

Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2007

*Wolfgang Brückner, Hedwig Presch, Wolfgang Stifter,
Eva Tepperberg, Martina Zach, Reinhard Zürcher*

Wien, 2008

Eine Arbeitsgruppe im Rahmen des
Instituts für Wissenschaft und Kunst (IWK)

Gefördert von:

bm:uk



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Auftrag | 3 |
| 1.1 Vorgeschichte | 3 |
| 1.2 Ziele | 4 |
| | |
| 2 Arbeitsgruppe | 5 |
| 2.1 Beteiligte Personen | 5 |
| 2.2 Arbeitssitzungen | 6 |
| | |
| 3 Arbeitsinhalte | 8 |
| 3.1 Lernfeld I: Zweiter Bildungsweg | 8 |
| 3.2 Lernfeld II: Bildungsbenachteiligte, Erwerbslose, Randgruppen | 26 |
| 3.3 Lernfeld III: Alter | 32 |
| 3.4 Lernfeld IV: Menschen mit Behinderung | 37 |
| 3.5 Lernfeld V: Schule/Jugendliche | 42 |
| 3.6 Der Weg zum NQR | 47 |
| | |
| 4 Zusammenfassung | 49 |
| | |
| 5 Anhang | 50 |
| 5.1 Nationale und internationale Projekte | 50 |
| 5.1.1 VaLEx – Valuing Learning from Experience | 50 |
| 5.1.2 Recognising Formal, Informal and Non-formal Education (REFINE) | 57 |
| 5.1.3 Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke | 59 |
| 5.2 Weitere Arbeiten | 63 |
| 5.3 Teilnahme an Veranstaltungen und Arbeitsgruppen | 63 |
| 5.4 IWK – Vortragsreihe im SS 08 | 65 |
| 5.5 Literatur | 67 |

1 Auftrag

1.1 Vorgeschichte

Ende 2006 wurden Mag.^a Martina Zach und Dr. Reinhard Zürcher von MinRⁱⁿ Mag.^a Regina Barth (BMUKK, Abt. V/8) beauftragt, für das Jahr 2007 eine Arbeitsgruppe zusammenzustellen. In Hinblick auf die sich abzeichnende Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) für Österreich sollte auf der Ebene der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Diskussionsprozess mit Bezug zu jenen Lernfeldern in Gang gesetzt werden, in denen nicht-formales bzw. informelles Lernen eine Rolle spielen. Diese Felder sollten identifiziert und mit relevanten VertreterInnen diskutiert werden, um ein Zustandsbild der aktuellen Situation sowie eine Grundlage für konkrete Maßnahmen in Hinblick auf den NQR als auch bezüglich bildungspolitischer Aktivitäten in Zusammenhang mit Strategien zu Lebenslangem Lernen zu erhalten.

In der Folge wurden Überlegungen dazu angestellt, welche Lernfelder das Kontinuum jenseits des formalen Lernens dominieren. Einerseits sollte berücksichtigt werden, dass viele Fähigkeiten und Teilkompetenzen im Alltag und Berufsleben erworben werden, andererseits aber auch, dass der Anschluss an das formale Bildungssystem zum Tragen kommt, wenn es um die Anerkennung informell erworbenen Wissens und dessen Integration in den NQR geht. Als Lernfelder wurden in einem ersten Schritt die Szene der freien Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktprojekte, das Umfeld der MigrantInnen, der Zweite Bildungsweg und der außerschulische Wissenserwerb in Betracht gezogen. In der zweiten Jahreshälfte kamen noch die Bildungsaktivitäten von Behindertenverbänden (Bedarfe von Menschen mit Behinderungen) dazu. Als weiteres Lernfeld wird das "Lernen am Arbeitsplatz" im kommenden Jahr in den Diskussionsprozess integriert werden.

Für die freien Gruppen bzw. für die Bildung im Alter konnte Dr.ⁱⁿ Hedwig Presch und für den Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben und damit für die Verbindungsstelle zwischen Schule und Erwachsenenbildung BSI Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg gewonnen werden. Beide hatten bereits seit zwei Jahren in einem selbst organisierten Arbeitskreis zum informellen Lernen mitgearbeitet. Wenig später kam Mag. Wolfgang Brückner für den Zweiten Bildungsweg, insbesondere für den Hauptschulabschluss und die Berufsreifeprüfung, dazu, weiters Dr.ⁱⁿ Vlatka Frketic für die MigrantInnen und vor dem Sommer noch Mag. Wolfgang Stifter für den Bereich "Menschen mit Behinderung". Frau Frketic beendete ihr Engagement aus Zeitmangel nach zwei Teilnahmen, weshalb zum Juni-Termin Dr.ⁱⁿ Martina Schmied, zuständig in der MA 17 der Stadt Wien für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten, eingeladen wurde und sich zur gelegentlichen Mitarbeit bereit erklärte.

1.2 Ziele

Zu Jahresbeginn 2007 wurden folgende Ziele formuliert:

In einem ausführlichen Diskussionsprozess soll der Frage nachgegangen werden, wie im Umfeld der Erwachsenenbildung Kompetenzen nicht-formal bzw. informell erworben werden und welche Wege es zu deren Anerkennung gibt. In Hinblick auf den kommenden NQR sollte auch im Blick behalten werden, in welcher Hinsicht diese Kompetenzen für den NQR relevant sein können.

In einigen ausgewählten Lernfeldern (Hauptschule + Berufsreifeprüfung im Zweiten Bildungsweg; Kompetenzerwerb bei bildungsbenachteiligten – älteren – behinderten Personen; Anerkennung der Qualifikationen von MigrantInnen; Übergang Schule-Arbeitsleben) soll untersucht werden, wie die durch informelles Lernen bzw. die durch frühere Lernerfahrungen erworbenen Kompetenzen erfasst, anerkannt und für den weiteren Lern- bzw. Berufsweg genutzt werden können.

Weiters wurde geplant, neben den erwähnten Lernfeldern die Kenntnisse durch das Studium in- und ausländischer Beispiele, Projekte und bereits existierender Qualifikationsrahmen zu erweitern sowie eine Ressourcenbasis anzulegen.

Die Diskussionsergebnisse und Analysen werden im vorliegenden Bericht zusammengefasst und allfällige Maßnahmen vorgeschlagen.

Als grobe Struktur und Leitfragen zur Lernfeldanalyse wurden folgende Punkte fokussiert:

- Zusammenhang Informelles Lernen – NQR
- Durchlässigkeit des Bildungssystems
- Kompetenzorientierung
- Kompetenzfeststellung (Instrumente, Zertifizierung)
- Maßnahmen/Visionen

2 Arbeitsgruppe

2.1 Beteiligte Personen

Die Arbeitsgruppe Informelles Lernen besteht mit Stand 12/2007 aus folgenden Personen:

Mag. Wolfgang Brückner (Die Wr. VHS, Zweiter Bildungsweg Floridsdorf)
272 43 53 – 18; *Brueckner@vhs21.ac.at*

Dr.ⁱⁿ Hedwig Presch (Institut für Alterskompetenzen)
0699 – 10 48 46 72; *presch.hedwig@aon.at*

Mag. Wolfgang Stifter (biv – integrativ)
892 15 04; 0664 – 422 60 30; *wolfgang.stifter@biv-integrativ.at*

BSI Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg (Hans-Mandl-Berufsschule)
525 25 – 773 25; 0664 – 215 45 33; *eva.tepperberg@ssr-wien.gv.at*

Mag.^a Martina Zach (Projektkoordination EB (V/8))
531 20 – 4623; *martina.zach@bmukk.gv.at*

Dr. Reinhard Zürcher (PIB Wien / ab 10/2007: PH Wien)
601 18 – 3821; *reinhard.zuercher@phwien.ac.at*

Weiters nahmen zeitweilig folgende Personen an den Sitzungen der AG teil:

Dr.ⁱⁿ Vlatka Frketic (Peregrina)
0699 – 11 11 98 24; *frketic@strg.at*

Dr.ⁱⁿ Martina Schmied (MA 17)
4000 – 815 43; *martina.schmied@m17.magwien.gv.at*

Im BMUKK waren folgende Personen mit der Arbeitsgruppe befasst und/oder nahmen an Besprechungen im BMUKK teil:

MinRⁱⁿ Mag.^a Regina Barth (BMUKK Abt. V/8)
531 20 – 4626; *regina.barth@bmukk.gv.at*

MinRⁱⁿ Mag.^a Gabriela Khannoussi-Gangoly (BMUKK Abt. V/8)
531 20 – 4606; *gabriela.khannoussi-gangoly@bmukk.gv.at*

Mag.^a Patrizia Jankovic (BMUKK Sekt. V, Internat. Angelegenheiten)
531 20 – 2506; *patrizia.jankovic@bmukk.gv.at*

Mit dem Leiter des Instituts für Wissenschaft und Kunst (IWK) wurden im Zusammenhang mit der Finanzierung der Arbeitsgruppe, des Ortes der Treffen sowie der Planung einer Veranstaltungsreihe für das Jahr 2008 laufend Gespräche geführt:

Mag. Dr. Thomas Hübel (Institut für Wissenschaft und Kunst, IWK)
317 43 42; *iwk.institut@aon.at*

2.2 Arbeitssitzungen¹

Besprechungen im BMBWK/BMUKK

Zwischen den mit der Durchführung der Arbeitsgruppe Informelles Lernen Beauftragten (Zach, Zürcher) und den Mitarbeiterinnen der beauftragenden Abteilung Erwachsenenbildung (Barth, Khannoussi-Gangoly) fanden regelmäßige Treffen statt, um jeweils neue Informationen und den aktuellen Wissensstand auszutauschen. In der zweiten Jahreshälfte nahm auch Frau Jankovic als Sektionskordinatorin und Mitglied der ressortübergreifenden Projektgruppe NQR an den Besprechungen teil.

| Termin | Ort | TN | Inhaltliche Schwerpunkte |
|-------------|-----------------|---------------------|--|
| 2006 | | | |
| 22. 9. | bmbwk – V/8 | RB, GKG, MZ, RZ | NQR; ECVET; QS; OECD-Bericht |
| 15. 12. | bmbwk – V/8 | RB, GKG, MZ, RZ | EB-Studie (Einordnung der EB-Kurse & LG in den NQR); Auftrag zur Bildung der AG Informelles Lernen (AG-IL); IWK als Treffpunkt |
| 2007 | | | |
| 19. 1. | bmbwk – V/8 | RB, GKG, MZ, RZ | Konstitution der AG-IL (Inhalte, Finanzen); iL-KE-Studie (Zürcher) |
| 14. 2. | bmbwk – V/8 | RB, GKG, PJ, MZ, RZ | NQR-Aktivitäten des bmbwk (Steuerungsgruppe, Projektgruppe); Projekte In.Bewegung; OECD-Bericht von Schneeberger; AG-IL Bericht |
| 23. 3. | BMUKK – V/8 | RB, GKG, MZ, RZ | AG-IL Bericht; Aussendung pib-lecture05 (Overwien + Markowitsch); ePortfolio (Konferenz bei der ICL im Oktober 2007) |
| 27. 4. | BMUKK – V/8 | RB, GKG, MZ, RZ | AG-IL (Bericht vom 28.3. + 26.4); Bildungspass; Bericht vom ECVET-Workshop in Lissabon; VaLEx; Raster zur Projektanalyse |
| 8. 6. | Cafe Schotteng. | RB, PJ, MZ, RZ | AG-IL Bericht; Bericht von der Tagung in München; Studie der HS-Gruppe (Lernergebnisorientierte Qualifikationsbeschreibungen; IHS) |
| 12. 10. | BMUKK – V/8 | RB, GKG, PJ, MZ, RZ | Neue AG für die Berufsbildung (GKG); Entwurf zum NQR-Konsultationsprozess; neue AG zum Korridor II (n-f); AG-IL Bericht |
| 23. 11. | BMUKK – V/8 | RB, MZ, RZ | Finanzierung 2008; NQR-Konsultationsprozess; LLL-Strategiepapier; Klausur im BIFEB |
| 7. 12. | BMUKK – V/8 | RB, GKG, PJ, MZ, RZ | NQR-Konsultationsprozess; Ministerielle Gruppe "Angebote für Berufstätige"; IWK-Reihe |

Besprechungen der Arbeitsgruppe Informelles Lernen 2007

Die Treffen dauerten jeweils drei bis dreieinhalb Stunden. Sie fanden mehrheitlich im Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) statt, fallweise auch in der Hans-Mandl-Berufsschule (1120, Längenfeldgasse 13-15).²

¹ Abkürzungen: RB = MinRⁱⁿ Mag.^a Regina Barth; WB = Mag. Wolfgang Brückner; VF = Dr.ⁱⁿ Vlatka Frketic; TH = Mag. Dr. Thomas Hübel; PJ = Mag.^a Patrizia Jankovic; GKG = MinRⁱⁿ Mag.^a Gabriela Khannoussi-Gangoly; HP = Dr.ⁱⁿ Hedwig Presch; MS = Dr.ⁱⁿ Martina Schmied; WS = Mag. Wolfgang Stifter; ET = Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg; MZ = Mag.^a Martina Zach; RZ = Dr. Reinhard Zürcher.

² Anzahl der TN: WB = 10; HP = 12; WS = 5; ET = 12; MZ = 13; RZ = 13.

| Termin | Ort | TN | Inhaltliche Schwerpunkte |
|---------|-------------|----------------------------------|--|
| 15. 1. | H.-Mandl-BS | HP, ET, MZ, RZ | Bericht vom Auftrag des BMUKK – V/8; Grobplanung der AG-IL; Veranstaltung im Mai 07 (pib lectures) |
| 25. 1. | IWK | TH, MZ, RZ | Rahmenbedingungen für die Treffen der AG-IL im IWK (Finanzen, Zeiten, Räume) |
| 2. 2. | H.-Mandl-BS | HP, ET, MZ, RZ | Konkretisierung der Arbeiten der AG-IL; Diskussion (Schnittstellen NQR – Arbeitswelt, Bildungsbegriff) |
| 6. 2. | H.-Mandl-BS | WB, VF, HP, ET, MZ, RZ | Inhalte der AG-IL; EQR-Stellungnahmen; Diskussion (Trainingssektor, Qualitätsstandards, Projekte: Ergebnisoffenheit/ Prozess als Produkt), Literaturhinweise |
| 9. 3. | IWK | WB, VF, HP, ET, MZ, RZ | Berichte (ADVOCATE; in.Bewegung; JBBZ; bewusst kompetent; LLL-Strategie; Kompetenz-Portfolio), Berichtslegung, Fokus (Modelle sichten) |
| 28. 3. | IWK | WB, HP, ET, MZ, RZ | Aktuelle Entwicklungen (z.B. Space!Lab); Projekt VaLEx; Raster zur Beschreibung von Projekten; mögl. ReferentInnen (Chorherr, Reisinger, Haussegger, Gutknecht-Gmeiner, Archan, Lassnigg), Assessment als Kompetenzförderungsinstrument (walz) |
| 26. 4. | IWK | WB, HP, ET, MZ, RZ | Berichte (Sb. Research: ePF; ECVET-Tagung in Lissabon; NQR-Auftaktveranstaltung, Learn4ever, eumesta); Adaptierung des Rasters von ET; Problem der Zielgruppenzugeschnittenheit bei Projekten |
| 25. 5. | H.-Mandl-BS | WB, HP, ET, MZ, RZ | Diskussion der Erweiterung der AG-IL; Bericht (AK IL, pib lectures), ProfilPASS Dtschl. (Begriff. im Evaluationsbericht, S.39); Alterskompetenzen |
| 14. 6. | IWK | WB, HP, MS (1 h), WS, ET, MZ, RZ | 2 neue TN (MS, WS); Diskussion (Aktivitäten d. Stadt Wien/MA 17; Ausb.garantie bis 18, Produktionsschulen, jugendl. Migr., Grenze Schule/EB, passende Lernräume, Nachhaltigkeit (nach EQUAL z.B.), Netzwerke |
| 19. 9. | IWK | WB, HP, WS, ET, MZ, RZ | Diskussion (Schnittstellen formales/nicht-formales Lernen; Probleme der Kompetenzerfassung; Reflexion als Bildungsprozess; Gratis-BRP, Schulversuche, Def. v. unverzichtbaren Grundkompetenzen), Berichte (Arbeiten über den Sommer); Einrichten einer Lit.DB (Moodle), Überlegung einer IWK-Reihe |
| 18. 10. | H.-Mandl-BS | WB, HP, WS, ET, MZ, RZ | Aktuelle Entwicklungen (NQR-KP, AG Dorninger, AG GKG, Korr.II PJ); Zugänge (barrierefrei); Berichte (Workshop K.orient., LLL3Lab, Weiterb. im Alter, OECD-RNFIL-Werquin), Planung der IWK-Reihe; Überlegungen zum Bericht 2007 |
| 8. 11. | IWK | WB, HP, WS, ET, MZ, RZ | Bericht vom NQR-KP; Konkretisierung der IWK-Reihe, Ankündigungen, Diskussion (Teilqualifikationen + EQR/NQR, NQR-Geschäftsstelle, Paradigmenwechsel) |
| 13. 12. | IWK | WB, HP, WS, ET, MZ, RZ | Berichte (LLL-Tagung Tech Gate, LFI-Zukunft d. Bildung, Agenda 22, LLLplus, LLG, BiBe); Texte für den Jahresbericht; Kurztex te für die IWK-Reihe; Vorschau 2008 |

3 Arbeitsinhalte

3.1 Lernfeld I: Zweiter Bildungsweg

[W. Brückner]

Die Diskussion um den NQR – Bedeutung und Chancen für den Zweiten Bildungsweg

Die Entwicklung und Umsetzung einer LLL- und LLG-Strategie³ in Österreich sowie die Bestrebungen, einen NQR mit Bezug zum EQR zu entwickeln, haben die bildungspolitische Diskussion und den Dialog verschiedener Stakeholder merklich belebt. Die Bedeutung dieser Diskussion geht weit hinaus über das vordergründige Ziel des Qualifikationsrahmens, der wie auch immer erworbene Kompetenzen über einen Satz von Deskriptoren europaweit besser vergleichbar machen und in Folge dadurch auch die Mobilität erhöhen soll. Wie auch in vielen einschlägigen europäischen wie nationalen Dokumenten festgehalten, stehen explizit auch die Themen Transparenz, Durchlässigkeit, Orientierung an Lernergebnissen sowie die Validierung von informell/nicht-formal⁴ erworbenen Kompetenzen auf der Agenda. Damit sind sehr grundlegende Fragen angerissen, welche die gesamte Architektur des Bildungssystems und das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten betreffen.

Für den "Zweiten Bildungsweg"⁵ bietet diese Diskussion die Chance, bestehende Hindernisse und Hemmnisse sowohl in der Bildungsberatung als auch bei den individuellen Bildungswegen selbst abzubauen.

Freilich ist gleichzeitig Skepsis angebracht gegenüber einigen übertriebenen und unrealistischen Erwartungen:

- Bildungspolitische Maßnahmen werden nicht – oder nur sehr indirekt und langfristig – Probleme mangelnder Lehrstellen und fehlender Arbeitsplätze lösen können, und auch das Individuum, das sich "lebenslang" fortbildet,

³ Lifelong Learning- und Lifelong Guidance-Strategie

⁴ Es gibt zurzeit keine einheitliche und allgemein akzeptierte Definition der Begriffe "formales", "nicht-formales" und "informelles" Lernen, und meiner Meinung nach zeichnet sich auch keine baldige inhaltliche Klärung/Einigung ab. Wie wichtig die weitere Diskussion um inhaltlich klare Begrifflichkeit auch ist, so werden Fragen der Anerkennung von wie auch immer erworbenen Kenntnissen nicht darauf warten können. Unter diesem Gesichtspunkt könnte man sich die in Österreich durchzusetzen beginnende Praxis, die Erwachsenenbildung mehr oder minder generell dem Bereich "nicht-formal" zuzuordnen, als vorläufigen Kompromiss akzeptieren. Wenn einmal entsprechende Validierungsformen entwickelt sind und die anerkannten Kompetenzen in einen Referenzrahmen eingeordnet werden können, verliert das spezielle "Etikett", wie diese erworben worden sind, ohnehin an Relevanz. Die Diskussion um das informelle Lernen wird jedoch bildungspolitisch bedeutend bleiben, weil es dabei um einen in der Vergangenheit vernachlässigten Bereich geht, der nicht nur quantitativ dominierend ist, sondern ja auch in den formalisierten Lernarrangements vorhanden ist und bis dato wenig bis kaum beachtet und genutzt wurde.

⁵ Der Name "Zweiter" Bildungsweg ist sicher nicht glücklich gewählt, spiegelt jedoch die unterschiedliche bildungspolitische Relevanz verschiedener Bildungswege in Österreich wider und zeigt auch, dass es vermutlich noch ein weiter Weg ist bis zu dem geforderten Ziel, dass Lernende den für sie in der jeweiligen Lebensphase passenden Weg gehen können und ausschließlich die Lernergebnisse relevant sein sollten. Entsprechendes gilt auch für englische Bezeichnung "Second Chance".

hat keine Garantie, die erworbenen Kompetenzen auch beruflich umsetzen zu können. So wichtig die Teilhabe am Arbeitsprozess für viele Menschen auch ist, kann und soll Bildung und lebensbegleitendes Lernen nicht darauf reduziert werden.

- Vorsicht ist auch für alle BildungsberaterInnen und Lehrgangsanbieter geboten, um nicht übertriebene Erwartung von InteressentInnen, was z.B. die künftigen Berufsaussichten nach Absolvierung des gewählten Bildungsganges betrifft, weiter zu nähren. Menschen, die kurzfristig zu große Hoffnungen an manche Versprechungen der Bildungspolitik oder auch der PR-Abteilung verschiedener Institute knüpfen, wenden sich in der Regel, sobald die erste Ernüchterung eingetreten ist, auch rasch wieder enttäuscht ab. Die Bildungsberatung ist hier gefordert, die Möglichkeiten und Erwartungen auf ein realistisches Maß zurechtzustutzen, ohne gleich die ganze Motivation zu untergraben. Das an und für sich erstrebenswerte Ziel, die Beteiligungsquote an der Weiterbildung nachhaltig zu heben, sollte nicht einer offenen und seriösen Bildungsberatung entgegenstehen, die auch über ungewisse Berufsperspektiven und Unsicherheiten von Ausbildungswegen aufklären sollte.
- Der NQR kann auch per se weder die Weiterbildungsquote erhöhen, noch die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöhen. Er könnte aber sehr wohl einen Raster abgeben, der dies zulässt, wenn es bildungspolitisch durch-/umgesetzt wird. Umgekehrt, könnte ein neuer NQR im ungünstigsten Fall bestehende Barrieren sogar noch zementieren.
- Unbegründet und unrealistisch scheint auch die Hoffnung zu sein, dass die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen quasi automatisch zu einer besseren Integration der so genannten "Bildungsfernen" in einen Weiterbildungsprozess führt. Erfahrungen mit verschiedenen Kompetenzerfassungsinstrumenten zeigen eher, dass diese vor allem von höher gebildeten Menschen genutzt werden und dass auch diese eher Vorteile daraus ziehen können.

Diese Punkte sprechen allerdings weder gegen die Bedeutung des NQR noch gegen die Validierung informell erworbener Kompetenzen, sondern dafür, dass realistische Perspektiven entwickelt und falsche Hoffnungen vermieden werden. Eine realistische, aber dennoch ambitionierte Perspektive in Bezug auf den Zweiten Bildungsweg wäre z.B., dass diejenigen Personen, welche jetzt schon die Bereitschaft haben, ihre im formalen Bildungssystem erworbenen (Teil-) Kompetenzen auszubauen, von den vielen rechtlichen und faktischen Hindernissen befreit würden, die zurzeit existieren. Hier besteht großer Bedarf an verstärkter Transparenz und Beseitigung von Bildungsbarrieren. Um "Bildungsferne" generell besser zu erreichen, werden jedoch noch weitere und andere Schritte konzipiert werden müssen, und um überhaupt die "Produktion" von "Bildungsfernen" zu vermeiden, müssen Maßnahmen überlegt und ergriffen werden, die viel früher in die Lernbiografie eingreifen.

Eine wichtige Anforderung aus der Perspektive des Zweiten Bildungswegs lässt sich gleich hier zu Beginn formulieren: Der NQR muss die Möglichkeit bieten, dass Teilqualifikationen anerkannt werden und bei Bedarf ergänzt und aufgestockt werden können. Gelingt dies nicht, würden sowohl die Validierung nicht-formal/informell erworbener Kompetenzen als auch die Erhöhung der Durchlässigkeit leere Schlagwörter bleiben.

Ein zweiter wichtiger Punkt für den Zweiten Bildungsweg betrifft das *Procedere*: Neben der Diskussion um die Architektur und Gestaltung des NQR müssen gleichzeitig und parallel die jetzt vorhandenen Hindernisse in Bezug auf Transparenz und Durchlässigkeit thematisiert und Lösungsschritte entworfen werden. Anderenfalls bestünde die Gefahr, dass nach Ausformulierung eines Referenzrahmens und "Einpassung" der formalen Bildungsabschlüsse, der Zweite Bildungsweg als ein Sammelsurium von zerstückelten Teilwegen übrig bliebe.⁶

Ich möchte im Folgenden kurz auf ein paar Schlüsselbegriffe der Debatte eingehen, um dann konkrete Szenarien für Abschlüsse des Zweiten Bildungswegs anzureißen.

Durchlässigkeit

Die Erhöhung der Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungswege ist ja ein deklariertes Ziel der LLL-Strategie und findet sich auch in diversen anderen Stellungnahmen wieder.⁷

Die Diskussion um die Erhöhung der Durchlässigkeit ist oft verzahnt mit der Frage der Erhaltung oder Aufgabe bestimmter Bildungsstandards. Dies erschwert eine sachliche Auseinandersetzung, weil es prinzipiell um zwei unterschiedliche Dinge geht, nämlich einerseits um die Formulierung und Festlegung der für bestimmte Studien/Ausbildungen relevanten Eingangskompetenzen und andererseits um die Beseitigung von formalen und inhaltlich nicht begründbaren Barrieren, welche den Zugang für bestimmte Personengruppen verwehren oder zumindest erschweren. Eine Erhöhung der Durchlässigkeit hat also nicht automatisch mit der Frage des Einstiegsniveaus zu tun. Dort, wo sinnvolle Kompetenzen für den Einstieg in einen bestimmten Bildungsgang verlangt werden, wäre eine Erhöhung der Durchlässigkeit auf Kosten des Niveaus auch kontraproduktiv, weil ja dann die Grundlagen für einen erfolgreichen Verbleib im Bildungsgang fehlen würden. Bei der Erhöhung der Durchlässigkeit geht es daher vorrangig *nicht* um eine Senkung von Einstiegsniveaus, sondern um

- Beseitigung von formalen Hindernissen
- Abbau von nur vorgeblich, aber nicht tatsächlich relevanten Einstiegsanforderungen
- Aus- und Aufbau von Förderprogrammen für Personen mit unterschiedlicher Bildungsbiografie zum Erwerb der geforderten Einstiegskompetenzen

⁶ Die folgende Anmerkung bezieht sich auf den Stand Dezember 2007 (zur aktuellen Situation, Stand Februar 2008 siehe auch Fußnote 17): Wie leicht bei rechtlichen Änderungen die Belange eines Bildungswegs "vergessen" werden können, zeigte sich jüngst bei der Umstellung der Pädagogischen Akademien auf Pädagogische Hochschulen. Es war von vornherein klar, dass die über das SCHOG geregelte Studienberechtigung für Akademien mit der Umstellung auf PHs nicht mehr gilt und neue Regelungen bezüglich der SBP getroffen werden müssen. Dies ist bis dato noch immer nicht passiert, was dazu führt, dass InteressentInnen zwischen BildungsberaterInnen und verschiedenen PHs pendeln, z. T. mit unterschiedlichen Argumenten abgewiesen werden ("Gibt's nicht mehr!", "Gibt's noch nicht!"), z. T. erhalten aber einige wenige "Glückliche" auch einen Zulassungsbescheid nach alter Regelung. Eine sinnvolle Bildungsberatung ist unter diesen Rahmenbedingungen kaum möglich. Den geforderten Kriterien von Transparenz und Durchlässigkeit wird so ein System wohl auch nicht gerecht.

⁷ siehe z.B. "Chance Bildung" – Konzepte der österreichischen Sozialpartner, S.6.

- Unterstützungsprogramme *innerhalb* der Bildungswege, um den Verbleib zu erleichtern (Dropout verringern), bzw. bei erzwungenen Pausen die Wiederaufnahme des Bildungsganges zu erleichtern.⁸

Jedes Abgehen von tatsächlich essenziellen Kompetenzen für einen bestimmten Bildungsgang würde nur kurzfristig und scheinbar die Durchlässigkeit erhöhen: Das Scheitern der Lernenden ohne ausreichende Kompetenzen wäre vorprogrammiert, und der Zeitpunkt des "Ausortierens" bloß nach hinten verschoben. Mit dieser "Pseudoöffnung" wäre weder dem Bildungssystem noch den Betroffenen geholfen. Förderlich für die Durchlässigkeit wären unterstützende Angebote vor Beginn des Studiums oder auch entsprechend begleitete Einführungsphasen, die auf den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen abzielen.⁹

"Durchlässigkeit" beinhaltet eine horizontale und eine vertikale Komponente; bei letzterer ließe sich nochmals differenzieren in Durchlässigkeit bei der Aufnahme (Aufnahmekriterien) und Durchlässigkeit des Bildungswegs selbst, d.h. inwieweit die Lernenden in der Lage sind, den eingeschlagenen Weg auch erfolgreich bis zum angestrebten Ziel zu gehen, was sich in der Behalte- und Abschlussquote bzw. im Dropout widerspiegelt.

| Horizontale Durchlässigkeit | Vertikale Durchlässigkeit | |
|--|--|---|
| | a | b |
| zwischen Ausbildungswegen | an den Schnittstellen zwischen Bildungslevels | innerhalb der Ausbildungswege |
| z.B. von der SBP zur BRP oder Matura; oder von einer Berufsausbildung zu einer anderen, usw. | z.B. bei Übertritt von Primarstufe auf Sekundarstufe 1; von Sek.1 auf Sek. 2 und natürlich von Sek. 2 auf postsekundäre oder tertiäre Bildungswege | Abschluss-/Behaltequote; hier geht es v. a. darum, inwieweit der Bildungsweg für die bereits Aufgenommenen auch tatsächlich gang- und bewältigbar ist |

"Durchlässigkeit" ist natürlich ein Thema des gesamten Bildungssystems, hier liegt jedoch der Fokus der Betrachtung auf Bildungsabschlüssen im sogenannten "Zweiten" Bildungsweg.

Vorweg muss festgehalten werden, dass ein ausgebauter und gut funktionierender Zweiter Bildungsweg auch und vor allem eine Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit bedeutet. Der Grund liegt ganz einfach darin, dass das formale

⁸ Hierher gehören auch alle Maßnahmen, die berufstätigen Personen die Teilnahme an Ausbildungen erleichtern sollen: Neben Abendlehrgängen sind das v. a. auch eLearning-Angebote, die höhere Flexibilität ermöglichen und auch das Nachholen von Versäumtem erleichtern können.

⁹ Förderlich für Transparenz und Durchlässigkeit sind auch alle Möglichkeiten, den Forschungs- und Lehrbetrieb der Universitäten kennenzulernen, sei es durch offenen Zugang an der Universität selbst oder auch durch Veranstaltungen in Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung (wie z.B. University Meets Public).

Bildungssystem bis dato nicht in der Lage (und vielleicht auch nicht immer willens) ist, Benachteiligung aufgrund der Herkunft auszugleichen. Das betrifft vor allem Menschen mit Migrationshintergrund und aus sozial weniger privilegierten Schichten. Diese finden sich daher in überproportional hohem Anteil im Zweiten Bildungsweg.

Wie durchlässig ist der Einstieg in Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs? (vertikale Durchlässigkeit a)

Prinzipiell ist das Angebot an Lehrgängen auf verschiedensten Bildungslevels vielfältig, wenn auch regional durchaus unterschiedlich und sicherlich noch ausbaufähig. Bei fehlenden Voraussetzungen (z.B. Fremdsprachenkenntnissen) gibt es in der Regel auch ein weites Angebot an vorbereitenden Kursen in den Weiterbildungsinstitutionen.

Festzuhalten ist aber, dass dort, wo Einstiegsniveaus vorausgesetzt werden, fast ausschließlich nach dem traditionellen Ansatz, die Bildungsdefizite festzustellen, vorgegangen wird. Mit freiwilligen oder auch verpflichtenden Einstufungstests wird kontrolliert, ob der geforderte Mindestlevel für den Beginn des Lehrganges vorhanden ist und gegebenenfalls eine Vorbereitung verlangt/empfohlen. Manchmal, eher aber nur in einzelnen Ausnahmefällen, ist bei entsprechenden Vorkenntnissen ein Einstieg auf höherem Level möglich.

Was fehlt und im Detail erst entwickelt werden müsste, sind passende Kompetenzfeststellungsverfahren bei Eintritt in Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs. Diese würden nicht vorrangig und ausschließlich "Lücken" und Defizite ermitteln, sondern vor allem vorhandene Kompetenzen festhalten. Damit diese aber auch sinnvoll berücksichtigt werden können, müsste das Angebot an Lehrgängen prinzipiell umgestellt werden, von kompletten Fachlehrgängen für die einzelnen Richtungen des Zweiten Bildungswegs (z.B. Externistenmatura, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) zu modulartigen und bereichsübergreifenden Ausbildungsformen. Im Moment stehen dem noch Hindernisse entgegen:

- Rechtliche Probleme, wie z.B. die separate Anerkennung der Gleichwertigkeit von Lehrgängen mit unterschiedlichen Auflagen für BRP, SBP nach Studienberechtigungs-gesetz und SBP nach SCHOG;¹⁰
- eine Fülle von im Detail unterschiedlichen Lehrplänen und Prüfungsbestimmungen, die sinnvoll vereinheitlicht werden müssten.

Unabhängig davon, wäre ein derartiger Umbau auch eine große Herausforderung für Weiterbildungsinstitute und vermutlich auch mit der Angst verbunden, dass Aufwand und Kosten steigen würden. Ich denke aber, dass – zumindest mittelfristig – der zusätzliche Aufwand durch wesentliche organisatorische Erleichterungen kompensiert werden könnte. Für TeilnehmerInnen ergäben sich dadurch jedenfalls weitaus flexiblere Weiterbildungsmöglichkeiten.

¹⁰ Die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Lehrgängen der EB (für die BRP und die schulische SBP durch das BMUKK, für die universitäre SBP durch das BMWF) ist zurzeit auch an eine Mindeststundenanzahl gekoppelt. Hier müsste zumindest explizit festgehalten werden, dass bei vorhandenen Kompetenzen auch ein Einstieg auf höherem Niveau möglich ist.

Wie durchlässig sind die Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs? Wie realistisch ist das Erreichen des jeweiligen Bildungsziels für die TeilnehmerInnen? (vertikale Durchlässigkeit b)

Diese scheinbar einfache Frage ist im Detail äußerst komplex und nicht so leicht zu beantworten.

Jedenfalls bieten Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs im Vergleich zu den meisten formalen Ausbildungen sicherlich ein höheres Ausmaß an integrierter oder auch begleitender zusätzlicher Unterstützung an (Lernhilfe, fachliche Unterstützung u.ä.m.), und private Nachhilfe spielt daher im Vergleich zum Schulsektor eine völlig unbedeutende Rolle. Auch die Lehrgangsformen nehmen stärker Rücksicht auf zusätzliche berufliche und/oder private Belastung der TeilnehmerInnen. So findet man hier in höherem Ausmaß wahlweise Tages-, Abend- oder auch Wochenend-Kurse, und vereinzelt gibt es auch schon ein stark ausgebautes eLearning-Angebot.

Für eine detaillierte Analyse des Verbleibes in Ausbildungslehrgängen fehlen zurzeit allerdings valide Daten. Selbst ein scheinbar einfacher Weg, nämlich für die einzelnen Bildungswege die Anzahl der Beginnenden mit der Anzahl der erfolgreich Abschließenden zu vergleichen und so eine Dropout-Rate zu ermitteln, scheitert zurzeit an einigen Umständen:

- Nicht wenige KandidatInnen kombinieren Lehrgangsanbieter oder wechseln während der Ausbildung, die Daten werden jedoch getrennt und unterschiedlich erhoben und sind nicht ohne Weiteres zusammenzuführen.
- Die Vorbereitungslehrgänge des Zweiten Bildungswegs (ausgenommen Basisbildung) schließen entweder mit reinen Externistenprüfungen ab (Hauptschulabschluss, Externistenmatura), oder es ist doch zumindest eine der verlangten Prüfungen an einer Schule oder Universität (BRP und SBP) abzulegen; entsprechende Daten sind daher nur über den Schul- bzw. Hochschulbereich zu erheben und zeigen nicht, wie viele KandidatInnen den Bildungsweg schon vor Antritt der ersten externen Prüfung abgebrochen haben.

Überdies ist fraglich, was eine derart ermittelte Dropout-Quote überhaupt aussagen würde. Nicht wenige Personen müssen einen begonnenen Lehrgang des Zweiten Bildungswegs unterbrechen, etliche davon nehmen diesen – manchmal erst Jahre später – wieder auf. Bei vielen TeilnehmerInnen können sich auch während der Ausbildung das Bildungsziel und/oder der angestrebte Abschluss ändern. Nach üblichen Berechnungen wäre dann eine TeilnehmerIn, die z.B. von der Externistenmatura auf eine Lehrausbildung oder eine SBP umsteigt, als Dropout erfasst.

Um brauchbare Aussagen über die innere vertikale Durchlässigkeit von Lehrgängen des Zweiten Bildungswegs zu erhalten, müssten vermutlich die Eingangsmotivationen und die Gründe für einen Abbruch/Umstieg detaillierter erfasst werden. Zwei von vielen möglichen Beispielen mögen dies veranschaulichen:

a) Um sich beruflich zu verbessern, strebt eine Person ein Studium an und hat mit der SBP begonnen. Während der Lehrgänge ändert sich die berufliche Situation (Wechsel, Aufstieg etc.). Da die ursprüngliche Perspektive, über ein Studium die

berufliche Situation zu verbessern, wegfällt, wird die begonnene SBP abgebrochen. Es würde in diesem Fall wenig Sinn machen, diesen Abbruch als bloßes "Scheitern" zu bewerten und einer mangelnden Durchlässigkeit des Bildungsweges anzulasten.

b) Eine Teilnehmerin, die aus dem Schulsystem ausgestiegen ist und sich mangels anderer Perspektiven und auch auf Wunsch der Eltern für Vorbereitungslehrgänge auf die AHS-Externistenmatura entscheidet, bringt wenig Motivation für das erforderliche Lernen auf. Nach einigen Beratungen und Berufsorientierungen wird die Teilnehmerin erfolgreich bei einer Lehrstellensuche unterstützt. Beschreibt der Begriff "Dropout" (von der Warte der AHS-Maturalehrgänge aus betrachtet) wirklich die Situation angemessen?

Unter dem scheinbar klaren Begriff "Dropout" verbergen sich in Wirklichkeit durchaus unterschiedliche Motive und Gründe, die zu einer Unterbrechung, einem Umstieg oder Abbruch führen können.

Weiters gibt es auch einige Personen, die Fachlehrgänge des Zweiten Bildungswegs besuchen (z.B. Englisch), um ihre Fähigkeiten in diesem Fach zu verbessern, aber ohne die ausdrückliche Absicht, den gesamten Bildungsabschluss zu erreichen. Bei üblicher Betrachtung (Vergleich, wie viele der LehrgangsbeginnerInnen den gesamten Bildungsabschluss erreichen) würden auch diese den Blick auf die Realität verzerren.

Konsequenz: Für eine solide Beurteilung der Durchlässigkeit der verschiedenen Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs fehlt zurzeit einerseits das Zahlenmaterial, das nur verstreut an Schulen, Hochschulen und verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung erhoben wird, und andererseits müssten für eine sinnvolle Beurteilung sowohl die Eingangsmotivation der KandidatInnen als auch die unterschiedlichen Gründe für einen Aus- oder Umstieg recherchiert werden.

Eine interessante Studie zur Vielschichtigkeit des Themas "Dropout" wurde im Sommer 2004 im Rahmen eines ESF-Projektes an der VHS Floridsdorf erstellt, bei der auf Basis von 266 ausführlichen Telefoninterviews die Motivationen und Gründe für den Verbleib bzw. Abbruch von BRP-Lehrgängen erhoben wurde.¹¹

Wie durchlässig sind die Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs untereinander? (horizontale Durchlässigkeit)

Diese Frage betrifft vor allem jene Bildungsabschlüsse, bei denen ein Wechsel nicht außergewöhnlich ist: Externistenmatura, z. T. auch noch Beamtenaufstiegsprüfung, BRP und SBP. Generell sind die Umstiegsbedingungen aus mehreren Gründen schlecht:

- Unterschiedliche rechtliche Voraussetzungen für die Zulassung, die einem Umstieg im Wege stehen können (z.B. unterschiedliche Altersklauseln);
- viele Hindernisse für die Anerkennung bereits abgelegter Prüfungen (Externistenmatura und BRP anerkennen keine SBP-Prüfungen; bei der SBP werden keine Teile einer Tagesform einer Oberstufe anerkannt);
- Anerkennung zwischen verschiedenen SBP-Richtungen sind zwar prinzipiell vorgesehen und geregelt, werden aber durch einen Dschungel von

¹¹ Siehe: http://www.vhs21.ac.at/2.bw/beratung/downloads/eu/absolventinnen_elopa4.pdf.

verschiedenen vorgeschriebenen Fachniveaus in der Praxis oft zu einem Spießrutenlauf; ein neues Zulassungsverfahren und erforderliche Ergänzungsprüfungen sind meist mit einigem Zeitverlust verbunden.¹²

Die erschwerte horizontale Durchlässigkeit bedeutet, dass die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg schon beim Einstieg zentral ist. Mit Unterstützung durch qualifizierte Beratung ist es bei vielen Personen auch durchaus sinnvoll möglich, den passenden Bildungsweg zu finden. Allerdings gibt es auch eine beträchtliche Anzahl von Weiterbildungswilligen, oftmals jene, deren Lernerfahrungen weiter zurück liegen, die gerne Lernprozesse wieder aufnehmen würden und erst danach, unter Berücksichtigung der gemachten Erfahrungen, entscheiden wollen, welcher weitere Bildungsweg am besten passt. Auch eine intensive Bildungsberatung kann hier keinen Ersatz für ein praktisches Ausprobieren und Hineinschnuppern bieten. Das spricht auch für eine Modularisierung (zumindest einiger zentraler Fächer) und die Möglichkeit der wechselseitigen Anerkennung zwischen Externistenmatura, Beamtenaufstiegsprüfung, BRP und SBP.

Vertikale Durchlässigkeit zu postsekundären und tertiären Studien

Dies ist sicherlich eine der zentralen Fragen einer wirkungsvollen LLL-Strategie. Ich möchte hier aber nur auf ein paar Punkte in Zusammenhang mit dem Zweiten Bildungsweg eingehen.

Da in praktisch allen postsekundären¹³ und auch in vielen tertiären Ausbildungen (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und mittlerweile auch bei einzelnen Studien) Aufnahme- bzw. Eignungsverfahren vorgesehen sind und die Tendenz vermutlich weiter in die Richtung gehen wird, dass über direkte oder indirekte Selektionsverfahren die am besten Geeigneten ermittelt werden, wäre es wünschenswert, dass die für einzelne Richtungen verlangten Einstiegskompetenzen in einem offenen Diskurs festgelegt werden. Als Ziel sollten transparente und nachvollziehbare Kompetenzen beschrieben sein, die für die Bewältigung der angestrebten Studienrichtung zentral sind. Können diese belegt werden – sei es durch anerkannte Abschlüsse (oder auch Teile von solchen) oder indem ein Validierungsprozess durchlaufen wird –, so sollte dies als hinreichende Voraussetzung für die betreffende Studienrichtung akzeptiert werden. Unberührt davon wären zusätzliche Aufnahmeverfahren bei denjenigen Studien (Fachhochschulen, Kollegs, einzelne Studien), wo eine begrenzte Anzahl von Plätzen vergeben wird.¹⁴ Diese Situation ist zum Teil im Fachhochschulbereich bereits

¹² Welch komplexe Auswirkungen die vielen unterschiedlichen Niveaus in einem Fach haben können, zeigte sich an der VHS Floridsdorf, als im Zuge eines ESF-Projekts der Mathematik-Stoff modularisiert werden sollte, um einen gemeinsamen ODL-Lehrgang für die verschiedenen Bildungsgänge auf dem Niveau Sekundarstufe 2 anbieten zu können. Insgesamt müssen von Stoff und Prüfungsanforderungen 5 verschiedene Levels, mit jeweils eigenen Zusammenstellungen von Modulen unterschieden werden (Details unter <http://odl.vwv.at/mathe/>). Um diesen Dschungel zu lichten und so eine Modularisierung leichter zu ermöglichen, müssten vor allem die vielen Fachniveaus gemäß der Studienberechtungsverordnung vereinheitlicht werden.

¹³ Der Begriff "postsekundär" wird nicht einheitlich verwendet; hier sind unter "postsekundär" Kollegs und Akademien gemeint, im Unterschied zu den tertiären Wegen an Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen.

¹⁴ Zu wünschen wäre allerdings auch hier, dass die Kriterien für die Aufnahme und Platzvergabe nachvollziehbar sind und in klarem Zusammenhang zur künftigen Ausbildung stehen – was bei

realisiert – bei entsprechender Vorbildung müssen unter Umständen nur bestimmte Fachprüfungen nachgeholt werden.¹⁵ Diese positiven Ansätze sollten weiter ausgebaut und die Transparenz für InteressentInnen wie BildungsberaterInnen erhöht werden.¹⁶ Im Universitätsbereich sieht die Situation – auch bedingt durch rechtliche Rahmenbedingungen – wesentlich ungünstiger aus.¹⁷

Bei der Durchlässigkeit zum tertiären Sektor geht es nicht nur und auch nicht vorrangig um die Frage des freien Studienzugangs. Auch frei zugängliche Studien, die völlig überlaufen sind, bei denen die Betreuung der Studierenden entsprechend schlecht ist und über den Schwierigkeitsgrad von Prüfungen versucht wird, den Ansturm zu bändigen, können nicht als "durchlässig" bezeichnet werden. Unabhängig davon, dass Bildungspolitik und Hochschulen gefordert sind, ein transparentes Konzept zu entwickeln, wie viele Studienplätze in welchen Richtungen zur Verfügung gestellt werden können, sollten notwendige Kompetenzen für die einzelnen Studien formuliert werden, die dann aber auch als hinreichend akzeptiert werden und nicht an einen bestimmten Lernweg (Erwerb/Schulgang) gebunden sind.

Sinnvolle Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit:

- Die gesetzlichen Grundlagen von Beamtenaufstiegsprüfung, Externistenmatura, BRP, schulischer und universitärer SBP sollten dahingehend geändert/angepasst werden, dass
 - formale Barrieren für die Zulassung abgebaut werden¹⁸
 - Fachniveaus vergleichbar und wechselseitig anrechenbar werden
 - ein sinnvoller Einstieg in den Lernprozess auch dann möglich ist, wenn die definitive Entscheidung, welcher Bildungsabschluss angestrebt wird, noch nicht feststeht und
 - wechselseitige Anerkennungen von abgelegten Prüfungen auf gleichem Niveau zwischen den Bildungswegen generell möglich werden.
- Parallel dazu sollten innerhalb der Erwachsenenbildung die Entwicklung von modularisierten Lehrgangsformen, die einen individuellen Einstieg ermöglichen, gefördert werden. Entsprechend könnten vorhandene

manchen Tests (wie z.B. dem EMS-Test für das Medizinstudium) zumindest diskussionswürdig ist.

¹⁵ Für den Besuch von Fachhochschulstudiengängen ist im Gegensatz zu Universitätsstudien allerdings auch nicht zwingend eine Reifeprüfung oder SBP vorgeschrieben.

¹⁶ Das Erhöhen der Transparenz (z.B. eindeutige Infos auf den jeweiligen Homepages, bzw. Infos der Institution an beratende Stellen) bringt eine dreifache Win-Situation: InteressentInnen werden nicht unnötig hin- und hergeschickt, die Institutionen ersparen sich zusätzliche Anfragen, und die BildungsberaterInnen können verbindlichere Infos weitergeben und müssen nicht sicherheitshalber in jedem Fall weitervermitteln.

¹⁷ Eines von vielen möglichen Beispielen soll zeigen, zu welchen absurden Konsequenzen die jetzige Situation führen kann: Eine Person, die Informatik studieren will, ist bei der Reifeprüfung dreimal am Fach Latein gescheitert. Ein Umstieg auf die BRP ist nicht möglich, da kein Beruf erlernt wurde. Bei einem Umstieg auf die SBP müsste diese Person erstens warten, bis sie 22 geworden ist, und zweitens würde keine einzige Prüfung anerkannt werden, obwohl vier der fünf vorgeschriebenen Prüfungsfächer (Deutscher Aufsatz, Englisch 1, Mathematik 3, Physik 1) bereits im Rahmen der Oberstufe bzw. Matura z. T. auf höherem Niveau abgelegt worden sind.

¹⁸ Beispiel für eine derartige formale Barriere ist etwa das geforderte Mindestalter von 22 Jahren bei der SBP (für Personen ohne erlernten Beruf).

Kompetenzen beim Einstieg berücksichtigt werden und Kompetenzen, die während der Lehrgänge erworben werden, nahtlos auch für einen anderen Bildungsabschluss "mitgenommen" werden.

- Die nach verschiedenen Gesetzen (BRP-/SBP-Gesetz, SCHOG) als gleichwertig anerkannten Lehrgänge der Erwachsenenbildung sollten in Zusammenhang damit sinnvollerweise auf eine einheitliche rechtliche Basis gestellt werden. Die Absolvierung eines derartigen Lehrganges würde dann den Erwerb bestimmter Kompetenzen bestätigen (vergleichbar z.B. bestimmten Zertifikaten im Sprachbereich) – unabhängig davon, ob jemand die BRP, Matura, Beamtenaufstiegsprüfung oder SBP anstrebt. Leider gibt es zurzeit auch Initiativen in genau gegenteiliger Richtung.¹⁹
- Bei der weiteren Entwicklung des tertiären Bereichs sollte darauf geachtet werden, dass Probleme, die durch ein Missverhältnis von Andrang und Kapazitäten (personell, räumlich, finanziell) verursacht werden, nicht über zusätzliche Zugangsbarrieren geregelt werden. Primäre Ansatzpunkte sollten verstärkte Bildungsberatung im Vorfeld und gegebenenfalls auch ein Ausbau der Kapazitäten sein.

Learning Outcomes/Kompetenzorientierung

Das deklarierte Ziel bei der Entwicklung eines NQR ist, dass er sich vorrangig an Lernergebnissen und Kompetenzen und nicht am Bildungsweg oder "Workload" orientiert. Damit rücken neben den formalen Lernformen auch andere – nicht-formale und informelle – ins Blickfeld. Die begriffliche Klärung und Abgrenzung dieser Lernformen voneinander ist großteils offen, und unterschiedliche Definitionen liegen z. T. quer zueinander. Wenn nicht davon ausgegangen wird, dass diese Begriffe *vor* weiteren Schritten einvernehmlich abgeklärt werden müssten (was meiner Einschätzung nach nur durch Aufschieben aller Maßnahmen oder durch eine willkürliche Festlegung auf eine Definition möglich wäre), dann hat diese Diskussion auch durchaus positive Aspekte, weil sie den Blick auf bislang vernachlässigte Lernformen und -orte schärft. Der Begriff "Lernen" gewinnt dadurch wieder an inhaltlicher Breite und Tiefe und wird aus dem engen Korsett

¹⁹ Die aktuelle Entwicklung (Stand Februar 2008) stimmt nicht unbedingt optimistisch. Während in Erklärungen der politischen EntscheidungsträgerInnen und der Sozialpartner die Erhöhung der Durchlässigkeit und Transparenz gefordert wird, liegt vom BMUKK ein Gesetzesentwurf für ein eigenes Gesetz zur SBP für die Pädagogischen Hochschulen vor. Wird dieser Entwurf beschlossen, so gäbe es dann mittlerweile drei parallel bestehende rechtliche Grundlagen für diesen Bildungsweg mit jeweils eigenen Auflagen für die anbietenden Institutionen der Erwachsenenbildung! Und das passiert just zu einem Zeitpunkt, wo ohnehin das universitäre Studienberechtigungsgesetz überarbeitet werden soll! Die Konsequenz für anbietende Institutionen der Erwachsenenbildung wäre, dass eigene Anträge für gleichwertig anerkannte Vorbereitungslehrgänge eingereicht werden müssten, mit wieder leicht modifizierten Auflagen und Evaluationskriterien und mit eigenen Prüfungskommissionen. Es ist vorhersehbar, dass 1. der Andrang für die SBP für Pädagogische Hochschulen nicht groß genug sein wird, dass separate Lehrgänge organisierbar wären und dass 2. Fachlehrgänge, in denen KandidatInnen für verschiedene Studienberechtigungsprüfungen gemeinsam unterrichtet werden, Prüfungsabschlüsse u. U. nach drei verschiedenen Systemen benötigen würden (SCHOG §8c, StudBerG §5 und nun noch nach HStudBerG §6). Die Erfahrung mit derartigen Kommissionen zeigt auch, dass der gesamte Aufwand (Prüfungsorganisation, Honorare etc.) von der jeweiligen Einrichtung und damit auch von den KandidatInnen zu tragen sein wird. Derartige Maßnahmen stehen klar gegen die formulierten Prinzipien des LLL und LLG – sie erschweren Bildungsgänge und "bereichern" das ohnehin bestehende rechtliche Dickicht um eine weitere kuriose Facette. Für die Erwachsenenbildung wird damit eine sinnvolle Vorbereitung von KandidatInnen zunehmend erschwert.

des formalen Bildungssystems befreit. Die Bedeutung der Begrifflichkeit in der jetzigen Diskussion spiegelt meiner Meinung nach auch die Tatsache wider, dass es zurzeit eben kaum eine Anerkennung/Validierung derartig erworbener Kompetenzen gibt. Sobald derartige Instanzen und Verfahren etabliert sind, wird die Frage, in welcher Lernform und an welchem Lernort die Kompetenzen erworben worden sind, in den Hintergrund treten.²⁰

Eine konsequente Umsetzung des Gedankens der Orientierung an den Learning Outcomes würde einen Paradigmenwechsel beinhalten:

- weg vom vorherrschenden Defizitansatz, bei dem Prüfungen das Lernen steuern und kontrollieren und ein teilweise erlangter Bildungsabschluss dennoch als Versagen gesehen wird,
- hin zu einer Wertschätzung und Validierung der erlangten Kompetenzen, auch wenn diese nur Teile eines Bildungsabschlusses umfassen.

Das hätte vielfache Auswirkungen auf das Bildungssystem:

- Die Durchlässigkeit würde erhöht werden – z. B. wäre dann im Schulbereich Erlerntes beim Umstieg auf Abschlüsse des Zweiten Bildungswegs anzuerkennen.²¹
- Perspektivisch könnte die gesellschaftliche und betriebliche "Alles oder Nichts"-Sichtweise – entweder der Bildungsabschluss (Matura, Studium, Lehre etc.) wurde erreicht, oder nicht – differenzierter werden, sodass auch die Grautöne zwischen dem Schwarz und Weiß besser wahrgenommen werden. Wer sagt, dass Kompetenzen, die während ein paar Jahren irgendeines Studiums oder einer Ausbildung erworben sind, wertlos sind, nur weil der Abschluss nicht erreicht wurde? Beim Betrachten von Bildungsbiographien zeigt sich auch, dass das Nichterreichen von Abschlüssen oft Gründe hat, die nicht im fachlichen Scheitern an den Anforderungen liegen, sondern in privaten und sozialen Umständen, die einen Verbleib im Bildungsgang erschwert/verunmöglicht haben. Dies lässt sich jedoch nicht per Gesetz dekretieren, eine Validierung vorhandenen Wissens könnte aber ein erster Schritt zu einer differenzierten Wahrnehmung sein.
- Die Anerkennungs-/Bewertungsverfahren müssten sich ebenfalls ändern: weg von einer Wissensabprüfung, hin zu einem dialogischen, kollegialen Verfahren, bei welchem dem Kandidaten bzw. der Kandidatin die Möglichkeit geboten wird, die vorhanden Kompetenzen zu präsentieren. Kontrolle tritt in den Hintergrund, Feedback wird wichtiger.

²⁰ Ich möchte hier der Vollständigkeit halber anmerken, dass natürlich ein Zusammenhang zwischen Lernergebnis und der Art und Form, wie es erarbeitet wurde, besteht. Es macht sehr wohl einen Unterschied, ob jemand sich das Wissen alleine zu Hause lesend aneignet oder ob der Wissenserwerb in einen Gruppenprozess mit Diskussionen eingebunden ist. Lernen hat natürlich auch immer emotionale und soziale Komponenten, die in verschiedenen Lernarrangements unterschiedlich angesprochen werden. Das sollte jedoch kein Gegenargument für die Anerkennung nicht-formal und informell erworbenen Wissens sein, sondern ein Plädoyer dafür, dass in allen Lernzusammenhängen dem Arrangement und der Lernumgebung größere Beachtung geschenkt wird.

²¹ Zum Teil sind auch jetzt gewisse Möglichkeiten der Anerkennung vorgesehen. Diese sind allerdings mangelhaft und oft nur in eine bestimmte Richtung möglich. Das folgende Beispiel, das vor dem Hintergrund der LLL- und LLG-Diskussionen nicht einer gewissen Absurdität entbehrt, ist leider nicht außergewöhnlich: Bei einer fast kompletten Reifeprüfung, die in einer Tagesschule abgelegt wurde, wird z.B. *nichts* für die SBP anerkannt!

Eine der Schlüsselfragen in Zusammenhang mit der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen betrifft das Anerkennungsverfahren und die Instanzen, die für die Validierung zuständig sein sollen. Es geht hier nicht bloß um einen formalen Aspekt, sondern um die Frage, ob Lernformen außerhalb des formalen Bildungssystems adäquat anerkannt werden oder ob bloß verglichen werden soll, ob außerhalb das "Gleiche" erlernt worden ist. Daher können meiner Meinung nach die Validierungsinstanzen nicht – oder zumindest nicht ausschließlich – bei den formalen Bildungsinstitutionen angesiedelt werden. Würden diejenigen Institutionen, deren "Exklusivrechte" auf Ausbildung abgebaut werden sollen, mit der Anerkennung betraut, wäre das Scheitern vorprogrammiert.²² Dies wäre im Übrigen auch nichts Neues, sondern existiert schon lange in Österreich in Form der Externistenprüfungskommissionen, d.h. es liegen langjährige Erfahrungswerte vor, die nicht für eine Beibehaltung des jetzigen Modus sprechen.²³

In Zusammenhang damit steht auch die Diskussion um die Etablierung von *Bildungsstandards* (z.B. für den Abschluss 4. oder 8. Schulstufe bzw. für die Reifeprüfung). Bildungsstandards als Orientierungsrahmen, der Grundkompetenzen, die erreicht werden sollen, festlegt und der die Möglichkeiten des Unterrichts, sinnvolle Schwerpunkte zu setzen, nicht einengt, sind sicherlich begrüßenswert. Die Gefahr der negativen Auswirkung auf das Lernen ("teaching to the test") sollte allerdings im Auge behalten werden, um nicht das Lerngeschehen auf ein bloßes Training zu reduzieren.

Wo Standards festgelegt werden, ist allerdings das Instrumentarium der Betriebswirtschaftslehre in der Regel auch nicht weit; "vergleichende Evaluation", "Benchmarks" und "Rankings" könnten unter Umständen bald an Bedeutung im Bildungsbereich gewinnen. Zur Diskussion stehen meiner Meinung nach nicht die Verfahren an sich, sondern deren unreflektierter Einsatz im Bildungsbereich. Werden Ausgangs- und Umgebungsbedingungen nicht entsprechend gewürdigt, würde letztlich einer verstärkten sozialen Differenzierung im Bildungsbereich Vorschub geleistet.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Gymnasium in einem "noblen" Wiener Bezirk mit zahlungskräftigem Elternverein und entsprechenden Schulpartnern (Sponsoring) kann sich aufgrund des Andrangs bei der Aufnahme in die erste Klasse (5. Schulstufe) die SchülerInnen aussuchen, z.B. nach der Leistung im Halbjahreszeugnis der 4. Klasse Volksschule. Kinder mit Lern- oder sozialen Schwierigkeiten werden nach Möglichkeit gar nicht aufgenommen. Ein Gymnasium an einem anderen Wiener Standort, im Einzugsgebiet von sozial schwächeren Schichten und dementsprechend mit schlechterer Ausstattung und

²² Das ist kein Vorwurf an einzelne Akteure, sondern liegt im System begründet. Institutionen/Apparate, deren Bedeutung relativiert wird, entwickeln Abwehr- und Verhinderungsmechanismen. Letztlich bringt diese Entwicklung aber auch für das reguläre Bildungssystem Entlastung und neue Möglichkeiten und Chancen.

²³ Vor allem die AHS-Externistenmatura zeigt, dass alleine durch die Tatsache, dass von den ExternistInnen der komplette Stoff in den einzelnen Fächern verlangt wird und für die Reifeprüfung keine gezielte themenspezifische Vorbereitung wie im Schulbetrieb erfolgt, eine erhebliche Benachteiligung gegenüber regulären AbsolventInnen besteht. Überdies ist das formale Korsett bei der Externistenmatura wesentlich enger als im Regelbetrieb: Fächerübergreifende Themen, Projektarbeiten etc. sind hier im Unterschied zum Schulbetrieb nicht möglich.

weniger zusätzlichen Mitteln, kann sich diese Vorauswahl nicht leisten und wird dementsprechend schon von Beginn an mit einem höheren Anteil von sozialen Problemen und Lernschwierigkeiten konfrontiert sein. Gymnasium 1 hat noch dazu die besseren Mittel für die Gestaltung der Lernumgebung (Freifächer, Sprachreisen und sonstige Zusatzangebote) als Gymnasium 2. Wenn nun – sei es nach Ende der Schulstufe 8 oder auch 12 – das Erreichen von Bildungsstandards "objektiv" verglichen wird und daraus ein Rückschluss auf die Leistung der Lehrkräfte und der Schule gezogen wird, ergibt sich eine völlige Schieflage. Die im AHS- und BHS-Bereich ohnehin schon viel zu stark vorhandene Tendenz, dass alle möglichst nur mit den Besten arbeiten und sich möglichst wenig mit sozialen Problemen herumschlagen wollen, ist zwar nachvollziehbar, steht aber allen Bestrebungen einer sozialen Integration entgegen und verstärkt die "Produktion" von Personen, die dann rückblickend als "Bildungsferne" bezeichnet werden. Die gesellschaftlich äußerst wichtige Bildungsarbeit mit aus welchen Gründen auch immer "schwierigen" Kindern würde dadurch weiter entwertet.

Zu einem gewissen Anteil ist auch der Zweite Bildungsweg ein soziales Programm, das in höherem Ausmaß als reguläre Bildungswege mit Lern- und sozialen Problemen konfrontiert ist.

Alle Versuche einer vergleichenden Bewertung (Benchmarks, Rankings etc.), die diesen Umstand nicht berücksichtigen, verzerren das Bild auf die Realität.

Sinnvolle Maßnahmen im Bereich Bildungsstandards/Anerkennung von Lernergebnissen:

- Die Standards sollten vorrangig Kompetenzen und nicht Stoff beschreiben, sodass beim Lernen die Freiheit der Schwerpunktsetzung bestehen bleibt.
- Die Abschlüsse des Zweiten Bildungswegs müssten Hand in Hand mit dieser Entwicklung angepasst werden, sodass die Kompetenzen wechselseitig anerkannt werden können.
- Das Erreichen bestimmter Kompetenzen kann entweder durch das Absolvieren von akkreditierten Lehrgängen oder durch ein Validierungsverfahren nachgewiesen werden.
- Die Überprüfung der Lernergebnisse (Validierungsstelle) sollte außerhalb der bestehenden formalen Bildungsinstitutionen angesiedelt sein, und das Verfahren muss transparent und nachvollziehbar sein.
- Eine Vereinheitlichung der Akkreditierung von Lehrgängen der Erwachsenenbildung (BRP und SBP) sollte überlegt werden.

Kompetenzbilanzen, Bildungspässe und Portfolios – Tools zur Kompetenzfeststellung und Präsentation

Mittlerweile existieren einige Verfahren und Tools (auch in Österreich), die zur Feststellung der Kompetenz herangezogen werden können. Die einzelnen Verfahren können dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten unterschieden und eingeteilt werden:

- Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen oder nicht
- Offene Reflexionen oder geschlossene Checklisten
- Angeleitete/begleitete oder in Selbstarbeit zu erstellende Tools
- Selbst- oder Fremdbewertung

- Formativer oder summativer Ansatz
- Empowerment oder Employability als Hauptziel
- Orientierung an der Entwicklung oder an einer bestimmten Anforderung.

Diese Punkte sind nicht als ausschließende Gegensätze zu verstehen, sondern es handelt sich um Skalen, bei denen verschiedene Schwerpunkte und Kombinationen möglich sind (so sind z.B. oft Verfahren der Selbst- und Fremdbewertung gekoppelt). Auch schließt ein Tool, das sich schwerpunktmäßig z.B. dem Empowerment verpflichtet fühlt, eine Erhöhung der Employability nicht aus, sondern begünstigt diese in der Regel, und das gleiche gilt auch vice versa. Grundsätzlich wäre der Einsatz auf verschiedenen Ebenen vorstellbar:

- vor bzw. bei Einstieg in Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs,
- während des Besuchs von Lehrgängen,
- zum Abschluss der Lehrgänge.

Die Tabelle versucht, einen groben Überblick über diese Einsatzmöglichkeiten, mögliche Ziele und Probleme zu geben.

| Einsatzebene | Funktion, Ziele | mögliche Probleme |
|--|---|---|
| a) Vor bzw. bei Einstieg in Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs | + Ermitteln von vorhandenen Kompetenzen + Empowerment + Konkretisierung eines Bildungsziels bzw. + Reflexion, inwieweit das angestrebte Ziel, realistisch ist + Entwicklung von möglichen Wegen dorthin | + Reine Checklisten wären zwar rasch bearbeitbar, bringen aber erfahrungsgemäß wenig "neue" Kompetenzen zutage; entsprechend gering ist auch der Empowerment-Effekt. + Offener Tools erfordern in der Regel eine längere Zeitspanne für die Bearbeitung, eine intensivere Betreuung und eine große Bereitschaft zu Selbstreflexion; viele InteressentInnen könnten dies als lästige Zusatzmaßnahme empfinden, deren Sinn und Bedeutung nur bedingt gesehen wird. ²⁴ |
| b) Begleitend zu den Lehrgängen | + Reflexion des Lerngeschehens und -fortschritts (Lerntagebuch, Lernpässe, [e]Portfolios u.ä.m.) (= formativer Aspekt) + Festhalten von Gelerntem/Geleistetem ([e]Portfolio) (= summativer Aspekt) | + Sind diese Maßnahmen nicht gut in das Kursgeschehen integriert und ist kein konkreter Nutzen spürbar, dann entsteht von TeilnehmerInnen Widerstand gegen einen von ihrer Warte aus "sinnlosen" Zusatzaufwand. |

²⁴ Nicht vergessen darf man dabei, dass ja InteressentInnen an Lehrgängen des Zweiten Bildungswegs gegenüber den anbietenden Institutionen der Erwachsenenbildung in der Regel zahlende KundInnen sind und nicht klassische "LeistungsempfängerInnen". Das Verhältnis ist also grundsätzlich anders als z.B. gegenüber dem AMS oder z.B. auch dem WAFF.

| | | |
|---|--|---|
| c) Nach Besuch von Lehrgängen als Präsentationsmappe und/oder Validierungsgrundlage | + Zusammenfassung und/oder Überarbeitung der unter b) gesammelten Dokumente + Präsentationsgrundlage für Bewerbungen + Perspektivisch könnte dies auch die Grundlage für ein Validierungsverfahren sein, bei dem die KandidatInnen ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten präsentieren (anstatt der traditionellen "Stoffprüfungen" nach Lehrgangsende). | + Für entsprechende Validierungsverfahren müssten erst gesetzliche Rahmenbestimmungen für die einzelnen Bereiche des Zweiten Bildungswegs geschaffen werden. Die jetzigen Prüfungsbestimmungen sind traditionell "schulisch" und nicht an der Darlegung von Kompetenzen orientiert. |
|---|--|---|

Entsprechende Tools könnten natürlich auf allen diesen Ebenen eingesetzt werden, wobei zu bedenken wäre, dass dies nur im Rahmen eines Gesamtkonzepts und nicht als eine "Summierung" verschiedener Erhebungs-/Reflexionsinstrumente Sinn machen würde. Es ergäben sich auch Möglichkeiten, andere Instrumente der Steuerung von Lernprozessen, mit denen zum Teil ja schon praktische Erfahrungen in Lehrgängen des Zweiten Bildungswegs gesammelt wurden, "einzubauen" (z.B. Lernverträge an der Schnittstelle a/b; Lernkonferenzen [nach Kemper/Klein] in Phase b, u. ä. m.).

Eine erste Durchsicht von einigen deutschsprachigen Tools hat viele interessante Ansätze auch für den Zweiten Bildungsweg ergeben, allerdings wird es sicherlich spezifischer Adaptierungen für einzelne Zielgruppen des Zweiten Bildungswegs bedürfen.

Im *Basisbildungsbereich für MuttersprachlerInnen* ist zu bedenken, dass schriftlich nur eine Fremderfassung bzw. Erfassung im Rahmen eines begleiteten/dialogischen Prozesses möglich wäre, was aber den Betroffenen ihre Defizite vor Augen führen würde und somit einem Empowerment-Ansatz eher entgegenstünde. Aber auch hier können Ansätze überlegt werden, wie die vorhandenen Stärken erfasst werden. So kompensieren zum Beispiel Menschen, die nicht in der Lage sind, Sinn erfassend zu lesen, dies oftmals mit enormen Gedächtnisleistungen. Wie diese und andere vorhandene Stärken sinnvoll erfasst und dargestellt werden können, ist gerade in Diskussion und Entwicklung.

Bei der Adaptierung bzw. Entwicklung neuer Instrumente gibt es vermutlich viele Überlappungen mit ähnlichen Bestrebungen, welche die Kompetenzerfassung bei Menschen mit Behinderungen etablieren wollen. Eine Zusammenarbeit und ein reger Austausch wären hier sicherlich hilfreich.

Im Bereich *Basisbildung für MigrantInnen* sind vermutlich in erster Linie die Erfahrungen mit Kompetenzfeststellungsverfahren für MigrantInnen relevant. Bereits vorliegende zielgruppenorientierte Kompetenzbilanzen (z.B. vom Deutschen Jugendinstitut) könnten als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt dienen.

In den Lehrgängen zur Vorbereitung auf den *Hauptschulabschluss* müssten vermutlich je nach Zielgruppe (Jugendliche, Erwachsene, MigrantInnen etc.) unterschiedliche Tools entwickelt/adaptiert werden.

Die von öffentlichen Hauptschulen abgenommen Externistenprüfung beruht auf dem Lehrplan der 8. Schulstufe, der auf 14-Jährige zugeschnitten ist. Die Klientel des Externistenhauptschulabschlusses ist jedoch älter, zum Teil handelt es sich um erwachsene MigrantInnen, die viele unterschiedliche Kompetenzen mitbringen. Der Einsatz eines Erfassungsinstruments, das diese verschiedenen Kompetenzen sichtbar machen könnte, wäre vielleicht ein Schritt (neben vielen anderen notwendigen), um endlich dieses obsolete System zu reformieren. Statt Geschichte-, Physik-/Chemie-, Biostoff und Purzelbaum abzuprüfen, könnten zeitgemäße Modelle überlegt werden, wie die KandidatInnen ihre Kompetenzen darlegen. In einem Pilotprojekt könnten Lehrganganbieter und interessierte Schulen Modelle dafür entwickeln, welche Kompetenzen in welcher Form dargelegt werden sollen und wie eine gemeinsam besetzte "Validierungsinstanz" aussehen könnte. Es wäre spannend, aus allgemeinen Deskriptoren, die im künftigen NQR den Kompetenzlevel "Pflichtschulabschluss" beschreiben, konkrete Modelle für verschiedene Zielgruppen, wie diese Kompetenzen dargelegt/überprüft werden können, zu entwickeln. Sicherlich werden dabei die einzelnen traditionellen Stoffgebiete zurücktreten und allgemeine Kompetenzen (sprachlich, logisch, Präsentationsfähigkeit etc.) an Bedeutung gewinnen.

Auch in anderen Bereichen des Zweiten Bildungswegs (*Externistenmatura, Beamteraufstiegsprüfung, BRP, SBP*) könnte die Eingangsberatung durch Kompetenzerhebungsinstrumente erweitert werden. Dieser zusätzliche Aufwand – für Bildungsberatung und InteressentInnen – muss jedoch für die Betroffenen einen klaren Sinn und "Mehrwert" haben, damit die Angelegenheit nicht zu einer aufwändigen und sinnlosen Pflichtübung verkommt. Jedenfalls müsste bei Einsatz derartiger Instrumente gewährleistet sein, dass festgestellte und überprüfte Kompetenzen auch tatsächlich anerkannt werden und eine "Anrechnung" für Teile des Bildungsgangs möglich ist. So wichtig das Empowerment auch ist, wäre es für KandidatInnen absurd, wenn z.B. nach Bestätigung guter Englisch-Kenntnisse dennoch der gesamte Bildungsgang für einen bestimmten Abschluss verlangt werden würde. Das heißt aber, dass in Zusammenhang mit der Einführung derartiger Kompetenzfeststellungstools auch die Struktur der Lehrgänge entsprechend flexibel und modularisiert sein müsste und ein Einstieg auf verschiedenen Levels möglich wäre. Auch die gesetzliche Situation sollte dies ausdrücklich ermöglichen.²⁵

In dem Bereich Lehrgänge für Abschlüsse auf Sekundarlevel 2 wäre auch die parallele Entwicklung von elektronisch zugänglichen Kompetenztools sinnvoll. Die herausfordernde Frage dabei ist, in welchem Ausmaß und in welcher Form die Begleitung und Betreuung erfolgen kann. Beratungsplattformen wie "beranet" bieten zumindest einen prinzipiell brauchbaren Rahmen dafür.²⁶

²⁵ Zurzeit ist für als gleichwertig anerkannte Lehrgänge der Erwachsenenbildung für die einzelnen Fächer eine Mindeststundenanzahl vorgeschrieben. Diese wird explizit nur auf face-to-face bezogen, absurderweise wird nicht einmal das gemeinsame Lernen auf internetbasierten Lernplattformen dabei berücksichtigt – und dies, obwohl gleichzeitig diese Lernformen im Zuge des LLL-Prozesses und der Flexibilisierung des Lernens, der Erleichterung des Zugangs für Berufstätige etc. gefördert werden. Inwieweit Vorkenntnisse von der anbietenden Institution angerechnet werden dürfen, ist zumindest eine unklare Grauzone.

²⁶ An der VHS Floridsdorf wird seit Nov. 2007 in einer ersten Probephase das Tool "beranet" zur

NQR und Visionen für den Zweiten Bildungsweg – einige Gedankensplitter

Da die Debatte um den NQR, wie schon eingangs angesprochen, eine rege bildungspolitische Diskussion ausgelöst hat, in der auch durchaus grundsätzliche Fragen angeschnitten werden, bietet es sich zum Abschluss an, einige Visionen bezüglich der Rahmenbedingungen für den Zweiten Bildungsweg stichwortartig anzuschneiden.

- Die einzelnen Bildungsabschlüsse sind im NQR verankert, der Kompetenzen beschreibt; es besteht kein Unterschied, wie und wo diese erworben wurden.
- Auch Teilkompetenzen werden erfasst, können zugeordnet und bei Bedarf auch angerechnet/ausgebaut werden.
- Die Kompetenzen können entweder über anerkannte und qualitätsgeprüfte Ausbildungsinstitutionen bzw. Lehrgänge erworben und zertifiziert oder durch ein Validierungsverfahren vor einer Kommission festgestellt werden.
- Validierungskommissionen sind nicht an Institutionen des formalen Bildungssektors angesiedelt, sondern werden übergreifend von verschiedenen Stakeholdern beschickt.
- Die noch zu entwickelnden Validierungsverfahren orientieren sich in erster Linie nicht an der Lernkontrolle und dem Abprüfen von Stoffgebieten, sondern sollen dem Kandidaten/der Kandidatin die Möglichkeit zur Präsentation der erworbenen Kompetenzen bieten. Das Feedback der Kommission sollte auch beinhalten, wie etwaige Lücken/Defizite sinnvoll behoben werden können.
- Für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses wird über ein Projekt und einen Pilotversuch ein zeitgemäßes Modell entwickelt, das anstelle der jetzigen Prüfungen der einzelnen Fächer der 8. Schulstufe eine Validierung von Kompetenzen vorsieht. Bereits vorhandene Kompetenzen müssten angerechnet werden, noch zu erwerbende Fähigkeiten sollten auf den weiteren Nutzen für die betreffende Zielgruppe fokussiert sein.
- Die gesetzlichen Grundlagen für die Abschlüsse auf dem Level Sekundarstufe 2 werden von allen Barrieren, die den Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens widersprechen, befreit. Adaptierungen vorhandener Gesetze und neue Gesetzesentwürfe werden auf Kompatibilität mit den Prinzipien des LLL und LLG überprüft.
- Die gesetzlichen Grundlagen für die Abschlüsse auf dem Level Sekundarstufe 2 werden weiters dahingehend angepasst (und "entrümpelt"), dass eine wechselseitige Anerkennung erworbener Kompetenzen in alle Richtungen möglich ist. Allenfalls werden Teilanerkennungen ausgesprochen, und es gibt die Möglichkeit, nahtlos die fehlenden Teile nachzuholen.
- Die Institutionen der Erwachsenenbildung modularisieren ihr Kursangebot dahingehend, dass je nach Vorwissen ein flexibler Einstieg möglich ist.
- Die jetzige Anerkennung der Gleichwertigkeit von Lehrgängen (für BRP und SBP) nach unterschiedlichen gesetzlichen Auflagen wird auf eine gemeinsame Grundlage gestellt, die vor allem die Qualitätssicherung im Auge hat. Ein in einem bestimmten Fach erworbener Level sollte dann von

der Kandidatin/dem Kandidaten für einen beliebigen Bildungsabschluss (BRP, SBP, Externistenmatura, Beamtenaufstiegsprüfung) verwendet werden können. Für bestimmte Fächer und Levels könnten dann gemeinsame Vorbereitungslehrgänge für verschiedene Bildungswege angeboten werden. Bildungswillige könnten so auch den Lernprozess aufnehmen, bevor sie sich endgültig für einen bestimmten Bildungsabschluss entschieden und alle rechtlichen Hürden überwunden haben. Auch die Angst, erworbene Prüfungen bei einem Wechsel nicht "mitnehmen" zu können, würde damit wegfallen.

- Eine qualitätsgesicherte und kooperative Bildungsberatung informiert sowohl über Fach- und Lernfragen, als auch über die rechtlichen Auflagen für die Zulassung zu den einzelnen Bildungswegen (für die ja Schulen und/oder Universitäten zuständig sind).
- Personen, die aus persönlichen und/oder sozialen Gründen den "Ersten" Bildungsweg abgebrochen (und damit auch weniger Ausgaben verursacht) haben und später einen Zweiten Bildungsweg aufnehmen, sollten dabei auch staatlich weitgehend unterstützt werden, sodass der Bildungswunsch mit persönlichen und/oder beruflichen Verpflichtungen möglichst kompatibel ist. Das betrifft sowohl die finanzielle Seite als auch die Organisation und Struktur der Bildungsangebote (Flexibilität, zusätzliche Betreuungs- und Unterstützungsangebote).
- Die Grundstrukturen der Bildungsberatung und der Lehrgänge des Zweiten Bildungswegs sollten langfristig über entsprechende Strukturförderungen gesichert sein, um eine nachhaltige Entwicklung und ein hohes Qualitätsniveau sicherzustellen.
- Zusätzlich sollte über Projektförderungen weiterhin die Entwicklung von innovativen Ideen und Ansätzen ermöglicht werden.

3.2 Lernfeld II: Bildungsbenachteiligte, Erwerbslose, Randgruppen

[H. Presch]

Bildungsferne? Projekte für und mit Erwerbslose(n)

Ein kritischer Einstieg – mit optimistischem Ausblick...

Relevanz des NQR – eine sehr persönliche Vorbemerkung

Ich erinnere mich an meine Euphorie, als ich die ersten Artikel über den EQR im Internet entdeckte. Ich war in arbeitsmarktbezogenen Einrichtungen bzw. deren Vernetzung tätig und vorwiegend mit "bildungsfernen Schichten"²⁷ befasst. Nun stellte ich mir – naiv und doch genau lesend – vor, hier biete sich ein Instrumentarium an, das erleichtert, Lernergebnisse aus praktischem, arbeitsintegriertem Lernen abzubilden, damit aufzuwerten und den TeilnehmerInnen Wege auch in das formale Bildungssystem besser aufzuzeigen. Recherchen bestätigten, die Ausrichtung könnte stimmen.

Erst die Auftaktveranstaltung des BMUKK brachte mich auf den Boden der Realität zurück: Wenn vorrangig die Curricula in Bildungsziele (als zu erwartende Outcomes) übersetzt werden, profitieren davon die Evaluierungsfirmen; die sozial benachteiligten Gruppen haben hingegen weiterhin das Nachsehen – vielleicht noch mehr als bisher: Wie die bisherigen Interpretationen von Evaluierungen zeigen, führen sie nicht zuletzt zur Identifizierung von "Schuldigen", die das Abschneiden der Bildungseinrichtungen beeinträchtigen. Die Gefahr der Aussonderung verstärkt sich – insbesondere unter der Vorgabe knapper Kassen.

Aber bekanntlich stirbt die Hoffnung nicht so schnell...

Durchlässigkeit des Bildungssystems?

Beobachtungen zum Status quo/Befragungen von bildungsinstitutionsfernen Personen:

- Einerseits sehen wir in Gruppen von sog. "Bildungsfernen" großes Interesse und gute Beteiligung an niederschwelliger Bildung, die den Weg vom arbeitsintegrierten Lernen zum besseren Weltverständnis bahnt.
- Andererseits ist die aus der wiederholten Erfahrung von Zwangskursen und sonstigen Demütigungen resultierende Abwehr verständlich, die in der Formel "Nie wieder Kurs!" ausgedrückt wird.

AMS-finanzierte Schulungen sind mittlerweile DIE Weiterbildungserfahrung für Menschen mit einer überwiegend anderen als formalen Bildung. Sie werden von den TN je nach Evaluierungsmethode sehr unterschiedlich beurteilt, kommen in der veröffentlichten Meinung äußerst schlecht weg und werden auch in wissenschaftlichen Abhandlungen sehr kritisch beurteilt. Sicher ist, dass hier die

²⁷ Eigentlich "bildungsinstitutionenfern"! Vgl. Weber, Friedrike/Gräfinger, Elisabeth: Potenzial Lebenslanges Lernen, Wien 2007.

Quantität des Durchlaufs im Vordergrund steht und dass es kaum qualitative Studien gibt²⁸, die nach Bildungsergebnissen und nach der Wirkung der Kurse auf die "Motivation" fragen – so dass der Stellenwert dieser "Maßnahmen" (!) für LLL von bildungsinstitutionenfernen Zielgruppen nicht beurteilt werden kann. Die veröffentlichte Meinung über die Vielzahl der Zwangskurse²⁹ legt nahe, dass das massenhafte Durchschleusen zu einer ernsthaften Barriere im Zugang zu weiteren Bildungsveranstaltungen steht, wenn diese mit gleichen Bezeichnungen ("Kurs") belegt sind.

Es ist davon auszugehen, dass viele Menschen mit einer geringen formalen Bildung nicht die besten Schulerfahrungen haben. Wenn nun die – vielleicht einzige – Weiterbildungserfahrung in einem entwürdigenden Setting stattfindet, ist leicht nachzuvollziehen, dass diese zu einer weiteren Distanzierung von organisierter Bildung führt. Die Dimension dieser Fehlentwicklung zeigt sich nicht zuletzt daran, dass auch hoch ambitionierte Projekte wie FIT (Frauen in Technik) vom dominanten Verständnis, Bildungsangebote zur Sanktionierung einzusetzen, niedergewalzt werden.³⁰

Andererseits ist gerade dieser Bereich noch immer vom Engagement der GründerInnenjahre mit geprägt – vom Bestreben, Empowermentstrategien aus der Sozialarbeit und der feministischen Bildung in Kursformate zu übertragen oder in betrieblicher Sozialarbeit mit praxisnaher Weiterbildung zu verbinden (s. 3.2.3 Kompetenzorientierung). Diese Ansätze konnten in diversen EQUAL-Projekten vorübergehend noch einmal aufleben.

Andere bildungsrelevante Entwicklungen blühen im Verborgenen: Klar ist, dass etwa in Beschäftigungsprojekten praktisches Lernen mit einer Reflexion der Lernschritte kombiniert wird, dass dort also eine differenzierte Kompetenzentwicklung ebenso stattfindet wie eine Sensibilisierung für individuelle Lernpotenziale.

²⁸ Die Untersuchung von Anita Eyth: Veränderungen der Handlungsfähigkeit durch die Teilnahme an AMS-geförderten Maßnahmen, Osnabrück 2002, geht über die reine Evaluation hinaus. Die ehemalige Trainerin stellt deutliche Unterschiede je nach Zugang (Freiwilligkeit) und Bedingungen (Kursleitung, Methoden etc.) fest und fasst zusammen: "Die Teilnahme [...] kann als Eröffnung von Zukunftsperspektiven erlebt werden [...] oder als Blockierung zukünftiger Entwicklungen. Die Partizipation an diesen Programmen wird in diesem Fall zur Sackgasse, die Betroffene in einem wiederkehrenden Aktivierungszyklus immer weiter von der Teilhabe an den zentralen gesellschaftlichen Ressourcen entfernt." (Ebd., S. 207).

²⁹ s. Wölflingseder, Maria: Die Maßnahmen des AMS. Oder Fußfesseln für Arbeitslose, http://www.streifzuege.org/druck/str_autor_woelf_0709_schulheft_ams-massnahmen.html. Zwangskurse werden mit unterschiedlichen Aktzentuierungen von TeilnehmerInnen aus allen Bildungsschichten kritisiert. Es ist auch nicht unerheblich, dass – wie Zilian, Lassning und Wroblewski bereits 1999 ironisierend feststellten – das AMS alle Erwerbslosen zu "Problemgruppen" erklärt – ausgenommen sei lediglich der männliche "Prime-age Worker mit guter Ausbildung und tadellosen Manieren" (zit. nach Eyth (2002), S. 208). Die Wirkungen dürften aber bei Menschen mit Vergleichsmöglichkeiten nicht so verheerend sein.

³⁰ An der Basis kommen diese Programme mitunter als weitere Verschärfung (für Frauen!) an, da BeraterInnen Dienstaufträge bekommen, die in der Kurzfassung nur bedeuten, noch mehr Frauen zu den üblichen Kursen (Berufsorientierung, Bewerbungstraining) zuzuweisen.

Kompetenzorientierung

Kenntnisse um die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen sind durchaus geeignet, die Kompetenzorientierung in arbeitsmarktbezogenen Einrichtungen zu verbreitern – insbesondere über die vorhandenen Deskriptoren des EQR.

Es gibt in diesen Einrichtungen interessante Ansätze, die sich aus den traditionellen Empowermentstrategien und der Dominanz feministisch geprägter Didaktik entwickelten.

Diese Weiterentwicklungen fanden in mindestens vier Richtungen statt:

- Verbindung von Berufs- mit Allgemeinbildung³¹
- Biografieorientierung³²
- Betriebliche Gesundheitsförderung, die in ihrem ganzheitlichen und partizipativen Ansatz Barrieren zur (Gesundheits-) Bildung abbaut³³, da der Bildungsaufforderung ein Wahrgenommenwerden durch den Betrieb vorausgeht, das auf dessen (Mit-) Verantwortung für Gesundheit gründet. Durch die Einbindung der Gesundheitsbildung in dieses Gesamtkonzept werden individualisierende Zuschreibungen mit Defizitanklängen weitgehend vermieden. Durch Gesundheitszirkel wird ein neues Lernfeld erschlossen, das als ausbaufähig beschrieben wird.³⁴
- Sozialräumliche/Gemeinwesenorientierung: Einer Zeit der Konzentration auf betriebswirtschaftliche Erfordernisse scheint eine Rückbesinnung auf die Gründungsintentionen zu folgen – gefördert durch aktive TeilnehmerInnen, die diese Orte auch außerhalb der Zeit der AMS-Zuweisung nutzen. Eine Einbindung dieser "lernenden Organisationen" in Konzepte der "lernenden Region" zeichnet sich ab.

Auf allen vier Schienen ergeben sich Möglichkeiten der Verschränkung des informellen mit nicht-formalem Lernen, und es verändern sich u.U. die individuellen Zugänge zu (formalen) Ausbildungen bzw. zu Zertifizierungen.

Speziell im Kontext mit dem NQR ist zu hoffen, dass auch die Heterogenität der "Bildungsfernen" mehr Beachtung findet, da die Lernergebnisse auf unterschiedlichen Niveaus zu klassifizieren sind. Insbesondere für arbeitsintegriertes Lernen sollte daraus eine erhöhte Aufmerksamkeit für Methoden der Erwachsenenbildung resultieren bzw. zum Austausch und zur

³¹ auch: Verbindung von "Persönlichkeitsbildung" mit politischer Bildung, da erstere im beruflichen Kontext generell zur Defizitorientierung – allein schon über die Definition von Zielgruppen mit besonderen Bedarfen und Anforderungen – neigt.

³² vgl. Resch-Veigl, Johanna: Die Implementierung des "Biografischen Ansatzes" in das Arbeitsfeld Übergangsbeschäftigung und Arbeitsvermittlung, unveröff. Abschlussarbeit, Eggenburg 2006. Hier entstand aus der Umsetzung eines spezifischen theoretischen Ansatzes eine spezielle "Lernwerkstatt", in der die biografischen mit den betrieblichen Ressourcen zusammengeführt werden.

³³ Lechner Ferdinand/Willsberger, Barbara: Ergebnisse der Begleitforschung zu den IRMKA-Modellprojekten, http://www.lrsocialresearch.at/files/Befunde_der_Begleitforschung-IRMKA.pdf.

³⁴ BiKoo: gemeinsam g'sund. Betriebliche Gesundheitsförderung in arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen, Zwischenbericht 2006, 8 und Abschlussbericht, <http://members.aon.at/bikoo/bgf.htm>.

Rezeption von Praxen führen, die eine Verbindung von betrieblicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung begünstigen.³⁵

Auf Theorieebene wäre eine Ausleuchtung des Zwischenbereichs im Handlungswissen einer Profession wesentlich, die Frage also, wie aus praktischem Können aus- und aufbaufähige Kompetenzen werden.³⁶ Beachtet wird bisher die Transformationskompetenz, die die Verflüssigung des Fachwissens im Alltagswissen bezeichnet³⁷, kaum aber das Pendant dazu: Wie entsteht aus reflektiertem Alltagswissen in diesem "Zwischenbereich" Theorie, oder wie entwickelt sich die Neugier auf mehr Theorie?

Ein weiteres Element für eine zielgruppenadäquat stärkende Methodik ist die Arbeit in Gruppen: Individualisierung ist – um bei der feministischen Sicht anzuknüpfen – das Kennzeichen der patriarchalen Platzzuweisung, daher kontraproduktiv. Tendenziell ist festzustellen, dass die im Konzept der Employability enthaltene Individualisierung den bildungspolitischen Wert der Gleichstellung (benachteiligter Gruppen) verschwinden lässt, da die Person "selbst für die Herstellung bzw. Erhaltung ihrer Employability verantwortlich" gemacht wird.³⁸ Noch allgemeiner formuliert:

"Weil durch die individualisierende Anrufung der Chancengleichheit die Strukturprobleme als solche nicht zur Sprache kommen, tauchen sie heute bloß individualisiert im Kontext von Leistung und Leistungsanforderungen wieder auf."³⁹

Stärkung, die neue Erkenntnisse ermöglicht, passiert hingegen nicht zuletzt durch exemplarisches Lernen – im Vergleich unter denen, die gegen ihre Diskriminierung arbeiten.

TeilnehmerInnenorientierung und Individualisierung sollten daher genauer – auf ihre theoretischen Implikationen hin – untersucht werden.

Die in vielen Projekten für so genannte Bildungsferne hoch gehaltene Prozessorientierung wäre darüber hinaus als Hinweis zu lesen, dass Modularisierung zwar in vielen Kontexten äußerst sinnvoll ist, dass aber auch die Grenzen der Zerstückelung zu diskutieren sind. Hier geht es schließlich um die "Eckpunkte einer neuen Lernkultur: Zeit - Ort - Weg"⁴⁰, die banal so formuliert werden könnten: Ein Lernprozess, der mehr ist als die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, braucht sowohl die Vernetzung mit verwandten Bereichen als auch Anfangs- und (vorläufige) Endpunkte.

Nicht zuletzt sind Bildungsinhalte zu diskutieren – der implizite Bildungskanon. Auch wenn heute der Verweis auf "bürgerliche Bildung" verpönt ist, ist doch zu

³⁵ vgl. Weber/Gräfinger (2007), ebd.

³⁶ vgl. Sylvia Kade, zit. n. Bastian, Hannelore: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. DIE – Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997, S. 64, http://www.die-frankfurt.de/espid/dolumente/doc-1997/bastian97_01.pdf.

³⁷ vgl. Bastian (1997), S. 64.

³⁸ Wendt, Tosca: Employability, In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, 2006, S. 91.

³⁹ Sattler, Elisabeth: Chancengleichheit, In: Dzierzbicka/Schirlbauer (2006), S. 63f.

⁴⁰ Gruber, Elke: Neue Lernkulturen – Neue Lernwelten, Bildungsentwicklungen für die Zukunft, LFI-Zukunftskonferenz, Dez. 2007.

fragen, wo z.B. Mopedauffrisieren, Hacken oder die Entwicklung von Sub-Sprachen als Lerninhalte anerkannt sind...

Zertifizierung: Bottom-up-Verfahren vs. Bilanzengeschäft

Zertifizierungsverfahren aller Art sind sicher hilfreich, dennoch ist Vorsicht geboten (vgl. Wolfgang Stifter, 3.5).

Versuche, das (Sprachen-) und Qualifikationsportfolio (EQUAL-Projekt Integrationshaus) auf den arbeitsmarktbezogenen Bereich zu übertragen, zeigten bei genauerem Hinsehen, dass es nicht genügt, die Vorlagen zu übersetzen – die Verfahren müssen viel stärker an der Lebenswelt der Zielgruppen ansetzen.

Daher ist einerseits Skepsis angebracht, wenn diverse Pässe und Bilanzen gepusht und herumgereicht – und zielgruppenunspezifisch zum Einsatz gebracht werden. Andererseits stört der Profilierungsdrang vieler Anbieter, so dass eine unüberschaubare (und schwer zu klassifizierende) Auswahl an Portfolios und dgl. vorliegt (vgl. Wolfgang Brückner, 3.1).

Ihr Verdienst besteht vor allem darin, dass sie den Diskussionsprozess um informell erworbene Kompetenzen vorantreiben. Aus der Sicht der BasisarbeiterIn schleicht sich der Verdacht ein, dass jede Kursleiterin (!) in den 1990er Jahren in den Frauenkursen des AMS eine Unterlagenmappe mit sich führte, die manchem, was heute hochglänzend als Zertifizierungsgrundlage daher kommt (und womöglich vorgibt, bereits eine Zertifizierung zu sein), gleichwertig oder überlegen war.

Die methodischen und didaktischen Überlegungen lebten nämlich vom theoretischen (hier: feministischen) Unterbau – etwa die Sicht auf gesellschaftlich unterschiedliche Bewertungen von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit, aus der eine Hinterfragung der Qualifikationen folgt. Wenn "Theorie" stringent formuliert ist, sich auf die Erfahrungswelt der Zielgruppen bezieht und in einigermaßen "leichte Sprache" übersetzt ist, ist sie auch Menschen mit geringer formaler Bildung unmittelbar einsichtig, und es steigen Nachdenklichkeit, Neugier und Reflexionsbereitschaft. Die Auseinandersetzung mit diesen Theorien und ihren praktischen Folgen – in Gruppen – erleichtert das Benennen der eigenen Fähigkeiten jedenfalls nachhaltiger als das Abfragen langer Listen von möglichen Kompetenzen.

Um die in der Berufsarbeit erworbenen Kenntnisse zu zertifizieren, braucht es eine gute Übersetzung von Bildungstheorien in Methoden des Sichtbarmachens. Auch hier besteht ein ungenützter Fundus in arbeitsmarktbezogenen Einrichtungen.⁴¹

Festzuhalten ist also ein gewisses Theoriedefizit der Kompetenzbilanzierung, die insbesondere für unkonventionelle Bildungsgänge ein Nachteil sein dürfte.

Die Nachteile des Kompetenzbegriffs, der ein rein operationeller ist, werden deutlich.⁴²

⁴¹ Das Frauenbeschäftigungsprojekt MODÄTEX etwa kann auf elaborierte Grundlagen verweisen: Unveröff. Unterlagen zum Kompetenznachweis, MODÄTEX – Frauenbeschäftigungsprojekt, Waidhofen/Thaya 2005.

⁴² Nigsch, Otto: Demokratiekompetenz und Gouvernance, IWK-Reihe "Kompetenz ohne Bildung", Okt. 2007.

Vorschläge, Maßnahmen

- bottom up-Strategien aufwerten; die Entwicklungsarbeit, die an der Basis passiert ist, würdigen
- bottom-up-Entwicklungen von Kompetenznachweisen fördern – insbesondere für praktisches berufliches Lernen
- Durchleuchtung der arbeitsmarktbezogenen Schulungen nach bildungstheoretischen Kriterien
- Abschaffung aller kontraproduktiven Maßnahmen, die zur Abwendung von nicht-formalem und formalem Lernen führen – die LLL behindern
- Neukonzeption von Bildungsangeboten anhand von Good-practice und theoretisch fundierten LLL-Strategien (Erweiterungen vor allem in Richtung Lernumgebungen, Lernwerkstätten)
- Herausarbeiten der impliziten/fehlenden/widersprüchlichen bildungstheoretischen Ansätze von operationellen Begriffen – insbesondere im Hinblick auf Gleichstellungspolitiken.

Visionen

Alle entwürdigenden Schulungen sind ersatzlos gestrichen. Die Förderstellen durchforsten die (teilweise längst selbst in Auftrag gegebenen) Studien zum Empowerment und zur emanzipatorischen Bildung und finanzieren Lernzentren mit umfassenden Angeboten an Werkstätten, Lernmitteln und gut ausgebildeten BeraterInnen und LernbegleiterInnen sowie Lerncoaches aus verschiedenen beruflichen Sparten. Diese zeichnen sich durch hohe Diversitätskompetenz aus.

Das System ist durchlässig: Die Lernbegleitung im handwerklich-technischen Bereich wird überwiegend aus TeilnehmerInnen mit beruflich erworbenen Kompetenzen rekrutiert. StudienabsolventInnen aus dem zweiten (oder dritten, vierten...) Bildungsweg sind stark vertreten.

Die Zertifizierungsstellen sind staatlich/jedenfalls anbieterunabhängig organisiert und für dreimaliges Antreten kostenlos. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten zur Zertifizierung von Teilqualifikationen. Diese sind aber in ein Raster von Kompetenzbündeln eingebunden, so dass ein Sammeln von Einzelzertifikaten nur dort sinnvoll erscheint, wo die/der Einzelne eine unkonventionelle Bildung anstrebt (z. B. einseitige Begabungen, Lernbehinderungen).

Die Kompetenzbündel orientieren sich an den NQR-Levels.

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist aber nicht von Zeugnissen und Bestätigungen abhängig: Es entsteht eine Kultur der Anerkennung, in der die Fähigkeiten der Einzelnen, der Gruppen und Subkulturen wahrgenommen und diskutiert werden, so dass ein "selbstverständliches" Bewusstsein von Kompetenz entsteht.

| |
|--|
| Gleichstellung und Antidiskriminierung haben in der Bildungspolitik einen hohen Wert. Der "Durchgriff" auf den ganzen Menschen als Zertifizierungsobjekt kann gestoppt werden. Aber wie??? |
|--|

3.3 Lernfeld III: Alter

[H. Presch]

Bildung im/fürs Alter

Relevanz für den NQR

Bildung ist mehr...

Die Beachtung der Altersbildung bzw. der Altersnabildung lenkt den Blick auf die implizit sehr stark wirksame Grenzziehung zwischen Bildung für Employability und "sonstiger" Bildung. Die – politisch hochwirksame – Aktivierungsdebatte⁴³ führt zwar zu einer interessanten und ungewöhnlichen Auslegung des Begriffs Employability: Beschäftigungsfähigkeit ist demnach nicht auf Berufsarbeit bezogen sondern auf JEDE Beschäftigung⁴⁴ – aber hier wäre nicht nur begrifflich Einiges zu klären.

Vor allem bildungspolitisch stellen sich interessante Fragen. Wenn Bildung – nach einer Definition von Elke Gruber – "mehr" ist als Grund- und Allgemeinbildung und der Erwerb fachlicher Kompetenzen, nämlich AUCH:

- Handlungsfähigkeit – Gestaltungsfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit – Orientierung
- Identitätsstiftung – Sinn finden
- einen Platz in der Gesellschaft finden – Demokratiefähigkeit⁴⁵ –

ergeben sich gerade in der Alters- und Altenbildung vielfältige Anhaltspunkte, den "Mehr-Wert" der Bildung zu erkennen und die derzeit immer noch vorherrschende Eindimensionalität der empirischen Forschung und politischen Programme (sie zielen in der Regel darauf ab, DIE(?) Weiterbildungsbeteiligung der Alten zu erhöhen...) zugunsten einer – auch gesamtgesellschaftlich relevanten – Erweiterung der LLL-Strategien aufzugeben. Die Eindimensionalität gängiger Recherchen korrespondiert mit der Dominanz betriebswirtschaftlich ausgerichteter Untersuchungsdesigns, die in der Regel eine gute Leistungs- und Bildungsfähigkeit der älteren ArbeitnehmerInnen zeigen, bei den festgestellten Vorzügen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen in der Regel aber sehr allgemein bleiben. In der Verflachung der medialen Verbreitung kommt in der Regel zum Ausdruck, der Leistungsabfall im höheren Erwerbsalter sei keineswegs so schlimm wie angenommen, es gäbe sogar (!) gewisse Überlegenheiten ... Sowohl für Bildungs- wie Leistungsvoraussetzungen wird überwiegend Maß am "Normmenschen" (mittleres Alter, männlich) genommen.

⁴³ Mittlerweile ist nicht mehr nur von ArbeitskraftunternehmerInnen die Rede, sondern auch von AlterskraftunternehmerInnen, die der Selbstverwirklichung ebenso huldigen (können!) wie der autonomen Lebensführung (vgl. Pongratz, Hans J: Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork - Biographien, <http://www.die-bonn.de/zeitschrift/12001/positionen3.htm>, sowie Lessenich, Stephan: "Beweglich - Unbeweglich", In: Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hrsg.): Deutschland - eine gespaltene Gesellschaft, 2006, http://www.stephan-lessenich.de/pdf-dateien/Lessenich_Beitrag.pdf, S. 13.

⁴⁴ Franz Kolland in der Werkstatt "Bildungsschancen - Lebenschancen", BIfEB Strobl, Okt. 2007.

⁴⁵ Gruber, Elke: Neue Lernkulturen – Neue Lernwelten, Bildungsentwicklungen für die Zukunft, LFI-Zukunftskonferenz, Dez. 2007.

Finnische Untersuchungen gehen einen Schritt weiter. Sie weisen bei Älteren einen Zuwachs an konkreten mentalen und sozialen Fähigkeiten nach, nämlich Strategisches Denken, Scharfsinn, Besonnenheit, Umsicht, Weisheit, Überlegtes Handeln, Logische Argumentation, Das Leben gut meistern können, Ganzheitliches Verständnis, Differenzierter Sprachgebrauch und einige weitere Arbeitstugenden.⁴⁶

Weiter differenziert und nicht auf die Nutzung am Arbeitsmarkt beschränkt sind die "Weisheitskonzepte" (Baltes et al.⁴⁷) oder die "Alterskompetenzen" nach Kinsler⁴⁸, die sich auch vor allem auf die Felder "Active Citizenship"⁴⁹ und Beratung beziehen.

Hier zeichnet sich ab, dass ein Abgehen von verengten Bildungsauffassungen die Sicht frei macht auf informell erworbene Kompetenzen und diese Erweiterung letztlich zur Entdeckung von Kompetenzen führen kann, die einfach unter der Blickrichtungsvorgabe "Employability" nicht fokussiert werden. Solche Entdeckungen sind für LLL-Strategien hoch relevant. Umgekehrt ist keineswegs zu folgern, dass die zu entdeckenden Qualifikationen für die Arbeitswelt NICHT relevant wären.

Eine solche Betrachtungsweise sollte darüber hinaus wertvolle Hinweise ergeben, wie aus Kenntnissen und Fertigkeiten Kompetenzen werden.⁵⁰

Durchlässigkeit des Bildungssystems

Wesentlich ist, auch in der Alters- und Altenbildung die Vorurteile gegenüber Bildung abzubauen, die sich vorrangig auf Daseinskompetenzen und politische Teilhabe bezieht.

Derzeit dominieren die "Nachweise", dass hohes Bildungsniveau hohe Weiterbildungsbereitschaft bis ins hohe Alter begünstigt. Hohes Bildungsniveau meint quasi selbstverständlich lange währende formale Bildung, und Weiterbildungsbereitschaft ist als Bereitschaft zur Teilnahme an organisierter Bildung oder oft sogar als Interesse am aktuellen Angebot der Weiterbildungsinstitutionen definiert.

Die zugrunde gelegten Begriffe entsprechen also bei weitem nicht dem Stand der aktuellen LLL-Strategien.

⁴⁶ vgl. Ilmarinen, Juhani: Vom Defizit- zum Kompetenzmodell, Bonn 2007, http://www.becker-stiftung.de/upload/Tagung_07/ILMARINEN_Prsentation.pdf, S. 8.

⁴⁷ Baltes, Paul B./Smith, Jacqui: Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 22, Göttingen 1990.

⁴⁸ Kinsler, Margrit: Alter – Macht – Kultur. Kulturelle Alterskompetenzen in einer modernen Gesellschaft, 2003. Kinsler eruiert folgende Alterskompetenzen: Die Fähigkeit des problematisierenden und differenzierenden Urteilens, des mehrdimensionalen, zieloffenen Reflektierens, der sinnbestimmenden integrierten Zusammenschau, des schöpferischen Denkens und der kreativen Neuentwicklung, der Neubewertung von Zeit und Zeitverwendung, zu Gesellschaftskritik und -distanz und Beratungskompetenz.

⁴⁹ Die Forderung nach BürgerInnenbildung wird u. a. auch von prominenten österreichischen Soziologen erhoben (Rosenmayr, Kolland); die Ausführungen beziehen sich auf die Angebotsseite oder sie stellen Richtlinien dar.

⁵⁰ vgl. auch die theoretischen Grundlagen von Wolfgang Kellner zu einem Portfolio für das Ehrenamt: Kellner, Wolfgang: "Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!" Kompetenzentwicklung und Identitätskonstruktionen in der Freiwilligenarbeit: Erfahrungen mit der Portfoliomethode im Ring Österr. Bildungswerke, <http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/>.

Was daher ansteht, ist zu untersuchen, wie Personen mit hoher Arbeits- und Lebensbildung, aber geringer formaler Bildung ihre Bildungswege im Alter fortsetzen. Dabei verdient die Genderperspektive besondere Beachtung.⁵¹

Daraus gewonnene Erkenntnisse wären auch für niederschwellige Bildung in anderen Altersgruppen relevant!

Kompetenzorientierung

Anhand der Kompetenzentwicklung vor allem der "jungen Alten", also jener Personengruppen, die sich aus der unmittelbaren beruflichen Verwertbarkeit ihres Wissens ausklinken, könnte gut geprüft werden, welche Rolle Zeit und Verwertungsdistanz spielen – einerseits für die Reflexion der Erfahrung (Biografizität), andererseits für eine mögliche Umgestaltung des Theorie- und Praxiswissens in Handlungswissen (erweiterte Transformationskompetenz).⁵²

Selbst unter der Annahme, dass nur ein Teil der von Ilmarinen und Kinsler festgestellten Alterskompetenzen in breiten Bevölkerungsschichten anzutreffen sind, wären die Bedingungen ihrer Herausbildung doch von weitreichendem Interesse:

Wie entstehen "Strategisches Denken, Scharfsinn, Besonnenheit, Umsicht, Ganzheitliches Verständnis" (um nur einige der von Ilmarinen festgestellten, im Alter wachsenden sozialen und mentalen Fähigkeiten zu nennen)?⁵³

Wie entsteht die Beratungskompetenz der Älteren, die lt. Kinsler von den Jüngeren deutlich mehr erwartet wird als die Älteren annehmen und für welche die Fähigkeiten des Filterns und Orientierens zentral sind? Eine Kompetenz also, die in einer wissensbasierten Gesellschaft eigentlich hoch im Kurs stehen müsste?⁵⁴

Ein weiterer interessanter Aspekt ergibt sich aus der von Amann empfohlenen Neudefinition der Produktivität im Alter.⁵⁵ Amann fordert eine umfassende Betrachtung der Wertschöpfung, so dass auch die soziale Produktivität gewürdigt wird. Welche Konsequenzen ergeben sich für Bildung, die sich demnach auch an anderen Bedarfen zu orientieren hätte?

Schließlich wäre zu fragen, ob Altersbildung die dem Bildungsbegriff inhärente Tendenz zur Expansion relativiert, wenn es vielfach zu einer Umgestaltung der Wissensbestände kommt – wenn nämlich die Herausbildung neuer Muster wichtiger wird als die Kumulation von Wissen.

⁵¹ Senn-Bieri, Ursi/Volkart-Annen, Elisabeth/Wassermann, Denise: Daseinskompetenz ist unverzichtbar für die Bildung, In: Moser, Michaela/Praetorius, Ina: Welt gestalten im ausgehenden Patriarchat, 2003, S. 276ff.

⁵² vgl. Tietgens, Kade zur Transformationskompetenz. Hier käme ev. die Transformation in andere berufliche Felder dazu, s. Diskussionen um Senior Experts (vgl. Bastian (1997), S. 67, Kade, Jochen: Kursleiter und die Bildung Erwachsener, Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung, Bad Heilbronn 1989).

⁵³ Ilmarinen (2007), ebd.

⁵⁴ auch in den Bevölkerungsschichten, deren Informationskanäle nicht vorrangig die digitalen sind...

⁵⁵ Ehgartner, Günther/Amann, Anton: Projekt Produktivität und Ressourcen des Alter(n)s in Österreich. Eine Pilotstudie, Endbericht 2007, <http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/4/4/CH0109/CMS1124715999515/amann>.

Zertifizierung

Wichtig ist hier, dass der dritte Schritt nicht vor dem ersten und dem zweiten versucht wird: Im Vordergrund steht das ERkennen von relevanten Kompetenzen, daraus sollte das ANerkennen folgen.

Das Benennen und (mediale) Kommunizieren würde das individuelle Erkennen und Anerkennen der eigenen Fähigkeiten begünstigen und darüber hinaus das Reflektieren der Lebenserfahrung – somit das Entstehen von Kompetenzen aus Lebens- und Arbeitserfahrung.

Es erscheint hingegen derzeit fraglich, ob die Zertifizierung der Alters- und Altenbildung ein Thema werden soll/werden wird.

Im Umkehrschluss ist allerdings auch zu fragen: Erreicht Alters- und Altenbildung einfach nicht den gesellschaftlichen Stellenwert von (beruflich relevanter) Bildung? Oder: Sollten die Grenzen der Zertifizierbarkeit mehr beachtet werden?

Jedenfalls ist klar: Hier geht es mehr um die Entdeckung von Kompetenzen und ihre Benennung – um die Einschätzung ihrer Bedeutung, und weniger um die individuelle Erfüllung von Standards.

Vorschläge, Maßnahmen, Fragen

Das Besondere beachten:

- Welche Kompetenzen werden in den nachberuflichen Lebensphasen besonders ausgebildet?
- Welche Kompetenzen sind insbesondere in den breiten Bevölkerungsschichten vorrangig?
- Wie wirken sich die im Erwachsenenalter bevorzugten Lernformen auf die Kompetenzentwicklung aus?

Das Andere beachten:

- Gibt es Nachteile und allenfalls auch Vorzüge durch Reduktion, durch Konzentration auf das Wesentliche, durch Verzicht auf Wachstum und Expansion?⁵⁶
- Welche Bildungsmotivationen entstehen daraus?
- Welche neuen Interessen entstehen?
- Unter welchen Bedingungen beschäftigen sich Ältere – ohne beruflichen Qualifizierungsdruck – mit "neuen" Bildungsangeboten? (z.B. Technikwissen)
- Welche Lernformen sind adäquat? Welche werden von den Älteren entwickelt? (Beachtung von Kontaktbedürfnissen und Mobilitätseinschränkungen)

Rückkopplung an die allgemeine und an die berufliche Erwachsenenbildung:

- Generationenlernen: Tandem, Mentoring

⁵⁶ vgl. die mittlerweile "verschwundene" gerontologische Theorie des Disengagement, wonach Altern ein Wenigerwerden – hin zum Tod – ist.

- Weitere Spezifizierung des Kompetenzbegriffs in Abgrenzung zu Qualifikationen? Oder: Welche Rolle spielt der Zeitfaktor in der Kompetenzentwicklung (sowohl der zeitliche Abstand von der unmittelbaren Verwertbarkeit der Kenntnisse als auch die sich verändernde Zeitperspektive im Alter)?
- Verbindung mit neurobiologischen Forschungen zur Entstehung von Mustern⁵⁷, zum "Gedächtnis des Körpers"⁵⁸ etc.
- Anhaltspunkte zur "Entdeckung" spezifischer Kompetenzen dort, wo Bildungsferne unterstellt wird.

Visionen

Die Erforschung des dritten Lebensalters führt nicht nur zu wichtigen Erkenntnissen in Bezug auf weitere wirtschaftliche Vernutzung von Bildung, sie öffnet sich auch der Hochaltrigkeit und den damit verbundenen Entwicklungen. Damit entsteht ein adäquates Bild von Lebensbildung.

Die "Überalterung" führt zu einer Konzentration auf die Tätigkeiten und Werte, die in der außerberuflichen Sphäre an Bedeutung gewinnen.

Begriffe wie Überalterung und Darstellungen der Altersverteilung, die mit Bedrohung konnotiert⁵⁹ sind (z.B. "Alterslastquotient!"), werden als neue Altersklischees erkannt, die mittlerweile wesentlich wirksamer sind als die Klischees vom Tattergreis und der Märchen-Oma. Die wissenschaftliche Diktion wird entsprechend versachlicht.

Die Erkenntnisse führen zu Lernplänen, die die Kompetenzen des Lebens in den Mittelpunkt stellen. Es stellt sich heraus, dass sich diese Kompetenzen zwar gegenüber den Profitmaximierungstendenzen einiger Weniger sperrig verhalten, dass sie aber mit ökologisch und sozial verantwortlichem Wirtschaften besonders kompatibel sind.

Diese Neubewertung führt NICHT zu einer Abwertung des SpezialistInnentums, wohl aber zu einer Aufwertung der reflektierten (!) Erfahrung, somit zu einer verstärkten Bildungsteilnahme von breiten Bevölkerungsschichten.

"Unbildung" (Liessmann) verliert an Bedeutung. "Büddung" (Mühlviertler Dialektausdruck für Herzensbildung⁶⁰) gewinnt.

⁵⁷ Die Neurobiologie zeigt, dass in Phasen des dramatischen Verlusts von Nervenzellen im 4. (!) Lebensjahr besondere Entwicklungsschübe stattfinden. Entsprechende Forschungsansätze zeichnen sich mittlerweile auch in der Altersforschung ab, vgl. Kobbé, Ulrich: Vollendete Zukunft und antizipierte Nachträglichkeit. Kleine Psychologie des Alter(n)s, Psychologie und Gesellschaftskritik 109, Jg.28, Heft 1/2004, S. 99ff.

⁵⁸ z.B. die Arbeiten von Bauer, Joachim. Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern, 2004.

⁵⁹ Teilweise auch mit Weiblichkeit, vgl. Hartung, Heike (Hrsg.): Alter und Geschlecht, Bielefeld 2005.

⁶⁰ Menne, Brigitte: Wir Frauen am Land. Ergebnisse regionaler Kultur- und Bildungsarbeit im Mühlviertel, 1994, S. 94.

3.4 Lernfeld IV: Menschen mit Behinderung

[W. Stifter]

Kompetenz-Erfassungsinstrumente für Menschen mit Behinderung und ihr Einsatz in der Bildungsberatung

Die Kompetenz-Erfassung und -Bewertung für die spezifische Zielgruppe der Menschen mit Behinderung ist in der gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussion in Österreich derzeit noch kaum als eigenes Thema wahrgenommen worden. Dies liegt zum einen an der allgemeinen gesellschaftlichen Wahrnehmung behinderter Menschen als "Mängelwesen" und zum anderen an tatsächlichen Schwierigkeiten, angemessene Vorgangsweisen und Methoden zu finden.

Hier soll die momentane Situation bei der Erfassung und Beschreibung von Kompetenzen aus dem Bereich des informellen und nicht-formalen Lernens kurz skizziert werden, wobei der Schwerpunkt auf der Beschreibung der Anforderungen und Kriterien für künftig zu entwickelnde Instrumente liegt.

Problematik

Bestehende Instrumente zur Sichtbarmachung der Ergebnisse informellen Lernens (wie Kompetenzprofil oder Kompetenzenbilanz) sind für viele Menschen mit Behinderung nur insofern geeignet, als sie bei der Arbeit daran weder sprachlich-kommunikative noch körperliche oder kognitive Einschränkungen aufweisen dürfen.

Große Teile der Gruppe von Menschen mit Behinderung können in der Regel im Bereich der formalen Bildung nur wenige abgeschlossene Ausbildungen aufweisen: Umso wichtiger wird hier das Sichtbarmachen von jenen Kompetenzen, die auf informellem Weg erworben wurden.

Thesen

Drei Thesen soll die Bedeutung von Kompetenzerfassungs-Instrumenten für Menschen mit Behinderung deutlich machen.

- Behinderung und gesellschaftlicher Ausschluss bringen eine spezifische Kompetenz mit sich, die fast ausschließlich informell erworben wurde.

Ziel: Instrumente sollen diese und weitere Kompetenzen behinderter Menschen sichtbar und in der Folge nutzbar machen.

- Bildungspolitisch betrachtet, können Kompetenz-Instrumente in diesem Zusammenhang als Teil einer Empowerment-Strategie verstanden werden.

Ziel: Jene persönlichen Kompetenzen, die eine Person als Reaktion auf ihre Beeinträchtigung entwickelt hat, sollen sicht- und erfahrbar werden. Damit können die persönliche "Bilanz" deutlich verbessert und in der Folge Selbstwertgefühl und Identität gestärkt werden. Ebenso können daraus auch Ansätze für persönliche und berufliche Perspektiven abgeleitet werden.

- Die Sammlung und Reflexion der eigenen Kompetenzen verändert die Selbstsicht und -bewertung der Person. Verbunden mit einer Ressourcenorientierung werden die eigenen Stärken sichtbar und im Sinne eines veränderten Selbstwerts in die Persönlichkeit integriert.

Ziel: Die Veränderung der Selbstwahrnehmung und -bewertung in einem reflektorischen Prozess, der auch die Entwicklung von Zukunftsperspektiven enthält.

Bestehende Instrumente

"Allgemeine" Instrumente

Bestehende Instrumente zur Sichtbarmachung der Ergebnisse informellen Lernens (wie Kompetenzprofil oder Kompetenzenbilanz) sind für Menschen mit Behinderung je nach Art der Behinderung nur eingeschränkt geeignet.

Für die Arbeit mit diesen Instrumenten sind einige Voraussetzungen nötig:

- Lesefähigkeit und Textverständnis
- kognitive Kapazitäten in Bezug auf abstrakte Begriffe und Vorgänge
- sprachliche Kommunikationsfähigkeit (Verstehen und Sprechen in verbaler Sprache)
- handschriftliches Schreiben

Diese Voraussetzungen bringt eine größere Zahl Betroffener nur teilweise mit.

Spezielle Instrumente

In Österreich existiert derzeit kein Instrument, das zur Kompetenzerfassung im Bereich des informellen und nicht-formalen Lernens für Menschen mit Behinderung ausgelegt ist.

Für die spezifische Zielgruppe der Jugendlichen mit Behinderung wurden im Rahmen von beruflichen Qualifizierungsprojekten und in den Clearing-Stellen⁶¹ Methoden-Inventare entwickelt, die vor allem der Erfassung und Darstellung von arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten dienen. Dementsprechend sehen deren Konzepte als Ergebnis vor allem ein Kenntnis- und Fähigkeitsprofil vor, das dann mit einem Anforderungsprofil eines spezifischen Arbeitsplatzes verglichen werden kann.

⁶¹ Clearing ist ein berufliches Beratungs- und Betreuungsangebot für Jugendliche mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen 13 und 24 Jahren. Das Ziel ist, ihre Perspektiven in Bezug auf ein künftiges Berufsleben zu erarbeiten und Entscheidungsgrundlagen für ein realistisches weiteres Vorgehen in Richtung berufliche Integration bereitzustellen.

Diese Instrumente enthalten jedoch auch einzelne Elemente von Kompetenz-Erfassung. An Hand dreier solcher Instrumente⁶² sollen beispielhaft wesentliche Merkmale dieser Verfahren skizziert werden.

Die Instrumente

- sind weitgehend an einem eng ausgerichteten Kompetenzbegriff orientiert;
- sind in ihrem Aufbau sehr formalisiert (vorgegebene Formulare mit fixen Kategorien zum Ausfüllen);
- enthalten immer auch Fremdeinschätzungen (von LehrerInnen, BetreuerInnen, BeraterInnen, etc.);
- sind zum Teil als starrer Raster aufgebaut und enthalten vielfach thematische Vorgaben;
- haben meist ein "Fähigkeitenprofil" oder "Kompetenzraster" als Ziel/Ergebnis;
- enthalten kaum/keine Beschreibungen von Prozess, Setting und konkreten Methoden;
- sind vor allem für Jugendliche konzipiert;
- dienen vorwiegend einer Platzierungsentscheidung.

Damit werden nicht nur wichtige Fragen des informellen und nicht-formalen Lernens ausgeklammert, sondern es wird auch die Chance vergebend, weniger sichtbare Kompetenzen für die Person selbst greifbar zu machen.

Grundlegende Fragen

- Wie müssen Instrumente konzipiert und gestaltet sein, damit sie in der Lage sind, die vorhandenen Kompetenzen, die durch die Beeinträchtigung/Behinderung/Marginalisierung entstehen, in einer für die Betroffenen brauchbaren Form abzubilden?
- Ist eine Erweiterung des Prozesses um Fragen der Entwicklung von persönlichen Lern- und Entwicklungszielen (z.B. Zukunftsplanung) und Fragen der konkreten Umsetzungsschritte nötig?
- Kann ein einzelnes Instrument allein alle differenzierten Anforderungen, die die unterschiedlichen Formen der Behinderungen nach sich ziehen, überhaupt erfüllen? Und in welcher Weise muss diese Schwierigkeit in der Konzeption und Entwicklung eines neuen Instruments berücksichtigt werden?
- Inwieweit können solche Verfahren und Prozesse als Teil einer Empowerment-Strategie emanzipatorisch wirken?
- Auf welche Weise lässt sich ein Bezug zum NQR herstellen?
- Soll die (Selbst- oder Fremd-) Bewertung von Kompetenzen ein integraler Teil eines Erfassungsinstrumentes sein?

Anforderungen und Merkmale für künftige Instrumente

Mit den allgemeinen LLL-Strategien rückt auch langsam die Gruppe der Menschen mit Behinderung ins Blickfeld der Erwachsenenbildung. In der Folge wird der daraus entstehende Bedarf an Bildungs- und Berufsberatung sichtbar. Um diesem steigenden Bedarf zu entsprechen, erscheint es notwendig, geeignete Instrumente

⁶² LEB-Clearingmappe, IfS-Clearing, IBEA Kompetenzenbilanz.

und Verfahren zu entwickeln, die in der Lage sind, die Kompetenzen von Menschen mit Behinderung umfassend zu erarbeiten und darzustellen.

Konzeptionelle Anforderungen

- Ausrichtung auf die Möglichkeit der Selbsteinschätzung, ergänzbar um eine Möglichkeit der Fremdeinschätzung
- Rahmen für eine eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit den eigenen Qualifikationen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen sowie der Lernbiografie
- Klare Prozessorientierung: ein inhaltlich offener, von der Person gesteuerter Prozess (inhaltliche Verantwortung liegt bei der Hauptperson, Prozessverantwortung bei dem/der BegleiterIn)
- Keine Einschränkung in Bezug auf Themen und auf Fähigkeiten, die als Kompetenzen anerkannt werden
- Gleichberechtigte Abbildung von formalen, informellen und nicht-formalen Kompetenzen
- Konzeption eines dialogisch-kommunikativen Prozesses, der eine begleitete Selbstreflexion der individuellen Biografie und der entwickelten Perspektiven ermöglicht.

Inhaltliche Anforderungen

- Berücksichtigung des Themas "Behinderung als Kompetenz" bei Bedarf
- Offenheit und Flexibilität von Form und Gestaltung des Arbeitsprozesses zur Anpassung an die jeweils spezifischen Bedürfnisse der Person
- Betonung von Fähigkeiten, Stärken, Erfahrungen, Ressourcen, Wissen, Können, Lernmöglichkeiten, etc. (Formulierung von "Schwächen" als mögliche Ziele)
- Erfassung der persönlichen (Lern-) Biografie ebenso wie Erarbeitung von Zielen und Perspektiven.

Methodische Anforderungen

- Intensive, persönliche, flexible Begleitung des Arbeitsprozesses (Coaching)
- Klar beschriebene Anleitungen und Arbeitsaufträge für die Eigenarbeit
- Intensive Begleitung und Unterstützung der Eigenarbeitsphasen bei Bedarf
- Übersichtliche Darstellung der Ergebnisse, in einer für die Hauptperson nützlichen Form (äußere Form einer Sammelmappe, in der sowohl Arbeitspapiere als auch Ergebnisdokumente sowie sonstige Unterlagen gesammelt werden können)
- Betonung offener, kreativer und lebendiger Arbeitsmethoden und -settings, sparsamer Einsatz von Schrift und Sprache.

Zusätzliche, spezifische Anforderungen für einzelne Formen von Behinderung

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten/kognitiven Behinderungen:

- Verwendung von einfacher, anschaulicher und konkreter Sprache bei Texten und Anleitungen
- Erklärung von Fachausdrücken und Fremdwörtern

- Klare Beschreibung und übersichtliche Gestaltung von Abläufen und Prozessen
- Zusätzliche Verdeutlichung von Arbeitsschritten durch Grafiken, Übersichten und Beispiele
- Einräumung von genügend Zeit für Verstehen, Nachdenken, Nachfragen und Wiederholen.

Für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen:

- Unkomplizierte Benutzbarkeit der Unterlagen und Methoden
- Ermöglichung von Bearbeitung und Darstellung auch in elektronischer Form.

Für Menschen mit Sehbehinderung:

- Unterlagen mit guter Schriftgröße und Farbkontrast
- Für blinde Menschen: Unterlagen in elektronischer Form (rtf-Format).

Für Menschen mit Hörbehinderung:

- Verwendung von einfacher, anschaulicher und konkreter Sprache bei Texten und Anleitungen
- Einräumung von genügend Zeit für Verstehen, Nachdenken, Nachfragen und Wiederholen.
- Für gehörlose Menschen: gebärdensprachkundige Coaches oder DolmetscherInnen.

Für Menschen mit psychischer Beeinträchtigung:

- Klarheit, Konkretheit und Eindeutigkeit von Abläufen und Informationen
- Einräumung von genügend Zeit zur inhaltlichen Orientierung und Reflexion
- Stabilität, Verlässlichkeit und Sachlichkeit der GesprächspartnerInnen.

Ausblick

Zur Konstruktion und Entwicklung brauchbarer Verfahren gibt es bereits einige Vorarbeiten. Im Rahmen des ESF-Projekts "Projektverbund Bildungsberatung" wird von einem Projektpartner (biv integrativ) ab 2008 ein Prototyp eines Kompetenzinstruments entwickelt und in der Praxis erprobt.

Mögliche weitere Schritte:

- Analyse bestehender Instrumente basierend auf den bisherigen Erfahrungen
- Kontakte und Zusammenarbeit mit EntwicklerInnen und AnwenderInnen von bestehenden Kompetenzverfahren
- Recherchen in Hinblick auf Instrumente und Erfahrungen im europäischen Ausland
- Detaillierte Erfassung und Sammlung von spezifischen Anforderungen an neue Instrumente unter Einbeziehung künftiger NutzerInnen
- Entwicklung und Erprobung von Prototypen mit anschließendem kontrolliertem Einsatz in der Bildungsberatung
- Weiterentwicklung und Ergänzung zum Zwecke der Nutzung für die Gruppe der Menschen mit Behinderung
- langfristig: Anregungen zur künftigen barrierefreien Gestaltung "allgemeiner" Kompetenz-Instrumente, damit sie für alle Menschen gleichermaßen zugänglich und nutzbar werden.

3.5 Lernfeld V: Schule/Jugendliche

[E. Tepperberg]

Bildung ist mehr als Schule

In der europäischen Berufsbildungsdiskussion werden die Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche außerhalb formaler Lehrarrangements erwerben, für das Gelingen von Bildungsprozessen und lebenslangem Lernen zunehmend als wichtig erachtet. In einer Reihe von Publikationen der jüngeren Zeit wird umfassend darauf hingewiesen, dass für die heutige Generation von jungen Leuten Lernen in einem breiten Setting passiert, also nicht nur in der Schule, sondern z.B. auch in der Arbeit und im Freizeitbereich.⁶³

Jugendliche mit einem fördernden Elternhaus können häufig ihre individuellen Kompetenzen entwickeln und systematisch nützen. Sport, Musik, Theater, Pfadfinder etc. sind fixe Bestandteile des Tagesablaufs. Bei benachteiligten Jugendlichen hingegen führt der Mangel an einer speziell auf ihre individuellen Talente und Neigungen zugeschnittene Förderung oft zu einer Negativwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und zur Minderung ihres Selbstbewusstseins. Dies hat häufig fatale Auswirkungen auf den beruflichen und privaten Verlauf des weiteren Bildungs- und Lebensweges.

Sozialräumliche Aneignung als Bildungschance

Oeheme, Beran und Krisch gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche über vielschichtige Prozesse der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialräumlichen Umwelt Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen ausbilden, sich Handlungskompetenzen aneignen und so ihre Orientierungshorizonte erweitern.⁶⁴

Oeheme, Beran und Krisch zeigen in ihrer Untersuchung von Potentialen in der Praxis der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten auf, dass Bildungs- und Beschäftigungsformen – vor allem für benachteiligte Jugendliche – entwickelt werden müssen, die nicht ausschließlich auf die Vermittlung von berufspraktischem Wissen und die nachträgliche Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt abzielen.⁶⁵

Sie gehen davon aus, dass der *sozialräumliche Ansatz* der Jugendarbeit, der den Blick darauf richtet, wie sich Jugendliche ihr Umfeld aneignen und welche Tätigkeiten sie in diesem Prozess der Aneignung ausbilden, dazu führt, dass Aneignung als Entwicklungsaufgabe verstanden und als Lernprozess interpretiert werden kann.⁶⁶

⁶³ vgl. Krisch, Richard/Deinet, Ulrich/Oeheme, Andreas: Sozialräumliche Aneignung als Bildungsperspektive – Grundzüge einer Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, In: Wetzel, Konstanze (Hrsg.): Ganztagsbildung – eine europäische Debatte, Wien 2006.

⁶⁴ vgl. Oeheme, Andreas/Beran, Christina M./Krisch, Richard: Space!lab, Neue Wege in der Beschäftigungsförderung für Jugendliche, Verein Wiener Jugendzentren, Wien 2006.

⁶⁵ Oeheme/Beran/Krisch (2006), S. 9.

⁶⁶ Krisch/Deinet/Oeheme (2006) weisen auch darauf hin, dass nicht jede Form der sozialräumlichen Aneignung von Kindern und Jugendlichen als Bildungsprozess gedeutet werden kann. Es erscheint jedoch als evident, dass die Ermöglichung von Aneignung im

Ausgehend von einem veränderten Bildungsbegriff, der auch nicht-formale und informelle Bildungsprozesse beinhaltet, sehen sie in der sozialräumlichen Aneignung durch Jugendliche eine Bildungschance für diese Gruppe. In der aktiven Auseinandersetzung mit der materiellen und immateriellen Umwelt finden Kinder und Jugendliche zentrale Lernchancen und Lernbedingungen vor.

Unter diesem sozialräumlichen Blickwinkel⁶⁷ können Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsformen im sozialen Umfeld oder der Region analysiert und neue Bildungs- und Beschäftigungsformen entworfen werden, welche die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen tatsächlich erweitern und ihnen biografische Perspektiven eröffnen, die sie als sinnvoll empfinden.

In ihrer Studie *"Spacelab"* beschreiben sie mehrere Tätigkeitsfelder und Projektideen für die Beschäftigung im Sozialraum, die gemeinsam mit Jugendlichen entwickelt wurden. Die Ideen reichen von Turnierveranstaltungen aller Art, Fahrradwerkstätten mit angebundenem Kurierdienst, der Herstellung von Werbespots und der Verschönerung von Parks bis hin zur Tierpflege.

Barriereabbau

In einer Reihe von europäischen Ländern gibt es Ansätze für Modelle zur Nutzung informell bzw. nicht-formal erworbener Kompetenzen. So entwickelte z.B. das Deutsche Jugendinstitut in Hamburg ein Rahmenkonzept *"Kinder- und Jugendkulturarbeit"*, dessen Ziel es ist, Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig und in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen mit "Kultur" zu konfrontieren und zu eigenen kulturellen Ausdrucksformen und Aktivitäten zu ermutigen. Eine Maßnahme ist hier etwa die Verzahnung der Arbeitsfelder Kultur, Bildung (Schule) und Jugendliche, die zu einem Abbau von Barrieren und zu Kooperationen und Vernetzungen führen soll.

"Sagen wir, wir setzen um" ist das Beispiel für eine weitere Initiative, die in Berlin, Wien und Istanbul verstärkt vorhandene Kompetenzen Jugendlicher und Kinder sichtbar machen bzw. zum Kompetenzerwerb beitragen soll. Bewegung, Tanz, Schauspiel, Kulissenbau, Stimmakrobatik, Film, Zeitung etc. sind Inhalte verschiedener Labors bzw. Workshops, die unabhängig von Schule an verschiedenen Orten – Theater, Plätze, Einkaufszentren – stattgefunden haben bzw. stattfinden sollen. In Berlin war dies ein Riesenerfolg, in Wien erwartet man sich für die Semesterferien ebenfalls einen großen Andrang.⁶⁸

Zu hoffen ist, dass Initiativen dieser Art nicht ausschließlich "Eventcharakter" haben und somit nachhaltig zu einer Kompetenzorientierung beitragen.

städtischen Raum die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten und den Erwerb von Kompetenzen beinhaltet.

⁶⁷ Ulrich Deinert weist in einem Beitrag im Buch "Sozialraum" von Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Wiesbaden 2007) darauf hin, dass der sozialräumliche Blick in der Jugendarbeit zu konzeptionellen Konsequenzen führen muss. So dürfen Ziele für die Einrichtungen und Projekte nicht aus abgefragten Bedürfnissen, sondern aus Bedarfen entwickelt werden, die auf der Grundlage sozialräumlicher Analysen formuliert werden.

⁶⁸ vgl. Kurier, 28. Jänner 2008, S. 23.

Schulen als humane Lernräume

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Pädagogik sich stärker an den Erfahrungen und Interessen der Einzelnen orientieren muss, entstehen immer mehr Leitideen für eine Öffnung der Schule und des Unterrichts. Es steigt die Beschäftigung mit den Themen "Schule als Lebensraum", "Schule als Sozialraum".

Krisch u.a. sehen in der Öffnung der Schule – als zentraler Lernort – hin zum Sozialraum und damit verbundenen Kooperationsformen zwischen Jugendarbeit und Schule im Stadtteil Möglichkeiten der Schaffung erweiterter Bildungspotenziale und –räume:

"Dabei ist die Sozialraumorientierung in der Kooperation von Jugendarbeit und Schule mit der großen Chance verbunden, Schule als Institution zu öffnen, sie als Lebensort von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und stärker auf die differenzierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu beziehen."⁶⁹

"Schule ist auch Lebensraum und muss als solcher gestaltet werden. Die alltägliche Lebenswelt ist auch Lernraum und muss als solcher genutzt werden (informelles Learning by doing)" ist eine der pädagogischen Leitideen für eine Öffnung der Schule und des Unterrichts, die von einer Arbeitsgruppe um Hans Brügelmann formuliert wurde.⁷⁰

In den professionellen PädagogInnen sehen sie nur eine Quelle des Wissens- und Könnenserwerbs. Andere fachkundige Personen und die Kinder und Jugendlichen selbst als ExpertInnen für einzelne Inhalte sind von großer Bedeutung für umfassende Lernprozesse.

Formelle und informelle Lernsituationen sollen also so gestaltet sein, dass sie sich gegenseitig verstärken. Die Rolle der Lehrenden muss in diesem Zusammenhang genauer betrachtet werden. In seinem Beitrag "Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen" stellt Bernd Overwien folgende Fragen:⁷¹

Sind die Lehrenden vor allen Dingen OrganisatorInnen von Lernprozessen? Werden sie LernerInnen oder Lerngruppen in Zukunft in stärkerem Maße als heute begleiten und zusammen mit ihnen Wissensressourcen erschließen? Wie werden Sie in die Lage versetzt, das alltägliche informelle Lernen sich und den LernerInnen bewusst zu machen, um die darin liegenden Potentiale zum Nutzen der Lernenden auszuschöpfen?

Overwien sieht die Rolle der PädagogInnen in der *Befreiungspädagogik* gemäß diesen Anforderungen definiert und geht darauf basierend von folgenden Grundüberlegungen aus: Menschen sind Teile einer Lerngruppe. Sie wissen und können immer schon etwas. Sie verfügen über relevantes Erfahrungswissen und Verallgemeinerungen davon. In der Befreiungspädagogik ist die Voraussetzung,

⁶⁹ Krisch/Deinet/Oeheme (2006), ebd.

⁷⁰ vgl. Brügelmann, Hans: Schule verstehen und gestalten – Forschungsbefunde zu Kontroversen über Erziehung und Unterricht, Lengwill (CH) 2005.

⁷¹ 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.

dass dieses Wissen relevant ist und der/dem Einzelnen etwas zugetraut wird, gegeben. Er untermauert seine Ausführungen durch eine Reihe von Beobachtungen aus Lateinamerika und Afrika.

Hat informelles Lernen nun etwas mit Schule zu tun? Reinhard Zürcher beschreibt in einem Artikel in der Zeitschrift "wissenplus" Überlegungen, wie informelles Lernen in der Schule gefördert, sichtbar gemacht und anerkannt werden kann.⁷² Er sieht mehrere Ansatzpunkte, wie etwa:

- den Bau und die Einrichtung von Zonen für eigenständiges Lernen und für den informellen Austausch von Wissen und Erfahrungen;
- die Einbeziehung außerschulisch erworbener Erfahrungen in den Unterricht oder
- die Erweiterung der didaktischen Modelle und Methoden in Hinblick auf Freiräume für informelles und selbst gesteuertes Lernen.

Im berufsbildenden Schulwesen verstärkt zu findende didaktische Modelle und Methoden basieren auf Ansätzen der *Entrepreneurship Education*. Die Schule soll in diesem Zusammenhang nicht nur auf ein Konzept "JungunternehmerInnen-Kaderschmiede" beschränkt werden, sondern ökonomische Kreativität, Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit fördern.

Die Förderung von gesellschaftlicher Kompetenz (politisches Bewusstsein, demokratische Mündigkeit), sozialer und beruflicher Kompetenz sollen dazu führen, dass Jugendliche Selbstständigkeit in der eigenen Lebensführung, berufliche Selbstständigkeit im Sinne von selbstständigem Denken und Handeln als fachkompetente/r Mitarbeiter/in, Selbstständigkeit eines/r mündigen, mitverantwortlichen Bürgers/in (Citoyen) aber auch unternehmerische Selbstständigkeit im Sinne eines umfassend mündigen Menschen erreichen.⁷³

Literaturworkshops, Dilemma-Analysen, Kreativitätstechniken, eigenständiges Handeln und Lernen, Projektunterricht sind nur einige angewandte Methoden, die auf das Einbringen auch informell oder nicht-formal erworbener Kompetenzen abzielen.

Learning Communities (Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum) verändern die Lernkulturen ebenso. In virtuellen Communities können z.B. Probleme gemeinsam gelöst und so auf verschiedene Arten erworbene Kompetenzen eingebracht werden.

In seinem "Zehn-Punkte Rezept für den Umgang mit Learning Communities" beschäftigt sich Christian Schrack⁷⁴ mit Möglichkeiten der Gestaltung von eLearning Communities. Wesentliche Punkte in Zusammenhang mit der Nutzung informell oder nicht-formal erworbener Kompetenzen Jugendlicher im Unterricht sind z.B.:

- das absolute Minimum an Struktur festlegen, das man den Lernenden mitgeben muss, damit sie an der Aufgabe nicht verzweifeln bzw. hinterfragen, ob diese Struktur nicht auch von den Lernenden vermittelt werden kann (Lernen durch Lehren);

⁷² Zürcher, Reinhard: Was informelles Lernen mit Schule zu tun hat, wissenplus, Heft 4/2006-2007, S. 30.

⁷³ vgl. Rotter, Anneliese/Lindner, Johannes: Ansätze der Entrepreneurship Education für Jugendliche im österreichischen Bildungswesen, Dallinger Symposium, Wien 2003

⁷⁴ Schrack, Christian: Pädagogische Hochschule Wien, BMUKK II/8.

- zuerst die Lernenden probieren lassen; Fehler in dieser Phase nicht kritisieren; Evaluation grundsätzlich von der "Peer group", den anderen Lernenden durchführen lassen;
- Aufgaben so stellen, dass die Lernenden aufeinander angewiesen sind.

Es kommt zu einer verstärkten Öffnung von Schulen. *Kooperationen* mit Jugendzentren, anderen Vereinen, Institutionen der Erwachsenenbildung sowie Forschungsorganisationen erweitern das Spektrum des Lernens und unterstützen den Wechsel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung.

"*Forschung macht Schule*" z.B. ist eine Initiative, die im März 2008 startet und deren Ziel die stärkere Vernetzung und Kooperation von Bildungs- und Innovationspolitik ist. Die Beteiligung von SchülerInnen an Projekten verschiedener Organisationen trägt ebenfalls dazu bei, dass informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen an Wert gewinnen.

COOL⁷⁵(14) nennt sich ein Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen. Dieses Zentrum wurde vor 10 Jahren von der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule in Steyr gegründet und arbeitet nach den Daltonprinzipien (Helen Parkhurst):

- Freedom – Wahlfreiheit und Eigenverantwortung für den Lernfortschritt
- Co-operation – Zusammenarbeit und Teamfähigkeit
- Budgeting time – selbstständiges Planen und Organisieren.

Strategische Ziele sind:

- Sozial kompetente, selbstständige, eigenverantwortliche Schüler/innen
- Größtmögliches Maß an Freiheit für das Individuum bei größtmöglicher Verantwortung für die Gemeinschaft
- Förderung der Ressourcen und Potentiale des/der Einzelnen – kein Elitedenken, sondern Differenzierung.

Abschließend einige Überlegungen:

- Es soll sowohl im formalen als auch im informellen Lernbereich zu einer wechselseitigen Befruchtung kommen. Synergieeffekte müssen genutzt werden.
- Bildungsbenachteiligte SchülerInnen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund (gerade deren vorhandene Kompetenzen werden oft unterschätzt und nicht sinnvoll in den Schulalltag integriert) sollten nicht als eine Gruppe definiert werden. *Alle* SchülerInnen sollen gefördert und nicht in Gruppen aussortiert werden. Es muss zu einer überzeugenden Verbindung von verschiedenen Lernformen und Kompetenzen kommen.
- Peer-learning sollte auch im formalen System besser genutzt werden, da gerade dadurch bestimmte Kompetenzen gefördert und genutzt werden können. Selbstständigkeit kann gefördert, Lernangst abgebaut und neues Selbstbewusstsein erreicht werden.
- Menschen werden verstärkt über "Kompetenzbündel", die sie auf verschiedenste Art erworben haben, verfügen. Voraussetzungen für eine Einordnung in den NQR müssen geschaffen werden.

⁷⁵ vgl. <http://www.hak-steyr.at>.

3.6 Der Weg zum NQR

[M. Zach]

Der Weg zur Entwicklung eines NQR für Österreich scheint lang und kurz zugleich. Im Jahr 2005 der europaweite Konsultationsprozess zum EQR mit seinem vorläufigen Höhepunkt, der Entschließung des Europäischen Parlaments im Oktober 2007, den Vorschlag zur Einrichtung eines EQR anzunehmen; im April 2007 die Auftaktveranstaltung in Wien zum NQR, die Erarbeitung eines Konsultationspapiers und schließlich im Jänner 2008 der Start des österreichweiten Konsultationsprozesses. Bis Ende Juni werden die Stellungnahmen aller Beteiligten gesammelt, über den Sommer ausgewertet und die Ergebnisse im Herbst 2008 präsentiert. Dieses Tempo verblüfft und macht atemlos.

Zum anderen wird bei diversen Veranstaltungen immer wieder darauf hingewiesen, dass genügend Zeit für Entwicklung, Testphasen und Evaluationen eingeräumt werden müsse, dass man nichts überstürzen und schon gar nicht zu viele Erwartungen haben solle. Das wiederum beruhigt, lässt aber auch viele Fragen offen.

Tatsächlich wird der Konsultationsprozess "Top-down" organisiert und dementsprechend straff und strukturiert durchgeführt. Die Schritte, die zur Entwicklung eines NQR aber wesentlich sein werden, sind damit längst nicht getan. Ohne die breite Mitarbeit aller Beteiligten – Bildungsbereiche, Sektoren, Bund, Länder, Gemeinden, Organisationen, Institutionen und Lobbys – werden sie auch nicht getan werden.

Ein "Bottom-up"- Prozess muss also her, bei dem von einem Gebäude, das nun in einer groben Skizze zur Debatte steht, bis zur kleinsten Einheit heruntergebrochen werden muss. Es gilt also – um bei diesem Vergleich zu bleiben –, in den nächsten Jahren den Platz jeder einzelnen Steckdose, die von den zukünftigen BewohnerInnen gebraucht werden könnte, zu bedenken und bereits jetzt, in der Rohbauphase einzuplanen. Was im Bauwesen eine stete Herausforderung ist, ist in der Architektur des Bildungswesens nicht anders, zumal es teilweise um Lösungen für Stockwerke, Treppenhäuser und innovative Methoden der Wasserentnahme geht oder gehen könnte, die bislang nicht bekannt, unerprobt oder zu wenig beachtet wurden.

Rückblickend hat das neue Jahrtausend viele neue Impulse – oft aus Brüssel kommend – gebracht, deren Impact in den aktuellen bildungspolitischen Diskursen ständig zu finden ist oder ohne die sie nicht geführt werden würden.

Es wäre zu früh, von umwälzenden Veränderungen, die stattfinden oder bereits stattgefunden haben, zu sprechen, aber der vielzitierte Paradigmenwechsel sendet langsam und stetig stärker werdende Lichtsignale vom Horizont.

Tatsächlich stecken wir mittendrin in einem durchaus kontroversiell geführten Diskussionsprozess, der sowohl jede Menge Sprengkraft als auch Potential für ein echtes Umdenken bzw. eine Neustrukturierung des Bildungssystems in sich birgt. Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass alle Beteiligten die gleichen Schlüsse ziehen oder auf dieselben Ergebnisse kommen werden.

Je breiter, vielfältiger, demokratischer und einschließender die Debatte geführt wird, umso langwieriger und mühseliger wird sie sein, desto langfristiger werden die Ziele gesteckt werden, die Perspektiven sein müssen, desto geduldiger werden wir auf die – zumindest annähernde – Erfüllung der Erwartungen warten und kräftig dafür arbeiten müssen; desto weniger besteht aber auch die Gefahr, dass Bereiche und Aspekte übersehen werden; desto tragfähiger und stabiler werden Fundament und Gemäuer sein, desto erfreulicher wird der Anblick des Gebäudes NQR sein können.

4 Zusammenfassung

Die Arbeitsgruppe Informelles Lernen formierte sich Anfang 2007 und führte im Laufe des Jahres einen intensiven Diskussionsprozess zum Umkreis der Feststellung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen mit Blickrichtung auf den NQR durch. Die in diesem Zusammenhang stattgefundenen Aktivitäten im In- und Ausland wurden verfolgt, Projekte und Instrumente begutachtet, die Mitglieder der Arbeitsgruppe nahmen an Veranstaltungen teil und brachten – neben ihren Kenntnissen aus dem eigenen beruflichen Umfeld – eine große Vielfalt von Informationen in die Arbeitsgruppe ein. An dem 2007 laufenden ECVET -Konsultationsprozess sowie am Entwurf zum NQR -Konsultationsprozess nahmen zwei Personen der Gruppe aktiv teil.

Gegen Ende des Jahres wurde die Perspektive eingeeengt auf die Möglichkeiten und Probleme, die beim nicht-formalen bzw. informellen Lernen im jeweiligen beruflichen Umfeld der Mitglieder zu Tage treten. Die Ergebnisse dieser Betrachtungen sind in den jeweiligen Berichten zu den einzelnen Lernfeldern zusammengefasst, wobei hinsichtlich der spezifischen Maßnahmen und Empfehlungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf diese verwiesen wird.

Ausblick

Für 2008 ist eine Erweiterung der Arbeitsgruppe insofern geplant, als ein/e ständige/r Mitarbeiter/in aus dem Migrationsumfeld gesucht und zur Mitarbeit in der Gruppe eingeladen wird. Als zusätzlicher Aspekt wird das (informelle) Lernen am Arbeitsplatz, die betriebliche Weiterbildung ein Thema der Diskussionen sein. Insgesamt wird die Arbeit auf folgende Punkte fokussiert:

- Integration informell erworbener Kompetenzen in den NQR
- Instrumente der Kompetenzfeststellung
- Bildungspolitische Aspekte

Geplant ist auch, die punktuellen Einladungen von ExpertInnen zu verstärken. In einem ersten Schritt erfolgt dies in einer vierteiligen IWK-Vortragsreihe von März bis Mai (siehe Punkt 5.4 im Anhang), die bei ausreichendem Interesse im WS 08/09 fortgesetzt wird.

5 Anhang

5.1 Nationale und internationale Projekte

Da andere Länder in Hinblick auf die Anerkennung erworbenen (Erfahrungs-) Wissens bereits weiter entwickelt sind, wurden im Laufe des Jahres immer wieder Blicke über den Grenzzaun geworfen. Nachfolgend werden zwei Beispiele in Kurzform vorgestellt: das Projekt VaLEx und das Projekt REFINE.

5.1.1 VaLEx – Valuing Learning from Experience⁷⁶

[R. Zürcher]

Projektart: Sokrates/Grundtvig-Projekt von 10/2003 bis 9/2005 (Nachfolgeprojekt von "Social Inclusion Through APEL: the Learners' Perspective")

Projektpartner: Glasgow – Caledonian University (Koordination); University of Sterling; University of Warwick; Dublin Institute of Technology/Learning & Teaching Centre; University of South Brittany; University of Brussels; University of Turku (Finland); University of Tartu (Estonia).

Projektziele: In diesem Projekt 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 etc.) mit den traditionellen Bildungseinrichtungen nur 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 Materialien sowohl für die am Validierungsprozess Beteiligten als auch für die TutorInnen angefertigt (siehe Projekt-Webseite). Die von den TutorInnen und Lernenden während des Projekts gesammelten Erfahrungen wurden evaluiert.

Im Zentrum des Projekts stand der englische Ansatz zur Anerkennung früher erworbener Lernergebnisse (*Recognition of Prior Learning, RPL*; oder *Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL*) einerseits und der französische Ansatz zur Anerkennung des Erfahrungslernens (*Validation de l'Expérience, VAE*) andererseits. RPL/APEL wurde unter anderem mit dem Ziel eingeführt, die soziale Inklusion zu verbessern, was jedoch bis heute nicht wirklich gelungen ist. Im Projekt wird VAE favorisiert, wobei das in diesem Rahmen entwickelte Instrument (*récit de formation*⁷⁷) entsprechend "holistischer" gefasst ist als das angelsächsische *Portfolio*, mit dessen Hilfe Lernen an den im Curriculum vorgegeben Lernzielen gemessen und mit Kreditpunkten bewertet wird.

Rahmenbedingungen: In sieben europäischen Ländern wurden Pilotgruppen (TN gesamt: 88) eingerichtet. Die Zahl der TN in den einzelnen Gruppen variierte

⁷⁶ siehe <http://www.valex-apel.com/>.

⁷⁷ franz. récit = Geschichte, Erzählung

zwischen 3 und 18, das Alter der zum Großteil weiblichen TN lag zwischen 20 und 55 Jahren. Ihr sozialer Hintergrund: Asylsuchende, Flüchtlinge, Arbeitslose, Sehbehinderte. Einige strebten eine bessere berufliche oder akademische Qualifikation an.

In den einzelnen Ländern gab es jeweils 1-5 Partnerinstitutionen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, Arbeitsförderung usw. Jede Pilotgruppe hatte 1-2 TutorInnen, die aus den Partnerinstitutionen rekrutiert wurden.

Hintergrund

RPL/APEL hat seine Wurzeln in der behavioristischen Kultur der Nachkriegszeit; es interpretiert die Grundsätze Gleichheit – Demokratisierung – Empowerment durch institutionelle Regulierungen (Zugang, Kreditpunkte, ...) nur im eingeschränkten Ausmaß.

RPL/APEL setzt auf "Erfahrungslernen". In der Sichtweise mancher ForscherInnen ist dies ein problematischer Begriff, in dem sich die Trennung von Körper und Geist in der Aufklärung auswirkt.⁷⁸

Dahinter steht die Vorstellung, dass Wissen durch Reflexion von seinem Ursprung in der Erfahrung gereinigt, von seinem Entstehungsort abstrahiert und von seiner Historizität befreit werden muss, damit es universelles Wissen wird. Ein Portfolio fördert durch seine vorgegebenen Raster diesen Prozess, wodurch die individuelle Erfahrung und deren Situativität aufgehoben werden.

Das **VAE**-Verfahren besteht unter anderem darin, die eigene Lebensgeschichte aufzuschreiben. Dabei werden drei Rollen eingenommen: KünstlerIn als GeschichtenerzählerIn, AutorIn als BiographIn, ForscherIn als InterpretIn. Durch den Akt des Lesens und Interpretierens der Biographie gemeinsam mit einer beratenden Person treten *transformierende Momente* auf, die Auswirkungen auf die Lebensgeschichte haben können.

| RPL | VAE |
|---|--|
| Beruf | Leben |
| Qualifizierung (Geschichte) | Lebensgeschichtlicher Ansatz |
| Anrechnung von Credits | Persönliche Entwicklung |
| Vergleich der Lernergebnisse mit den Lernzielen im Curriculum | Vergleich der Lernergebnisse mit den Entwicklungszielen |
| Tutors | Accompagnateurs |
| Portfolio | Récit de formation |
| Evidence | Transformation |
| Rationalisierung der Erfahrungen; Verallgemeinerung | Gesamtheitliche Erfahrungen; Situiertheit, individuelle Eigenart |
| Experiential Learning (Kolb) | Biographiearbeit/Biographische Forschung |

⁷⁸ vgl. Fenwick: Welche Art des Lernens verläuft nicht über Erfahrung? Für jede Erfahrung ist bereits ein – sozial erzeugtes – Bedeutungsvokabular erforderlich.

Modell

Reflexion des Lernens bedeutet, die Erfahrung zu erforschen und evaluieren. Die Reflexion kann allein oder mit anderen erfolgen, sie kann tief oder schwach ausfallen, und das Ergebnis kann zu einer effektiven Lernerfahrung führen oder nicht. Die Reflexion kann durch positive oder negative Zustände und Ereignisse in Gang gesetzt werden. Je mehr auf systematische Reflexion des Lernens Wert gelegt wird, umso effektiver ist das Lernen.

Erfahrung umfasst Verhalten, Ideen und Gefühle. Ihre Gesamtheit steht am Beginn des Prozesses, die aus der Reflexion abgeleiteten Handlungen am Ende. Dazwischen werden die Erfahrungen in Erinnerung gerufen, verbalisiert und verschriftlicht, und zwar auf allen drei Ebenen des Verhaltens, der Ideen und Gefühle. Dadurch können die Erfahrungen neu ausgewertet werden, wobei vier Aspekte eine Rolle spielen: Durch *Assoziation* werden neue Informationen/Fakten mit alten verknüpft; durch *Integration* werden Beziehungen zwischen den Informationen/Fakten hergestellt; durch *Validierung* werden die Informationen geteilt, um ihre Authentizität zu prüfen; durch *Approbation* wird das Wissen angeeignet.

Als Instrument wird ein von kanadischen Ureinwohnern entlehnter **Guiding Circle** verwendet (Keenan/Pouget 2004, S.3). Er umfasst die Quadranten *mental – emotional – spirituell – physisch*. Der Kreis symbolisiert, dass es keinen eigentlichen "Beginn" der Bildungsgeschichte/Lerngeschichte gibt, sondern dass sich die jeweils individuelle Geschichte gleichzeitig in ihrer Ganzheit zeigt. Ebenso gibt es für den Weg zur Selbstverwirklichung kein Ende. Der Guiding Circle verläuft über folgende Schritte:

1. *Reflexion der Interessen und Fähigkeiten*
2. *Erzählung der eigenen Geschichte*
Einführende Übungen in Kleingruppen; Storyboard für Schlüsselmomente; Austausch der Geschichten
3. *Fragen stellen, mit anderen in Kontakt treten*
Erweiterung der Sichtweisen; Klärung der Standpunkte und Konzepte; Wahrnehmung der Differenzen und Ähnlichkeiten; Wahrnehmung der eigenen und der anderen Personen
4. *Die eigene Geschichte niederschreiben*
A4-Seite zu signifikanten Ereignissen; Strukturierter Input zum Lernen; Gruppendiskussionen zu prägenden Erlebnissen und Lerngeschichten; Input zu verschiedenen Stilen und Formaten des Schreibens; Erster Entwurf
5. *Die eigene Geschichte neu schreiben*
Nach Austausch mit anderen Überarbeitung der eigenen Geschichte
6. *Früher erworbene Lernerfahrungen & Rollen*
Den anderen wird die neue Geschichte erzählt (durch die Überarbeitung der ursprünglichen Geschichte wird sie neu strukturiert, rote Fäden werden entdeckt, Fähigkeiten und Kompetenzen identifiziert, die Vergangenheit wird mit der Zukunft verknüpft, ein ‚Portfolio‘ begonnen); Input von TutorInnen zu Schreibweisen (TN als AutorInnen – BiographInnen – ForscherInnen); Individuelle Tutorials
7. *Aneignung der eigenen Geschichte*
Weitere Überarbeitung, Übergang zum Portfolio
8. *Anerkennung & Portfolio*

Anfertigung des Portfolios (Darstellung des Lernwegs, Entwicklung von Aktionsplänen); Input von TutorInnen (Karriereplanung, Instrumente wie Analysemethoden, IT, etc.; Lernstile, Wert des Lernens und Verantwortung, Bildungslandschaft; Vorbereitung auf Kreditpunkte-Systeme und Anerkennung
9. Akkreditierung/Validierung

Sechs **pädagogische Prinzipien** werden vorausgesetzt:

- Jede Erziehung/Bildung ist wertbehaftet und politisch. Die von Lehrenden angeregte aktive Auseinandersetzung orientiert sich daran.
- Lernen über die Gesellschaft und die eigene Person muss bei den bisherigen Lernerfahrungen ansetzen und die traditionellen didaktischen Ansätze hinterfragen.
- Aktives Lernen ist besser als passives Lernen. Nach Dewey ist dem Lernen durch Tun der Vorzug zu geben.
- Die Qualität der Erfahrung ist wesentlich für das Lernen. Nicht jede Erfahrung führt zu einem Lernprozess, weshalb die positiven Erfahrungen in den Vordergrund gestellt werden.
- Die Lernenden sollten aktiv in die Gestaltung der Richtung und des Ziels des Lernens eingebunden werden, indem eine demokratische und partizipative Lehr-Lernumgebung geschaffen wird.
- Ein Aktions-Reflexions-Modell liefert eine qualitativere Erfahrung fürs Lernen. Die Begriffe und Inhalte müssen für die Lernenden bedeutsam werden.

Durchführung eines VAE-Prozesses

Aktionsplan: 12 Veranstaltungen zu je 2,5 Stunden, über 12 Wochen verteilt (diese Zeit kann als Vorbereitung für den Erwerb des VaLEx-Moduls mit 20 SCQF-Credits oder von zwei Halb-Modulen mit je 10 SCQF-Credits dienen).

Die *formative* Phase besteht in den ersten sieben Veranstaltungen. In dieser Phase wird RPL unter Anleitung mit der persönlichen und beruflichen Entwicklung verknüpft. Die formative Phase kann als Vorbereitung für die summative genutzt werden oder als eigenständiger Block.

Die *summative* Phase umfasst die Veranstaltungen 8-12. In dieser Zeit wird ein Weg von RPL zum Kreditpunkte-System gelegt bzw. zum Zugang zu formalen Studienprogrammen.

Der VAE-Prozess kann zur vollständigen oder teilweisen Validierung führen. Er ist ein strukturierter Prozess mit nationenweit einheitlichen Stufen:

Ansuchen bei der gewünschten Institution/Organisation – Informationsgespräch – Anlegen eines Dossiers – Ansuchen um Genehmigung – Analyse durch VAE-BeraterInnen – Anfertigung eines *dossier de validation* (eine Art Portfolio) – Präsentation des fertigen Validierungsdokuments vor einer Jury inklusive Interview des Kandidaten/der Kandidatin – Beratung der Jury.

Für die Teilnehmenden erfordert VAE zunächst eine "Reise in die Vergangenheit", eine Reflexion über das erworbene Wissen und über die technischen und personellen Kompetenzen. In diesen Kategorien wird über begleitetes Tutoring und individueller/gemeinsamer Reflexion eine schriftliche Analyse über die

bisherigen Lernerfahrungen und -ergebnisse durchgeführt. Anschließend wird für den weiteren Lebensweg ein persönlicher Karriere- und Bildungsplan angefertigt.

Die BeraterInnen/BetreuerInnen (*accompagnateurs*) stehen vor der Frage oder auch Notwendigkeit, ihre eigene Biographie zu überdenken. Ihre Tätigkeit überdeckt ein weites Spektrum, von einer eher direktiven Beratung bis zur wahrnehmenden Unterstützung und Mediation, bei der zwischen den persönlichen und institutionellen Interessen vermittelt wird.

An die Institutionen stellt der VAE-Prozess beträchtliche Anforderungen sowohl in Hinblick auf Ressourcen als auch auf die Art und Weise, von instrumentalistischen Ansätzen abzugehen.

Anmerkungen zur biographischen Methode

Eine erzählte Biographie kann drei Ausprägungen annehmen:

- Sie beschreibt die soziokulturelle Umgebung des/der Erzählenden.
- Sie porträtiert die individuelle Perspektive des/der Erzählenden.
- Sie enthält beide Facetten entlang einer zeitlichen Dimension.

Begonnen wird mit dem durch Lebenserfahrung gewonnenen ‚nützlichen‘ Wissen, wobei biographische Forschung mit partizipativer Aktionsforschung kombiniert wird. Dabei lässt sich die Biographie der (externen) ForscherInnen nicht vom Forschungsprozess trennen.

Rahmenbedingungen:

- Weitgehende Anonymität durch Umbenennung der in den Geschichten vorkommenden Personen.
- Während und nach Fertigstellung der Texte sollten sie den anderen für Diskussion und Kritik zugänglich sein.
- Durch Vermeidung tendenzieller Forschung sollte eine genaue Interpretation der persönlichen Erfahrungen zustande kommen.
- Durch die Einbeziehung der Institution besteht die Gefahr, dass in private Räume eingedrungen und Grenzen überschritten werden.

Durchführung von Interviews

Narratives Interview → Jovanovic/Merrill (2004), S. 5.

Vorbehalte → Jovanovic/Merrill (2004), S. 5-6.

Geschichte schreiben

Die Art der Faktensammlung entspricht der qualitativen Forschung, wobei als Basis Notizen in einem Journal oder auch Ton- und Videoaufnahmen verwendet werden. Gespräche mit Bekannten und Verwandten ermöglichen eine Sichtweise auf bestimmte Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven.

Wird ein professionelles Journal angefertigt, werden täglich Ereignisse, Gedanken und Anmerkungen eingetragen. In einer Art Dialog mit sich selbst werden Rückblicke in die Vergangenheit geworfen.

Geschichte neu erzählen

Erwachsene wollen oft mehr als nur die Anerkennung des erworbenen Wissens durch ein Zertifikat. Sie wollen in den Lernprozess einbezogen werden, die Inhalte

verstehen und sie für ihr eigenes Leben wirksam werden lassen. Die nachforschenden Interviews müssen daher die Individualität der Befragten wahren. Die Reflexion der Geschichten erfolgt häufig mit den ForscherInnen bzw. anderen TeilnehmerInnen und wird dadurch in gewisser Weise "umgeschrieben", indem neue Perspektiven eingenommen und Zusammenhänge mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung hergestellt werden.

Kompetenzen & Interessen

Der biographische Ansatz geht über Fächer und Disziplinen hinaus. Er ist intersubjektiv und egalitär, was manchmal Auswirkungen auf das spätere Leben der Beteiligten hat.

Die eigene Geschichte aneignen

Indem das eigene Leben und die erworbenen Erfahrungen in den Mittelpunkt gestellt werden, verlieren die traditionellen Hierarchien des (akademischen) Wissens und die gesellschaftlichen Strukturen ihre bevorzugte Rolle. Das Verhältnis von "privat" und "politisch" wird neu definiert, die Tendenz zur Selbstbestimmung auf dem Weg des lebenslangen Lernens verstärkt.

Einige Projektergebnisse

Alle Pilotgruppen fertigten eine Lebensgeschichte an. Der Aktionsplan und das Portfolio wurden in vier Ländern abgeschlossen. In sechs Ländern wurde die Möglichkeit der Akkreditierung eingerichtet. Für das Projekt wurde eine Webseite konzipiert.

Einschätzung des VaLEx-Projekts

Eine Beurteilung des Projekts mit Hilfe des innerhalb der Arbeitsgruppe entwickelten Rasters zur Projektanalyse führt zu folgendem Ergebnis:

01. Kurzbeschreibung des Projekts

siehe Projektdaten & Projektziele

02. Neue Erkenntnisse?

Neu (im Vergleich zu Anrechnungspunkten in einem Qualifizierungssystem unter Verwendung eines Portfolios) ist die Erweiterung des Blicks auf die Kompetenzen im gesamten Lebenszusammenhang, der Austausch der Lernerfahrungen und ihre Einbettung in die Bildungsbiographie, die Reflexion und Darstellung der Interessen und Fähigkeiten und die Anfertigung eines persönlichen Karriere- und Bildungsplans.

03. Welche Kenntnisse – Fertigkeiten – Kompetenzen?

fachliche/technische; persönliche & soziale; historische; reflexive

04. Stellenwert des informellen/nicht-formalen Lernens

Hoch. Einbeziehung der Feststellung durch Lern- und Bildungsbiographie, der Dokumentation durch das *récit de formation* bzw. durch das Portfolio, Bemühung um Anerkennung des informell erworbenen Erfahrungswissens.

05. Was wurde ausgespart?

Konkretere Hinweise, welche Adaptierungen für andere Lerngruppen und -umgebungen vorzunehmen sind, wären nützlich.

06. Bildungsbegriff im Projekt?

humanistisch/konstruktivistisch

07. Transfer?

Erfahrungen der TN

Die Materialien, TutorInnen, Lernumgebung und der eigene Lernprozess wurden durchwegs positiv bewertet. Der Umfang der Materialien war zu groß, die Dauer der Veranstaltungen und des Gesamtprogramms war zu kurz, der biographische Ansatz anspruchsvoll, das Programm für akademische TN zu einfach, die Abstimmung mit Arbeit und Familie schwierig.

Erfahrung der TutorInnen

Der biographische Ansatz erwies sich als gute Basis zur Identifikation der Lernergebnisse. Qualität und Nützlichkeit der Materialien wurden als angemessen empfunden. Schwierig war die Anpassung der Materialien an die lokalen Umstände. Die Zeit zur Unterstützung der TN war zu kurz, das Modell immer noch zu lehrzentriert. Schwierig war auch der Umgang mit zum Teil traumatischen Erfahrungen der TN, wofür die eigene Ausbildung als nicht ausreichend gesehen wurde. Ein/e TutorIn erschien für diese Zusammenstellung der Gruppen als zu wenig.

08. Internationaler Bezug des Projekts? Ähnliche internationale Projekte?

Der internationale Bezug ergibt sich durch die Teilnahme von acht Universitäten aus sieben Ländern. Ähnliche Projekte: REFINE (siehe anschließende Beschreibung).

09. Bezug zum EQR?

Kein direkter Bezug zum EQR; indirekt: Art der Kompetenzerfassung und -bewertung

10. Lassen sich Forderungen für den NQR ableiten?

Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen mittels biographischer Verfahren; Einrichtung von Institutionen zur Validierung und Akkreditierung der Kompetenzen; Ausbildung von Personen, die dies leisten können.

11. Gesamteinschätzung

Der VAE-Prozess ist ein erprobter Prozess zur Feststellung und Beurteilung formal und informell erworbener Kompetenzen. Für das jeweilige Land bzw. für die lokalen Verhältnisse sind Adaptierungen erforderlich.

Nützlich ist das Projekt für

- a. die Projekt-MA,
- b. die Projektgruppen in den Ländern (z. T. wurden informell erworbene Kompetenzen anerkannt),
- c. einige Institutionen (Erweiterung der Wahrnehmung sowie Akquirierung neuer "Kunden").

5.1.2 Recognising Formal, Informal and Non-formal Education

(REFINE)⁷⁹

[R. Zürcher]

Am Projekt REFINE, einem Joint Action Program DGEAC der EU mit Laufzeit von 1/2004 bis 12/2006, nahmen 17 Institutionen aus 13 Ländern teil. Jede dieser Institutionen hatte wiederum zwei bis acht assoziierte Partner-Institutionen, womit insgesamt 60 Organisationen in das Projekt involviert waren. Die beteiligten Institutionen bestanden aus Universitäten, NGO's, Einrichtungen der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung sowie Institutionen der Jugendarbeit.

REFINE war das Anschlussprojekt an TRANSFINE (5/2002-7/2003; <http://www.transfine.net/>), in dem die Schnittstellen zwischen formalem und informellem Lernen auf nationaler und europäischer Projektebene untersucht wurden.

Ziel von REFINE war der Test einer Reihe von Instrumenten zur Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens in den beteiligten Ländern. Dazu gehörten sowohl europäische Instrumente wie der Europass, ECTS und das Europäische Sprachenportfolio als auch nationale Instrumente wie das VAE-Dossier in Frankreich.

Darüber hinaus sollte die transnationale und transsektorale Zusammenarbeit und das Vertrauen in die Verfahren gefördert werden. Die unmittelbaren Zielgruppen des Projekts waren Personen in der Bildungspraxis sowie BildungsmanagerInnen und BildungspolitikerInnen auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Die mittelbare Zielgruppe waren Personen, die keine oder nur wenige formale Qualifikationen nachweisen können, wohl aber Fähigkeiten außerhalb der Bildungsinstitutionen erworben haben. Jede der 60 Organisationen sollte die entwickelten Nachweis-Instrumente mit vier oder fünf "realen" Personen erproben. Anschließend sollten die Ergebnisse verglichen und die gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Elemente identifiziert werden.

Der Test der **Instrumente** zeigte, dass diese zum Teil noch gewisse Schwächen aufwiesen und dass ihr Einsatz mit folgenden Problemen konfrontiert war (Davies, S. 4 und 33):

- Die meisten Personen waren an die Präsentation von Abschlussarbeiten gewöhnt, nicht aber daran, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen darzustellen.
- Alle KandidatInnen benötigten eine beträchtliche Unterstützung bei der Analyse ihres eigenen Lernprozesses, zumal die wenigsten Erfahrung mit Selbsteinschätzung bzw. Selbstevaluation hatten.
- Viele Lehrpersonen und TrainerInnen hatten Schwierigkeiten damit, von Kursen und Zertifikaten auf Lernergebnisse umzuschwenken und in diesem Sinn die Instrumente weiterzuentwickeln.
- Die Instrumente stellten nicht genug Raum zur Verfügung, um längerfristige Lernprozesse in den verschiedensten Kontexten ausreichend darzustellen.
- Die Instrumente waren auf die Vergangenheit fixiert und nicht darauf, einen prospektiven Plan für die zukünftige berufliche Entwicklung zu entwerfen.

⁷⁹ siehe <http://www.eucen.org/refine.html>.

- Die in den Instrumenten verwendete Sprache und die enthaltenen Beispiele waren nicht für alle Zielgruppen, vor allem nicht für jene mit wenig formaler Qualifizierung, geeignet.

Weiters wurde in den einzelnen Ländern untersucht, wie die **gesetzlichen Rahmenbedingungen** an Universitäten in Hinblick auf die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens aussehen. Dies betrifft insbesondere die Zulassung zu universitären Studien sowie die Anrechnung erworbenen Wissens in Form von Kreditpunkten. Es zeigte sich, dass in vielen Ländern eine derartige Validierung (noch) nicht vorgesehen ist.

Ähnliche Bedingungen wurden in den einzelnen Ländern für die **Qualitätssicherung** der nicht-formalen/informellen Validierung identifiziert. Die damit befassten Institutionen wiesen entweder gar keine entsprechenden Maßnahmen auf oder diese befanden sich im experimentellen Stadium. Im Projekt wurde vorgeschlagen, diese Maßnahmen in ein allgemeines Qualitätssicherungsprogramm der Institutionen zu integrieren. Kontroverse Meinungen bestanden darüber, ob externe Einrichtungen damit befasst werden sollten. Als wesentliche Elemente für eine effektive Qualitätssicherung wurden genannt: Transparenz, Offenheit und Klarheit bei den Verfahren, Kriterien und Instrumenten; Professionalität der mit den Verfahren betrauten Personen; Ausbildung der Personen, die mit der Beratung und den Assessments befasst sind.

Das zentrale Ergebnis des Projekts war der Vorschlag für den **VALIDPASS**, dem als Rahmen für die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens in der EU eine ähnliche Funktion zugeordnet wird wie dem EUROPASS für die Mobilität. Der VALIDPASS soll flexibel und adaptierbar sein für unterschiedliche Ziele, Zielgruppen, Niveaus, Institutionen und Kursarten. Er dient zur Identifizierung, Beschreibung, Analyse und zum Nachweis erworbenen Wissens in verschiedenen Kontexten und zu beliebigen Zeiten. Darüber hinaus soll er auch einen Entwicklungsplan für das weitere Berufsleben bzw. für die Weiterbildung enthalten. Für den VALIDPASS sind folgende Instrumente vorgesehen (Davies, S. 5-6 und S. 44-48):

Der bereits existierende **EUROPASS** ist ein Portfolio aus fünf Transparenz-instrumenten (Duguet/Volz):

Lebenslauf (Bildungsgang, Arbeitserfahrungen, Sprachkenntnisse, zusätzliche Fähigkeiten)

Sprachenpass (berücksichtigt formale und nicht-formale Lernerfahrungen)

Mobilitätsnachweis (weist Lernzeiten in anderen europäischen Ländern nach)

Zeugniserläuterung (beschreibt Qualifikationen in Berufsabschlusszeugnissen)

Diplomzusatz (Anhang zum Diplom, Diploma Supplement: enthält Details zu einem Abschluss an einer Universität, Fachhochschule oder Akademie).

In Österreich wurde die Leonardo da Vinci Nationalagentur als *Nationales Europass Zentrum (NEC)* nominiert.

Weiters sollte der **VALIDPASS** folgende Elemente enthalten, die in manchen der am Projekt beteiligten Länder bereits im Einsatz sind:

CV Supplement (Ergänzung zum Lebenslauf, enthält den Blick in die berufliche Zukunft)

Paid Professional Work Supplement (Ergänzung zur bezahlten beruflichen Arbeit, bietet die Möglichkeit, wesentliche Lernerfahrungen aus dem beruflichen Kontext detaillierter zu analysieren)

Voluntary Activity Supplement (Ergänzung zur freiwilligen Arbeit, hier können wesentliche Lernerfahrungen aus der freiwilligen/ehrenamtlichen Tätigkeit beschrieben werden)

Non-formal Education and Training Supplement (Ergänzung zur nicht-formalen Weiterbildung, enthält die Darstellung wesentlicher Lernerfahrungen z.B. in Kursen von Weiterbildungseinrichtungen)

Informal Learning Supplement (Ergänzung zur informellen Weiterbildung, gibt Raum, um Lernerfahrungen aus dem Alltag zu erfassen).

Eine offene Frage blieb, welchen Stellenwert der VALIDPASS im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der ja auch die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens intendiert, erhalten sollte.

5.1.3 Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke⁸⁰

[M.Zach]

Ausgangspunkt für die Entwicklung und Einführung des Kompetenz-Portfolios war die Entdeckung des Freiwilligen-Engagements bzw. des Ehrenamts als einen Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als einen Ort des Erwerbs von Kompetenzen für Beruf und Alltag, mit der Besonderheit, dass es sich dabei vor allem um Prozesse des informellen Lernens handelt, die meist wenig bewusst sind. Im Rahmen des Projektes wurde darüber hinaus deutlich, dass informelles Lernen eine zentrale Form des LLL darstellt. Informell erworbene Kompetenzen können sichtbar und somit für die persönliche und berufliche Zukunft systematisch verwert- und nutzbar gemacht werden.

Das sind zentrale Ergebnisse eines vom Ring Österreichischer Bildungswerke (Genoveva Brandstetter, Wolfgang Kellner) koordinierten EU-Sokrates-Projektes "Informelles Lernen im Ehrenamt" (1996) bzw. "Lernen im Freiwilligen Engagement" (1997–2000, Partner aus UK, NL, Dt., I, Ungarn). Informelles Lernen wurde in Hinblick auf seine politischen und emanzipatorischen Dimensionen hin befragt (Stichworte Active citizenship und Employability), transnationale Projektdiskussionen wurden geführt, Weiterbildungstrends in den Partnerländern betrachtet und erste Schritte zur Entwicklung der Portfolio-Methode gesetzt.

Von 2003–2005 wurde das ESF-Ziel 3-Projekt "Kompetenzentwicklung im Freiwilligen Engagement" (Ring Österreichischer Bildungswerke, in Kooperation mit acht Teilorganisationen in sechs Bundesländern) durchgeführt, in dessen Rahmen Kompetenz-Portfolio, -Nachweis und -Workshops weiter entwickelt, erprobt und eingeführt und MitarbeiterInnen der Ring-Verbände zu ExpertInnen (Portfolio-BegleiterInnen) ausgebildet wurden.⁸¹

Ziel ist die Erkundung der vor allem informell erworbenen Kompetenzen, ihre Bewusstmachung und Dokumentation für die persönliche Weiterentwicklung, Weiterbildungsplanung, für Bewerbungen am Arbeitsmarkt, etc. Die methodische

⁸⁰ siehe Literaturverzeichnis im Anhang sowie:

<http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/literatur.html>.

⁸¹ <http://www.kompetenz-portfolio.at>.

Herausforderung bestand darin, dass informelle Lernprozesse nicht einfach abgefragt werden können; hier erwies sich ein kommunikativer Prozess mit Methoden der qualitativen Sozialforschung als richtungsweisend.

Als Methode kommt eine begleitete Selbstbewertung zum Einsatz. Ihr Kernstück sind die Kompetenz-Gespräche in Einzelgesprächen oder in Kleingruppen unter Zuhilfenahme von Leitfaden, Checklisten und Fragebögen. Die Gespräche werden gemeinsam ausgewertet, Portfolio und Kompetenznachweis werden dann selbst fertig gestellt.

Das Kompetenz-Portfolio ist eine Mappe mit Tätigkeitsportrait, dem persönlichen Kompetenzprofil und einem Aktionsplan für geplante Maßnahmen. Der Kompetenznachweis ist eine auf das jeweilige Bewerbungsziel ausgerichtete Kurzfassung des Portfolios und kann gemeinsam mit den (zertifizierten) Portfolio-BegleiterInnen erstellt werden.

Der Portfolio-Prozess wurde im Rahmen des Leonardo-Projektes "Assessing Voluntary Experiences in a Professional Perspective" (2004–2006) weitergeführt und evaluiert.

Vielversprechende Erfahrungen in anderen Bereichen (WiedereinsteigerInnen, Jugendliche und StudentInnen) legen eine Ausrichtung auf spezielle Zielgruppen, etwa mit der Bezeichnung "Außerberufliche/außerschulische Kompetenzentwicklung" oder auch die Entwicklung eines ePortfolios nahe.

Einschätzung des Projekts

Eine Beurteilung des Projekts mit Hilfe des innerhalb der Arbeitsgruppe entwickelten Rasters zur Projektanalyse führt zu folgendem Ergebnis:

01. Kurzbeschreibung des Projekts

Das vom Ring Österreichischer Bildungswerke herausgegebene "Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke" ermöglicht ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der Bildungsinstitutionen, ihre zumeist informell erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen und im Rahmen der Portfolio-Methode der begleiteten Selbstbewertung mit Hilfe ausgebildeter Portfolio-BegleiterInnen zu erfassen, zu bewerten und zu dokumentieren.

02. Neue Erkenntnisse?

Neu (v.a. in Relation zur Bildungslandschaft zu Projektbeginn) ist die Einsicht, dass informelles Lernen eine zentrale Form des LLL darstellt, Lernen im Lebenslauf zum Großteil nicht innerhalb formaler Settings stattfindet und eine eingehende Reflexion der eigenen Biographie zur Anfertigung eines persönlichen Kompetenzprofils sowie eines Karriere- und Bildungsplans führen kann.

03. Welche Kenntnisse – Fertigkeiten – Kompetenzen?

fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen

04. Stellenwert des informellen/nicht-formalen Lernens

Hoch. Es wird v.a. auf informelles Lernen fokussiert.

05. Was wurde ausgespart?

Der Prozess, der zur Wahl der Methode der begleiteten Selbstbewertung geführt hat, wird in den zugänglichen Dokumenten nicht näher beschrieben.

06. Bildungsbegriff im Projekt?

humanistisch/konstruktivistisch, emanzipatorisch⁸²

07. Transfer – Nachhaltigkeit, Gender, Hemmnisse?

Die Evaluation des Portfolio-Prozesses im Rahmen des Leonardo-Projektes "Assessing Voluntary Experiences in a Professional Perspective" (2004–2006) die vom Europäischen Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung durchgeführt wurde, zeigte eine sehr hohe Zufriedenheit mit dem Prozess und den Ergebnissen bei den Freiwilligen. Das Interesse an der Ausbildung zum/zur Portfolio-Begleiter/in war sehr groß, auch außerhalb der Ring-Organisationen, aufgrund der sehr unterschiedlichen Bedarfe der TeilnehmerInnen erwies sich eine Flexibilisierung der Angebote sowie ein Kompetenz-Check vor der Teilnahme als sinnvoll.

Die Portfolio-Methode ist ein relativ kostenintensives Verfahren. Der Begleit-aufwand ist im Verhältnis zur Eigenarbeit der Portfolio-ErstellerInnen relativ hoch; dies bedingte u.a. die Erstellung des umfangreichen Materials (Leitfaden, Checklisten, kommentierte Kompetenzlisten, Fragebögen, Portfolio-Beispiele) zur Erleichterung und Ermöglichung selbständigen Arbeitens.

Die Erreichbarkeit der Zielgruppe erwies sich aufgrund der Neuartigkeit des Angebots und Vokabulars und der Komplexität der Methode zunächst als schwierig und wurde durch die Publikation "Engagement schafft Kompetenz" (2005, hrsg. v. Ring Österr. Bildungswerke) wesentlich verbessert.

08. Internationaler Bezug des Projekts? Ähnliche internationale Projekte?

Erste Schritte zur Entwicklung der Portfolio-Methode wurden innerhalb des EU-Sokrates-Projektes "Informelles Lernen im Ehrenamt" (1996) bzw. "Lernen im Freiwilligen Engagement" (1997–2000) mit Partnern aus UK, NL, Dt., I und Ungarn gesetzt, das Projekt nach bzw. während der ESF-Ziel 3-Phase im Rahmen des Leonardo-Projektes "Assessing Voluntary Experiences in a Professional Perspective" (2004–2006) weitergeführt.

Direkte nationale und internationale Anschlussprojekte bzw. Kooperationen:⁸³

- ePortfolio für Studierende der Uni Graz (Akademie für Wissenstransfer und Neue Medien der Uni Graz sowie FH Campus02 Graz)
- Selbstbewertungsportfolio für Freiwillige im Internet
- Portfolio-Angebot für IBM-MitarbeiterInnen, die sich ehrenamtlich engagieren im Rahmen der IBM-Ehrenamtsinitiative "On Demand Community" (IBM Österreich)
- Portfolio-Angebot für Jugendliche (Deutsches Jugendinstitut)
- Joboffensive für Lehrstellensuchende
- Freiwilligenakademie des Salzburger Bildungswerks
- Service Freiwillige NÖ

⁸² vgl. die Typologie der vier Grundmodelle des Verständnisses von LLL: kulturell, non-utilitaristisch (Lernen, um sich zu bilden; Selbstverwirklichung, Urteils- und Kritikfähigkeit, Teilhabe am kulturellen Leben), Humankapital (Lernen für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt; Weiterbildung und Entwicklung von beruflichen Qualifikationen; Abschlüsse und Verwertung), liberal-postmodern (Lernmöglichkeiten für alle, die lernen wollen und können; Beseitigung von Zugangsbarrieren; Bildung für politische Teilhabe), sozialpolitisch-emanzipatorisch (Lernen für alle; Schwerpunkt auf egalitären Bildungs- und Lebenschancen, aktive Einbeziehung, Bildung für Lebenshilfe), bei Lassnigg, Lorenz: Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich, S. 9, http://www.equi.at/dateien/meb-ausgabe07-0_03_lassnigg.pdf.

⁸³ siehe z.B.: <http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/koop.html>.

Vergleichbare Portfolio-Instrumente:

- KOMPAZ (VHS Linz)
- Kompetenzenbilanz (AK Tirol)
- Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (Wiener Integrationshaus, Verena Plutzer)
- Europäisches Sprachenportfolio, EUROPASS
- ProfilPASS Deutschland
- Südtiroler Kompetenzenpass
- TRANSFINE, REFINE (siehe oben)
- etc.

09. Bezug zum EQR?

Kein direkter Bezug zum EQR; indirekt: erst durch die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen ist eine daran anschließende Anerkennung bzw. Zertifizierung denkbar und diese wiederum die Grundlage für eine zukünftige Verortung im EQR.

10. Lassen sich Forderungen für den NQR ableiten?

Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen mittels biographischer Verfahren; Einrichtung von Institutionen zur Validierung und Akkreditierung der Kompetenzen; Ausbildung von Personen, die dies leisten können.

11. Gesamteinschätzung

Dieses Kompetenz-Portfolio ist (international betrachtet) eines von vielen, die in den letzten Jahren entwickelt wurden. Trotz aller Unterschiedlichkeiten in Aufwand und Umfang scheint sich bei den meisten die Methode der begleiteten Selbstbewertung zu bewähren (und durchzusetzen). In den meisten derartigen Projekten und Initiativen stellt sich bei der Erprobung heraus, dass Anpassungen an die jeweiligen (lokalen, nationalen) Verhältnisse und Adaptierungen für die jeweiligen Zielgruppen erforderlich und unerlässlich sind.

12. Empfehlungen

- Anlegen eines Verzeichnisses von Instrumenten
- Europäischer Erfahrungsaustausch
- Rechtliche Rahmenbedingungen
- Strukturelle Rahmenbedingungen
- Bewusstseinsbildung

5.2 Weitere Arbeiten

Im Laufe des Jahres wurden von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe zahlreiche Texte, Kurzberichte und sonstige Materialien für die monatlichen Treffen angefertigt und/oder auf einer Moodle -Plattform gesammelt, wie etwa:

ProfilPASS Deutschland (W. Brückner)

Raster zur Projektanalyse

Kategorien für Kompetenzbilanzen

Altersweisheit – Zur Kinsler-Studie "Alter – Macht – Kultur" (H. Presch)

Projekte zum Altern (H. Presch)

Bericht RNFIL in Portugal (E. Tepperberg)

Bericht über das Projekt Space!lab (E. Tepperberg)

Weiters entstanden Arbeiten, die mit den inhaltlichen Schwerpunkten der Arbeitsgruppe in weiterem oder näherem Zusammenhang stehen, wie etwa Stellungnahmen und Expertisen zu ECVET und NQR (M. Zach, R. Zürcher), Artikel und Publikationen (R. Zürcher), z.B.:

Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte; Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2007, hrsg. v. BMUKK, Wien 2008 (159 S.);

Was informelles Lernen mit Schule zu tun hat; wissenplus, Heft 4/2006-2007, S. 30;

Thesepapier zur Kompetenzorientierung; Workshop 2: Kompetenzorientierung, BIfEB St. Wolfgang, 5./6. Oktober 2007;

Räume für informelles Lernen; Handbuch "Instrumente Lernender Regionen" (Manuskript, 8 S.); ÖIEB, Wien 2007.

5.3 Teilnahme an Veranstaltungen & Arbeitsgruppen

Im Herbst 2007 wurde im BMUKK unter der Leitung von Mag.^a Patricia Jankovic (Sekt. V) und Mag.^a Angelika Pichler (Sekt. II) die "AG Non-formales Lernen" ("Korridor II") eingerichtet. Bisher haben zwei Treffen stattgefunden: am 28. September und am 14. Dezember 2007. Die AG verfolgt das Ziel, die für den NQR relevanten Aspekte des nicht-formalen Lernens zu diskutieren. Zu dieser Arbeitsgruppe wurden BSI Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg und Mag. Wolfgang Brückner eingeladen.

Mitglieder der Arbeitsgruppe Informelles Lernen nahmen im Laufe des Jahres 2007 an zahlreichen Tagungen, Konferenzen und Workshops teil. Einige Beispiele:

| Termin | Ort | TN | Thema |
|------------|--------------------|--------------------|--|
| 1.2. | Urania | WB, RZ, MZ | Auftaktveranstaltung WBA - Weiterbildungsakademie |
| 12.2. | Wien | HP | L3 Z2W Praxisabend (prospect) "LLL – Mehr als ein Schlagwort" |
| 22.-23.2. | Wien | HP | Workshop "Age Expertise – Erfahrungen bewegen" |
| 5.3. | Hofburg | RZ, MZ | LLL Auftaktveranstaltung |
| 8.3. | Tech Gate | RZ, MZ | In.Bewegung (Netzwerk Basisbildung) – Konferenz "Perspektive : Bildung" |
| 20.3. | BMUKK | RZ, MZ | ECVET Präsentation (Zus.fass. d. Stellungnahmen) |
| 22.3. | Salzburg | MZ | Eumesta Konferenz "Learning Outcome Orientation in VET" |
| 11.4. | Hotel Modul | HP, ET, MZ | NQR Kick Off Konferenz |
| 12.4. | Europahaus | HP, MZ | Learn4ever Fachtagung |
| 16.-20.4. | Lissabon | ET | CEDEFOP Tagung "Recognition, validation and certification of non-formal and informal learning in Portugal" |
| 16.-18.4. | Grillhof/Innsbruck | [WB] | Tiroler Weiterbildungskongress 2007 "Trendlabor Lernen – Wie neue Lernkulturen unser Leben und Arbeiten verändern" (ADVOCATE, bewusst kompetent) |
| 30.4. | AK | HP, WB, RZ, MZ | abif Tagung "Kompetenzbilanzierung, Social Skills und Personalauswahl" |
| 7.-10.5. | H.-Mandl-BS | HP, ET, WB, MZ, RZ | Pib lectures vol5 Informell erworbene Kompetenzen |
| 11.5 | H.-Mandl-BS | ET, MZ | IK und Beschäftigungsförderung Jugendlicher/Erw. |
| 4.-5.6. | München | MZ | Konferenz "Lernraum Europa verwirklichen" |
| 1.-3.10. | Strobl | HP | Bildungswerkstatt Bildungschancen - Lebenschancen |
| 2.-3.10. | Wien | RZ | OECD RNFIL Konferenz |
| 5.-6.10. | Strobl | RZ | LLL Workshop 2: Kompetenzorientierung |
| 22.10. | Wien | HP, ET | L3 Z2W Abschlussveranstaltung (prospect) "Potenzial LLL – Wie Unternehmen Lernen gestalten können" |
| 29.-31.10. | Strobl | WB | LLL Workshop Beratung/LLG |
| November | Wien | WB, WS | LLG (VWV-ESF-Vorprojekt (trägerunabhängige BiBe in Wien), Folgetreffen 18. 1.2008 |
| 30.11. | Urania | HP | LLLplus Enquete (BMSK) "Produktivität und Bildung im Alter" |
| 4.12. | Donau VHS | RZ | Agenda 22 "Bildung – Nachhaltigkeit – Bezirksentwicklung: LLL als eine Herausforderung für Stadt und Politik" |
| 10.12. | Tech Gate | WB, RZ, MZ | LLL ExpertInnentagung "Wissen – Chancen-Kompetenzen" |
| 10.12. | Klosterneuburg | HP | LFI Zukunftskonferenz – "In die Zukunft schauen, auf Bildung bauen" |

5.4 IWK – Vortragsreihe im SS 08

Für das Sommersemester 2008 wurde als Ergebnis einer Initiative der Arbeitsgruppe Informelles Lernen gemeinsam mit dem BMUKK und dem Institut für Wissenschaft und Kunst als Veranstalter eine vierteilige Vortragsreihe geplant. Diese läuft quasi parallel zum Konsultationsprozess und setzt sich mit aktuellen Fragen speziell aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung auseinander:

Informelles Lernen Konzepte – Orte – Kontroversen

Seit einigen Jahren wird der Kompetenzbegriff als neuer Leitbegriff für die Aus- und Weiterbildung diskutiert. Damit gelangen Lernorte außerhalb der Bildungsinstitutionen in den Blickpunkt, und der Lernbegriff erhält durch die Einbeziehung des nicht-formalen bzw. informellen Lernens eine zusätzliche Dimension. Dieses – den Großteil des Lernens im Lebenslauf umfassende und in der Vergangenheit von der Forschung und Bildungspolitik nur unzureichend beachtete – Lernen wird in dieser Vortragsreihe aus vier verschiedenen Perspektiven thematisiert.

Mittwoch, 12. März 2008, 18.30 Uhr, IWK:

Volker Gehmlich: *Lebenslanges Lernen – ein lebenslangliches Vergnügen durch Missverständnisse oder lebensbegleitendes Lernen mit Ungereimtheiten? Implikationen von Begriffen im europäischen Kontext des Lernens*

Im "Lernraum Europa" entsteht eine neue begriffliche Welt. Zu deren Verständnis wäre Einheitlichkeit wünschenswert, aber wie realistisch ist ein solcher Wunsch angesichts der Vielfalt von Sprachen, Konzepten und Ansätzen? Wird sich ein "Model of Best Practice" finden lassen? Auch ist es mehr als eine Vermutung, dass die verwendeten Begriffe nicht verstanden werden, obwohl sie "international geläufig" erscheinen. Wenn das so ist, wie kann sicher gestellt werden, dass Begriffe im Bildungswesen eindeutig sind, bleiben oder werden?

Mittwoch, 2. April 2008, 18.30 Uhr, IWK:

Lorenz Lassnigg: *Möglichkeiten und Probleme der Anerkennung informellen Lernens – politische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz*

In diesem Vortrag werden die Stärken und Schwächen der politischen Institutionalisierung und Unterstützung von informellem Lernen herausgearbeitet. Ausgangspunkt der Betrachtungen ist, dass informelles Lernen das formale und nicht-formale Lernen nicht ersetzen kann, aber doch eine Basis dafür darstellt und dadurch angeregt wird. Methoden der Anerkennung informellen Lernens können Chancen bieten, stellen aber Herausforderungen sowohl für die Bildungsinstitutionen als auch für die Politik dar.

Montag, 5. Mai 2008, 13.00-16.30 Uhr, Hans-Mandl-Berufsschule:

Florian Kessl: *Urbane Lernräume*

Richard Krisch: *Bildungsprozesse Jugendlicher im Sozialraum Stadt*

Im schulischen Kontext, in Institutionen wie beispielsweise den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere aber auch im öffentlichen Raum zeigen Kinder und Jugendliche oft eigentümliche Raumwahrnehmungen, geben Orten ihre eigene Bedeutung, widmen sie um, entwickeln eigene Nutzungsformen usw. Dies ist Ausdruck eigentätiger Formen der sozialräumlichen Aneignung und damit eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendlichen. Obgleich nicht jede Form der sozialräumlichen Aneignung von Kindern und Jugendlichen als Bildungsprozess gedeutet werden kann, erscheint evident, dass die Ermöglichung von Aneignung im städtischen Raum die Erweiterung von Handlungsfähigkeiten und den Erwerb von Kompetenzen beinhaltet.

Mittwoch, 28. Mai 2008, 18.30 Uhr, IWK:
Friederike Weber: *Lernen im Arbeitsprozess*

"Lernen im Arbeitsprozess" klingt wie ein alter Hut. Es lohnt sich aber, diesen vor dem Hintergrund der Diskussion zum lebenslangen Lernen wieder aufzusetzen – weil Unternehmen zwar die Bedeutung dieses Lernens hervorheben, es aber nur wenige systematisch gestalten. Auch schafft es Zugang zu bildungsbenachteiligten Personen. Der Arbeitsplatz ist ein vertrauter Lebensbereich, er bietet die für diese Zielgruppe notwendige Praxisorientierung. Ansatzpunkte und Praxisbeispiele für das Lernen im und am Arbeitsprozess werden präsentiert, und es wird gezeigt, dass sich bei dessen entsprechender Gestaltung über die betriebliche Verwertungslogik hinaus eine Brücke zur allgemeinen Erwachsenenbildung schlagen lässt.

ReferentInnen

Prof. Dr. Volker Gehmlich (FH Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)

Dr. Fabian Kessl (Univ. Bielefeld, Fakultät für Pädagogik)

Dr. Richard Krisch (Verein Wr. Jugendzentren & FH Campus Wien)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien, Wien)

Mag.^a Friederike Weber (prospect Unternehmensberatung GmbH, Wien)

5.5 Literatur

Hier findet sich eine Literaturliste in Bezug auf die Arbeiten des Anhangs. Die (Referenz-) Literatur zu Kapitel 3 ist in den Beiträgen zu den einzelnen Lernfeldern enthalten.

CEDEFOP: Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2007 (82 S.),
http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/480/5174_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>.

Davies, Pat: REFINE: Final Project Report and VALIDPASS Proposal, Febr.2006 (55 S.),
<http://www.eucen.org/REFINE/CountryFinalReports/PATRefineFinalFullReportandProposaltoEC.pdf>.

Davies, Pat: TRANSFINE: Final Report, July 2003 (59 S.),
<http://www.transfine.net/Results/FinalVersiontoMJ280803.pdf>.

Duguet, Delphine/Volz, Gerhard: Der Europass, ibw-Mitteilungen, 2. Qu. 2005 (2 S.),
http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/gast_183_05_wp.pdf.

Jovanovic, Jean/Merrill, Barbara: VaLEx Model, May 2004 (12 S.),
http://www.valex-apel.com/content/analysis_valex_model_warwick.doc.

Keenan, Shona/Pouget, Mireille: Valuing learning from Experience (VaLEx): A proposed model for local partners, April 2004 (7 S.),
http://www.valex-apel.com/content/valex_model_3_skmp_30504.doc.

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.

Informelles Lernen im freiwilligen Engagement: Der Weg zum Kompetenz-Portfolio für Freiwillige, In: Grundlagen der Weiterbildung 1/2004, S. 27-29,
http://members.telering.at/bildungswerke/kompetenzentwicklung/Informelles_Lernen.pdf.

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.

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.

Leonardo da Vinci Nationalagentur: Europass,
<http://www.leonardodavinci.at/article/articleview/366/1/5/>,
<http://www.europass.at/>.

Pagnani, Brigitte: TRANSFINE Report France: Towards a Structure for the Recognition and Accreditation of Experiential Learning in Europe. Accreditation of experiential learning in France: what contribution could it make? April 2003 (40 S.),
http://www.valex-apel.com/content/transfine_report_france_eng.doc.

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,
<http://www.esrea.org/conferences/Esrea%202004/ESREA-papers/pouget.pdf>.

REFINE:

Recognising Formal, Informal and Non-formal Education (EU-Projekt, 1/2004 – 12/2006), <http://www.eucen.org/refine.html>.

Proposal for the European Commission, June 2003 (19 S.),
<http://www.eucen.org/REFINE/Refine%20Section%204%20final.pdf>.

Quality Assurance and Recognition of Non-formal and/or Informal Learning (8 S.),
http://www.eucen.org/REFINE/Materials/Outputs_QualityAssuranceSummary.pdf.

Tool Report: Portfolio. REFINE Joint Action 2004-2005 (10 S.),
<http://www.eucen.org/REFINE/Tools/PortfoliosToolReport.pdf>.

Proposal for a European Portfolio Promoting Non-formal Education (15 S.),
<http://www.eucen.org/REFINE/Tools/FrancasProjetPortfolioEuropeenEducationNonFormelEN.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/>.

TRANSFINE:

Transfer between formal, nonformal and informal learning (EU-Projekt, 5/2002 – 7/2003), <http://www.transfine.net/>.

VaLEx:

Valuing Learning from Experience (Socrates Grundtvig – Projekt, 10/2003 – 9/2005), <http://www.valex-apel.com/>.

(Valex programme (5 S.), A Learner's Guide (26 S.), A Practical Guide – Tutor's Pack Part 1 (23 S.), Theoretical Guide – Tutor's Pack Part 2 (19 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.