

Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2008

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

Wien, 2009

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

Gefördert von:

bm:uk



Inhaltsverzeichnis

1	Arbeitsgruppe Informelles Lernen	3
1.1	Struktur und Themen	3
1.2	Beteiligte Personen	3
1.3	Arbeitssitzungen	4
1.4	Teilnahme an Veranstaltungen und Arbeitsgruppen	5
2	Arbeitsinhalte	7
2.1	Zweiter Bildungsweg, NQR und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	7
2.2	Handlungsfähigkeit statt Opferkonstruktion – Überlegungen zur Arbeitslosenbildung	21
2.3	Einige Gedanken zu Kompetenzentwicklung, Coaching und Mündigkeit	35
2.4	Wie viel Beratung braucht informelles Lernen? Überlegungen zum Beitrag der Bildungsberatungsstellen bei der Nutzbarmachung von informellem Lernen	41
2.5	Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen	46
3	IWK Vortragsreihe	55
3.1	Sommersemester 2008	55
3.2	Wintersemester 2008	57
3.3	Vorschau Sommersemester 2009	58
3.4	ReferentInnen	59
4	NQR – internationale Beispiele	61
4.1	NQR und Bildungssystem in Dänemark	61
4.2	DQR – Spots auf die Diskussionen zum Deutschen Qualifikationsrahmen	63
4.3	Der schottische Qualifikationsrahmen SCQF	69
5	Beispiele zu Validierung und Kompetenzerfassung	75
5.1	Validierung in Schweden	75
5.2	Nationaler Leitfaden „Validierung von Bildungsleistungen“ (Schweiz)	79
5.3	Instrumente zur Kompetenzerfassung	82

1 Arbeitsgruppe Informelles Lernen

1.1 Struktur und Themen

Die Arbeitsgruppe Informelles Lernen ist seit Anfang 2007 tätig, mit Konzeption und Durchführung sind Mag.^a Martina Zach und Dr. Reinhard Zürcher beauftragt. Informationen zu Vorgeschichte und Zielen sowie Arbeitsschwerpunkten des ersten Jahres können dem Jahresbericht 2007 entnommen werden.

Den inhaltlichen Schwerpunkt des Jahres 2008 bildete der Konsultationsprozess zu einem österreichischen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und die Diskussion der Position der Erwachsenenbildung aus dem Blickwinkel der verschiedenen Lernfelder, in denen nicht-formales bzw. informelles Lernen eine Rolle spielt.

Grundsätzliche Themen sind der nicht-formale bzw. informelle Kompetenzerwerb, verschiedene Wege und Instrumente der Anerkennung und/oder Nutzbarmachung für den weiteren Lern- bzw. Berufsweg sowie das Studium in- und ausländischer Beispiele, Projekte und bereits existierender Qualifikationsrahmen.

Für den Blick auf die freien Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktprojekte und die Bildung im Alter war weiterhin Dr.ⁱⁿ Hedwig Presch zuständig, für den Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben und damit für die Verbindungsstelle zwischen Schule und Erwachsenenbildung BSI Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg, für Themen des Zweiten Bildungsweges (insbesondere Berufsreifeprüfung und Hauptschulabschluss) Mag. Wolfgang Brückner und für Bildungsaktivitäten von Behindertenverbänden Mag. Wolfgang Stifter. Neu hinzugekommen ist seit Jahresbeginn 2008 Norbert Bichl für den Bereich Migration und Bildung.

Einige Aspekte dieser Betrachtungen sind in den nachfolgenden Berichten zu den einzelnen Lernfeldern dargestellt. Das Lernfeld "Lernen am Arbeitsplatz" wurde laufend im Diskussionsprozess berücksichtigt.

1.2 Beteiligte Personen

Norbert Bichl (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen)
585 80 19; *n.bichl@migrant.at*

Mag. Wolfgang Brückner (Die Wiener 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@gmx.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; *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 (PH Wien)
601 18 – 3310; *reinhard.zuercher@phwien.ac.at*

Im BMUKK waren folgende Personen mit der Arbeitsgruppe befasst und nahmen an Besprechungen 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 Orts der Treffen sowie der Durchführung einer Vortragsreihe für das Jahr 2008 laufend Gespräche geführt:

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

1.3 Arbeitssitzungen¹

Besprechungen im BMUKK

Zwischen den mit der Durchführung der Arbeitsgruppe Informelles Lernen Beauftragten (MZ, RZ) und den Mitarbeiterinnen des BMUKK (RB, PJ, GKG) fanden regelmäßige Treffen statt, um jeweils neue Informationen und den aktuellen Wissensstand auszutauschen.

Termin	Ort	TN	Inhaltliche Schwerpunkte
2008			
28.3.			entfallen
18.4.	BMUKK – V/8	RB, GKG, MZ, RZ	NQR, Lehre mit Matura, Reform HS-Abschluss, Bildungsberatungsnetzwerk, IWK-Reihe
26.6.	Judenplatz	RB, GKG, MZ, RZ	AG Korr. 2 (Konzeptpapier), neue Strategiegruppe Korr. 2, IWK-Reihe, NQR Stellungnahmen
29.8.	BMUKK – V/8	RB, PJ, GKG, MZ, RZ	LLL und NQR Konsultationsprozess (Expertenteam, VA 23.10.), NQR Infrastruktur, Aktionsplan EB, ASEM-LLL, IWK-Reihe, Kompetenzbilanzen
30.10.			verschoben
13.11.		RB, PJ, GKG, RZ	Forschungsnetzwerk, IWK-Reihe, NQR – Konsolidierung der Stellungnahmen, Budget für Geschäftsstelle für 2009 (Sekt. II), Korr. 2 – Arbeitspapier, ÖIEB-Projekt
19.12.	BMUKK – V/8	GW, RB, PJ, GKG, MZ, RZ	WBA und NQR, Aktuelles zu NQR – Konsolidierung der Stellungnahmen und Korr. 2 – Konzeptpapier, ev. EB-VA im Herbst 2009, IWK-Reihe, Klausur (2/09)

¹ Abkürzungen: RB = MinRⁱⁿ Mag.^a Regina Barth; NB = Norbert Bichl; WB = Mag. Wolfgang Brückner; PJ = Mag.^a Patrizia Jankovic; GKG = MinRⁱⁿ Mag.^a Gabriela Khannoussi-Gangoly; HP = Dr.ⁱⁿ Hedwig Presch; WS = Mag. Wolfgang Stifter; ET = Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg; GW = Dr.ⁱⁿ Grete Wallmann; MZ = Mag.^a Martina Zach; RZ = Dr. Reinhard Zürcher.

Besprechungen der Arbeitsgruppe Informelles Lernen 2008

Die Treffen dauerten jeweils drei bis dreieinhalb Stunden. Sie fanden mehrheitlich im Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) aber auch in der Hans-Mandl-Berufsschule (1120, Längenfeldgasse 13-15) und im Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (1020, Nordbahnstraße 36/1/3) statt.²

Termin	Ort	TN	Inhaltliche Schwerpunkte
2008			
24.1.	IWK	WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	Jahresbericht 2007, IWK-Reihe, Erweiterung der AG, (Bereich Migration), NQR
15.2.	Hans-Mandl-BS	NB, WB, HP, WS, ET, RZ	Jahresbericht 2007, IWK-Reihe, Erweiterung der Gruppe (Norbert Bichl), NQR
6.3.	Hans-Mandl-BS	NB, WB, WS, ET, MZ, RZ	IWK-Reihe, News (Bildungsberatung Wien), NQR (Fragen zum Konsultationsprozess)
3.4.	IWK	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	IWK-Reihe, Weiterarbeit NQR (Fragen zum KP), Moodle, News (eLearning Cluster Kongress Innsbruck)
22.4.	Beratungszentrum für MigrantInnen	NB, HP, WS, ET, MZ, RZ	IWK-Reihe (Planung WS), Jahresbericht (Aussendung), Materialien zur EB Nr. 2/2007 (RZ), Weiterarbeit NQR (Fragen zum KP)
13.5.	IWK	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	Aktuelles (Freiwilligenpass, VA NQR, CONFINTEA), Weiterarbeit NQR (Fragen zum KP)
5.6.	Hans-Mandl-BS	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	Aktuelles (AG Korridor II, EDUMEDIA, Frauen Frühjahrs Uni Salzburg, Bib Infonet Klagenfurt, BIBE Projekt Wien, Wiener Bildungspass, Lehre mit Matura – Ministerratsbeschluss 4.6., Südtiroler Kompetenzpass, Ungarn – Internet Kompetenzpässe), Staatspreis für EB, Weiterarbeit NQR (Fragen zum KP), IWK-Reihe (Planung)
1.7.	Hans-Mandl-BS	WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	IWK-Reihe (WS 2008), AG Korridor II (Strategiegruppe neu, Konzeptpapier Schlögl), NQR (derzeit 190 Stellungnahmen), Diskussion Tertiärer Sektor, Aktuelles (DQR Potsdam, Kant-AK SSR, Neuigkeiten zur BRP, Schulversuch BS und BHS, Productive Aging – AMS NÖ, LLL-KP, BB-Forschungskonferenz Steyr), Moodle
10.9.	IWK	WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	IWK-Reihe, NQR (270 Stellungnahmen), BRP (Gesetz neu), BB Forschungskonferenz Steyr (Schlögl), Lehre mit Matura, Staatspreis (Online Voting), LLL Workshops Strobl, Beiträge Jahresbericht
13.11.		NB, WB, HP, WS, ET, RZ	LLL, LLG, Bildungsbeirat, Wiener Projekt BB, ÖVBBL, BDV der soz. I-U, Beiträge Jahresbericht, IWK-Reihe
5.12.	IWK	NB, WB, HP, WS, MZ, RZ	IWK-Reihe (Planung SS 09), Jahresbericht, NQR (Auswertung des Konsultationsprozesses)

1.4 Teilnahme an Veranstaltungen & Arbeitsgruppen

BSI Dr.ⁱⁿ Eva Tepperberg und Mag. Wolfgang Brückner wurden seit Herbst 2007 zur Teilnahme in der Arbeitsgruppe Non-formales Lernen („Korridor II“) im BMUKK unter der Leitung von Mag.^a Patricia Jankovic (Sekt. V) und Mag.^a Angelika Pichler (Sekt. II) eingeladen. Im Jahr 2007 fanden 2 Sitzungen statt. Im Jahr 2008 entfiel der Termin für die

² Anzahl der TN: NB = 8; WB = 10; HP = 10; WS = 11; ET = 10; MZ = 9; RZ = 11.

3. Sitzung am 19. Februar. Die 3. Sitzung fand somit am 23. Juni statt, die 4. am 17. September, die 5. am 17. Oktober und die 6. am 2. Dezember 2008.

Mitglieder der Arbeitsgruppe Informelles Lernen nahmen im Laufe des Jahres 2008 an zahlreichen Tagungen, Konferenzen und Workshops teil. Einige Beispiele:

Termin	Ort	TN	Thema
31.1.-1.2.	BIFEB Strobl	MZ, RZ	Klausur (Abt. V/8, Sekt. V, BIFEB)
26.2.	MUMOK Hofstallungen	MZ	ESF-Enquete
27.2.	AK Wien	WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	Konferenz „NQR in Ö: Start des Konsultationsprozesses“
21.4.	Wien	NB	Beirat Bildungsberatung
28.4.	Hotel Modul	MZ, RZ	CONFINTEA VI, NQR (KEBÖ)
21.5.	Spiegelsaal	MZ, RZ	NQR Diskussion zum Konsultationsprozess (Abt. V/8, Sekt. V, BIFEB)
26.5.-27.5.	Schloss Krastowitz, Klagenfurt	WS	Bib-infonet Workshop „Bildungs- und Berufsberatung im Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs“
3.7.-4.7.	Steyr	NB	1. Österreichische Konferenz für Berufsbildung
17.9.	AK Wien	WB, ET	Tagungsreihe „Chance Weiterbildung“ – „Wie viel Ökonomie braucht die Bildung“?
25.9.	Wien	NB	Bildungsmesse „Mehrsprachigkeit und Bildungspotentiale“
6.10-8.10.	BIFEB Strobl	WB, MZ, RZ	LLL Workshop „Passt die österreichische EB in den NQR?“
6.10.-9.10.	Brüssel	NB	OPEN DAYS – European Week of Regions and Cities
15.10.	Campus Längenfeld	ET	Diversität und Migration
23.10.	Hotel Modul	ET, MZ, RZ	NQR (Abschluss des Konsultationsprozesses)
29.10.	AK Wien	WB	Tagungsreihe „Chance Weiterbildung“ – „Wer finanziert Lebensbegleitendes Lernen“?
29.10.	Schloss Retzhof, Steiermark	WS	4. Meeting der steirischen Bildungsberatung
5.11.	Nationalbibliothek	MZ	Gala zum Österreichischen Staatspreis für EB
7.11.	Wien	NB	Beirat Bildungsberatung
12.11.	Media Tower	MZ	Enquete Plattform berufsbezogene EB und NQR
13.11.	Wien	NB	Study Visit des ESF (TEPs)
20.11.	Café Max, Stubenring	MZ	Pressegespräch ESF Projekt Dynamo – Netzwerk für die Jugend
25.11.	Albert Schweitzer- Haus, Wien	WS	Tagung „Berufliche Förderung und Beratung von Frauen mit Behinderung“
27.11.	Innsbruck	NB	Migration & Arbeitswelt
28.11.	Fechtsaal	WS, MZ, RZ	Kompetenzbilanzen
3.-4.12.	Budapest	MZ	CONFINTEA VI Preparatory Conference
10.12.	AK Wien	HP	Tagungsreihe „Chance Weiterbildung“ – „Weiterbildung: Schreckgespenst oder Karrierehilfe“
11.12.	Tech Gate	MZ, RZ	Konferenz „LLL, Kreativität & Innovation und die Zukunft der Bildung“
12.12.	Tein 132	MZ	Informal CECE Meeting
10.12.- 12.12.	Lissabon	NB	Abschlusskonferenz EQUAL „Powering an New Future“

2 Arbeitsinhalte

2.1 Zweiter Bildungsweg, NQR und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

[Wolfgang Brückner]

Wie immer man den Stand der Diskussion um einen nationalen Qualifikationsrahmen auch einschätzen mag, sicherlich lässt sich nicht leugnen, dass Vieles passiert ist: Workshops, Arbeitsgruppen, thematische wie strategische, Konsultationen sowie deren Auswertungen, Thesenpapiere und vieles mehr – es ist schwierig, auch nur halbwegs Überblick zu bewahren. Erreicht wurde bis jetzt jedenfalls, dass das Thema NQR, im Speziellen auch die Widerspiegelung von nicht-formalem und informellem Lernen in diesem Rahmen, in die verschiedenen Sektoren des Bildungsbereichs gesickert ist, in einige rascher, in einige etwas zäher. Zeit, um eine Zwischenbilanz zu ziehen und zu fragen, was denn diese Entwicklung für den 2. Bildungsweg bedeutet, welche Gefahren und Möglichkeiten in den Auseinandersetzungen liegen.

Bildungsbereiche und die drei Korridore

Die pragmatische Vorgangsweise, diesen schwierigen Themenkomplex über drei Korridore – den formalen, nicht-formalen und informellen – in den Griff zu bekommen, ist zwar nahe liegend, beinhaltet aber auch die Gefahr, diese Lernformen zu verabsolutieren und einzelne Bildungsbereiche bestimmten Lernformen bevorzugt zuzuordnen. Tatsächlich lassen sich diese Lernformen oft nicht sauber trennen und finden in unterschiedlicher Mischung in verschiedensten Bildungssektoren statt. Daher sollten auch Stakeholder aller Bereiche bei der Diskussion der drei Korridore einbezogen sein. Letztlich, wenn ein NQR einmal entwickelt und akzeptiert ist, wird ein bestimmter Level kein Mascherl tragen, an dem erkennbar wäre, welche Anteile formal, nicht-formal oder informell erworben wurden. Der 2. Bildungsweg – oft dem „nicht-formalen“ Bereich zugeordnet, weil entsprechende Vorbereitungslehrgänge hauptsächlich in Organisationen der Erwachsenenbildung angesiedelt sind – beinhaltet aber auch klassische formale Abschlüsse und hat natürlich auch viele Berührungspunkte zum informellen Lernen.

Die Schwierigkeit liegt nicht nur in der umfassenden Thematik selbst, sondern auch darin, dass das Thema quer zu allen Zäunen und Wegen des Bildungsbereichs liegt und – nicht wirklich überraschend – werden daher auch vermeintliche Besitzgrenzen verteidigt, und vorhandenes Misstrauen zwischen den Bereichen findet zwangsläufig Eingang in die Diskussion. Darin liegt jedoch auch eine große Chance: Sowohl die Diskussion um den EQR/NQR als auch zum LLL- und LLG Prozess, die meiner Meinung in engem Zusammenhang zu sehen sind und nur gemeinsam Sinn ergeben, bringen VertreterInnen zuständiger Behörden und diverser Bildungsinstitutionen immer wieder an einen Tisch. So können die Probleme von Schnittstellen gemeinsam beleuchtet werden, und es besteht die Chance, Misstrauen abzubauen.

Die Versuche, sektorspezifische Interessen durchzusetzen, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zu einem Tauziehen führen, wo welche Abschlüsse im NQR verortet werden. Die Gefahr besteht, dass in dieser Auseinandersetzung vorrangig auf die Höhe der Levels fokussiert wird und andere Aspekte in den Hintergrund treten. Folgende Fragen sollten meiner Meinung nach unbedingt im Auge behalten werden:

- Wie könnte der Qualifikationsrahmen die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöhen?
- Wie wird gewährleistet, dass Lernende von jedem Level aus passende und sinnvolle Angebote für ihre Weiterbildung vorfinden?

„Passend“ umfasst dabei nicht nur die zeitlich/örtliche Organisation von Lernangeboten, sondern beinhaltet auch, dass unfreiwillige Lernschleifen vermieden werden und Lernende an ihren vorhandenen Kompetenzen (egal, wie diese erworben wurden) anknüpfen können.

„Sinnvoll“ meint nicht zwangsläufig das Erreichen eines höheren Levels.

Der NQR sollte als Klettergerüst und nicht als Leiter gesehen werden!

In der Diskussion fällt auf, dass vorrangig vertikale Bildungswege, also solche, wo sich jemand von einem Level zum nächsten höher hantelt, betrachtet werden. Dem entspricht das Bild einer Leiter, bei der das Nebenan weniger interessiert als die nächsthöhere Stufe. Diese vertikalen Lernwege entsprechen auch gewissermaßen den tiefen Rillen unseres formalen Bildungssystems: Volksschule – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II – Bachelor – Master oder ähnliche andere „Aufstiege“. Innerhalb dieses Systems gibt es im Schulbereich, gleichsam als Sprossen der Leiter, nochmals die einzelnen Klassen.³ Dieses Bild umfasst jedoch tatsächlich nur einen kleinen Teil von Lernprozessen, informelles Lernen folgt oft anderen - verschlungenen, nicht immer vertikal verlaufenden – Pfaden, und auch das Lernen von Erwachsenen entspricht oft nicht diesem Muster. Wenn der NQR auch das lebensbegleitende Lernen fördern und erleichtern soll, dann müsste er als Klettergerüst funktionieren, das genauso gut auch horizontale Bewegungen ermöglicht. Eine Leiter taugt für einen bestimmten Aufstieg; wenn ich aber – aus welchem Grunde auch immer – die Leiter wechseln will oder muss, dann muss ich auf der neuen Leiter meist wieder von unten anfangen. Bei einem Klettergerüst ist das wesentlich flexibler, die Bewegung ist in zwei Dimensionen möglich, und bei einer passenden Dichte der Holme und Sprossen ist von jedem Punkt aus vielfältige Bewegung möglich. Für Lernende ist daher nicht vorrangig, wo genau ihr Bildungsabschluss verortet ist, sondern vor allem, wie und wohin sie sich von dort ohne sinnlose und Zeit vergeudende Verrenkungen weiterbewegen können. Idealerweise sollte es – entsprechend den LLG-Prinzipien – für jede/n folgende Möglichkeiten bei Bedarf geben:

- a) die eigenen Kompetenzen in begleiteter Selbstreflexion zu erheben und dokumentieren zu lassen,
- b) mögliche Lernziele abzuklären – anzustreben wäre, dass dies nicht nur durch Beratung und Information, sondern so weit wie möglich auch durch praktisches Hineinschnuppern möglich ist – und
- c) passende (finanziell, zeitlich, sowie bezüglich Organisationsform, Lerntempo, Schwierigkeitsgrad u.ä.m.) Lernunterstützungen anzunehmen, die den Weg zu bestimmten Positionen im Klettergerüst unterstützen.

³ Und wie bei einer Leiter, wenn man auf einer Sprosse ausrutscht, muss auch im Schulbereich bei negativem Abschneiden noch immer das ganze Jahr (mit allen auch positiv absolvierten Fächern) wiederholt werden.

Dies bedürfte allerdings einiger Voraussetzungen, die noch aufgebaut werden müssten und auf die ich im Folgenden kurz eingehen möchte:

- Einen klar strukturierten NQR, aus dem auch abgeleitet werden kann, wie man von einer Position zu einer anderen gelangt. Das betrifft auch Abschlüsse auf dem gleichen Level, wobei wünschenswert und anzustreben wäre, dass entsprechende Grundelemente wechselseitig anerkannt werden und nur spezifische Teile ergänzt werden müssen.
- Beratungsstellen, die mit den InteressentInnen abklären, inwieweit die eigenen Erwartungen mit den gesteckten Bildungs-/Lernzielen zusammenpassen.
- Institutionen, die bei der Bilanzierung der vorhandenen Kompetenzen behilflich sind und bei denen diese zertifiziert werden können. Die Arbeitsweise dieser Stellen scheint mir entscheidend dafür zu sein, ob der Prozess des lebensbegleitenden Lernens tatsächlich unterstützt wird oder ob nur neue Varianten von ExternistInnenprüfungskommissionen etabliert werden. Wichtig ist, dass an diesen Stellen Personen arbeiten und Institutionen mitwirken, die Erfahrungen mit vielfältigen Lerntypen (und auch diversen Lernschwierigkeiten) haben und dass das Motto der Tätigkeit „Empowerment“ und nicht „Selektion“ heißt. Sicherheitshalber sei hier angemerkt, dass dies nichts mit dem Niveau der erreichten Kompetenzen zu tun hat, sondern sich auf die Vorgangsweise bezieht, wie diese plausibilisiert, dargestellt, überprüft und bestätigt werden. Es macht – vor allem für Menschen mit einer wenig positiven Lernbiografie – einen enormen Unterschied aus, ob bloß im Rahmen einer Prüfung festgestellt wird, ob die Kompetenzen einem definierten Level entsprechen oder nicht, oder aber, ob in einem mehrstufigen Verfahren zuerst vorhandene Kompetenzen gesucht und reflektiert werden und darauf aufbauend besprochen wird, wie noch fehlende Teile ergänzt werden können.

Die verschiedenen Erfordernisse der Beratung/Unterstützung (allgemeine Bildungsberatung, Kompetenzerfassung) und Zertifizierung könnten prinzipiell entweder separat von getrennten Institutionen als auch in verschiedenen Kombinationen gemeinsam angeboten werden. Wichtig ist vor allem, dass es ein transparentes System ist, bei dem klar ersichtlich ist, welcher Partner welche Leistung anbietet und bei dem die verschiedenen Institutionen sinnvoll kooperieren.

- Die Möglichkeit, Bildungswege durch Hineinschnuppeln kennen zu lernen, kann durch noch so qualifizierte und lebensnahe Bildungsberatung niemals ersetzt werden. Auch das Abschätzen, inwieweit der angestrebte Bildungsweg wirklich machbar ist, lässt sich für viele nur durch eigene Erfahrung abklären. Leider läuft hier die reale Entwicklung im Bildungsbereich diesem Bestreben diametral entgegen. War es an Bildungsinstitutionen mit Vergabe von Plätzen (Schulen, Kollegs, Akademien, Fachhochschulen) bis jetzt schon unmöglich, hineinzuschnuppeln (wenn man von den Tagen der offenen Tür einmal absieht, die ohnehin überwiegend Info- und Show-Charakter haben), so wird dies in den letzten Jahren zunehmend auch im universitären Bereich schwierig. Die Gründe liegen zum einen in Aufnahmeverfahren und Zugangsbeschränkungen bei einzelnen Studien (Medizin, Veterinärmedizin, Psychologie) und andererseits in

einem generellen Trend zu einer zunehmenden Verschulung im Zuge der Umstellung auf das Bachelor-System.⁴

Auch die zunehmend um sich greifende Sichtweise, dass alles Lernen, das nicht möglichst rasch zum Studienabschluss führt, unter der Kategorie „Bummeln“ behandelt wird und bloß als Zeit- und Geldverschwendung gesehen wird, steht im Gegensatz zu der Forderung nach möglichst breit und fundiert ausgebildeten StudentInnen, die weit mehr an Kompetenzen haben sollen, als ein straff durchorganisiertes Studium liefern kann.

Zudem ist vieles an den Universitäten auch für Nicht-StudentInnen interessant, und unter dem Aspekt der LLL-Prinzipien wäre daher eine Öffnung (bzw. Verhinderung der weiteren Einengung) zumindest der Studieneingangsphasen wünschenswert. In diesem Zusammenhang sind auch Kooperationsmodelle von Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung interessant, im Speziellen das Projekt UMP („University Meets Public“), wo bei entsprechendem Ausbau vielleicht Teile der oben genannten Funktionen erfüllt werden könnten.

- Die bis jetzt genannten Punkte (spezifische Beratung und maßgeschneiderte Hilfestellung bei Weiterbildungswünschen, Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen, Erstellung eines Bildungsplans) machen nur Sinn, wenn die so Beratenen auch ein passendes Weiterbildungsangebot vorfinden. Die „Passung“ bezieht sich dabei sowohl auf die

- Leistbarkeit (kostengünstig bzw. bedarfsgerechte Fördermöglichkeiten),
- Lernorganisation und Kursform (Tages-, Abend- oder Wochenendkurse; Präsenz-, Online- oder Blended-Learning-Lehrgänge) als auch
- innere Lernorganisation (Lerntempo, Voraussetzungen, Sozialformen).

Die Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zeigen, dass die TeilnehmerInnen (auch ein und desselben Bildungswegs) sehr unterschiedliches Vorwissen mitbringen und äußerst unterschiedliche Ansprüche an die Lernorganisation stellen. Würden alle diese Erwartungen im Detail erfüllt, wäre man nicht weit von Einzelbetreuung entfernt; dies wäre aber weder administrier- noch finanzierbar und übrigens auch nicht wünschenswert, weil dadurch alle Möglichkeiten des sozialen Lernens abgeschnitten wären. In der Praxis wird es also darum gehen, brauchbare Kompromisse zu finden. Gefordert ist sicherlich

- eine stärkere Kooperation der einzelnen Anbieter,
- eine stärkere Modularisierung des Angebots (was allerdings auch voraussetzt, dass entsprechende Lehrpläne und Prüfungsverordnungen harmonisiert werden),

⁴ Dies hat übrigens auch direkte negative Auswirkungen auf den 2. Bildungsweg, im Speziellen auf die Studienberechtigungsprüfung. Gerade für diese Klientel war und ist es sehr wichtig, die künftige Studienrichtung möglichst hautnah mitzubekommen, bevor eine Entscheidung getroffen wird, da ja die absolvierte SBP auch nur für diese Richtung (oder einige eng verwandte Studien) berechtigt. Die Intention der SBP ist ja auch, die InteressentInnen möglichst nah und intensiv mit dem künftigen Studium in Kontakt zu bringen, was sich einerseits im Gesetz manifestiert (ein bis drei der fünf Prüfungsfächer sind Wahlfächer und somit Themen des künftigen Studiums) und andererseits auch in der praktischen Handhabung äußerte, dass nämlich die verlangte studienbezogene Vorbildung durch Ablegen von außerordentlichen Prüfungen erbracht werden kann. Zunehmend bekommen KandidatInnen jedoch Probleme, weil das außerordentliche Besuchen von Lehrveranstaltungen immer schwieriger wird.

- ein Ausbau der begleitenden Betreuung (für Kleingruppen oder bei „Spezialfällen“ auch einzeln; hier sollten die Möglichkeiten von interaktiven Lernplattformen ausgeschöpft werden) sowie
- eine Reduzierung von unnötigen bürokratischen Auflagen und Hürden, die Kapazitäten binden, die verstärkt den Lernenden zugute kommen könnten.

Modularisierung als Allheilmittel?

Die zunehmende Modularisierung des Lernens birgt sicherlich auch Gefahren, die berücksichtigt werden sollten. Schon jetzt erweist sich die Trennung in einzelne „Fächer“ öfters als Lern- und Verständnishemmnis; fächerübergreifende Projekte, die seit einiger Zeit im Schulbereich stattfinden, sollen dem entgegenwirken.⁵ Würde nicht eine Modularisierung der Fächer den Wissenserwerb noch mehr zerstückeln, und würden nicht grundlegende Zusammenhänge noch weiter in den Hintergrund gedrängt werden? Die Gefahr ist sicherlich nicht zu leugnen und besteht vor allem dann, wenn die einzelnen Module hauptsächlich dem Erwerb von Faktenwissen dienen. Allerdings gibt es auch wirksame Möglichkeiten, dem gegenzusteuern. Zum einen müsste bei der Konzeption der einzelnen Module und ihres jeweiligen Abschlusses von vornherein das Augenmerk auf den Erwerb von Kompetenzen und nicht von Faktenwissen gelegt werden. Zum anderen ist eine Betreuung der Lernenden gefordert, die berücksichtigt, dass der Erwerb von Wissen und Kompetenzen zumeist nicht geradlinig, sondern auf spiralförmigen Bahnen erfolgt, d.h. gleiche Themen tauchen auf höherem Niveau erneut auf, und dies sollte für das Knüpfen von Zusammenhängen – durchaus auch über die Fachgrenzen hinweg – genutzt werden. Voraussetzungen dafür sind

- eine gute Dokumentation des Lernfortschritts, wozu sich lern begleitende (e)Portfolios anbieten, die dann auch entsprechende Berücksichtigung bei der Bewertung des Lernergebnisses finden sollten und
- eine entsprechend qualifizierte Lernbetreuung von Seiten des Kursanbieters.

Jedenfalls gibt es auch keine wirkliche Alternative zur Modularisierung, wenn man davon ausgeht, dass unnötige Lernschleifen verhindert werden sollen und passende Weiterbildung möglich sein soll. Die Modularisierung hat überdies Vorteile, die vor allem in der Erwachsenenbildung wichtig sind:

- Ein in überschaubare Schritte zerlegter Lernvorgang nimmt Prüfungsangst und motiviert zum Weitergehen.
- Bei notwendigen Unterbrechungen (bei lernenden Erwachsenen ist das - privat oder beruflich bedingt - durchaus nichts Außergewöhnliches) gibt es die Möglichkeit, dort einzusteigen, wo man ausgestiegen ist (es sei denn eine längere Pause erzwingt das Wiederholen von bereits früher Gelerntem).

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – aber wie?

Zumindest verbal scheint es großteils Zustimmung zugeben, dass informell erworbene Kompetenzen wichtig sind und würdigenswert wären. Bei der Diskussion um den NQR tun sich aber einige Schwierigkeiten auf:

⁵ Die Schule hat allerdings ihre liebe Not damit, weil ja auch die Lehrkräfte nicht entsprechend ausgebildet sind. Mit relativ großem Zusatzaufwand bleibt dann oft nicht viel mehr als ein Konglomerat von Themen, die jeweils von FachkollegInnen abgedeckt werden.

- Wer überprüft die Kompetenzen?
- Wie werden die Kompetenzen überprüft?
- Was ist das Ergebnis der Überprüfung, zumal der NQR ja Qualifikationen und nicht individuelles Wissen/Können zuordnet?

Vorausgeschickt sei, dass diese Fragen nur Teilaspekte des informellen Lernens betreffen. Nicht vergessen werden sollte nämlich, dass es auch weite Bereiche informellen Lernens gibt, wo eine Einbindung in den NQR weder wichtig ist, noch den Betroffenen Vorteile bringen würde. Dennoch haben sie große gesellschaftliche Relevanz, und es ist im Zuge des LLL-Prozesses wichtig, diese Bereiche zu identifizieren, zu analysieren und Bedingungen zu überlegen, die auch diesem Lernen förderlich sind. Auch ein besseres Verständnis des Zusammenwirkens von informellen Lernprozessen mit formalisierten wäre wichtig und käme nicht zuletzt auch dem formalen und nicht-formalen Bereich zugute.

Wenn es jedoch um die Einbindung in den NQR geht, wird das nur über Schritte in Richtung Formalisierung möglich sein. Meist wird es sinnvoll sein, dass dem Prozess der Formalisierung eine Kompetenzenbilanzierung vorausgeht, die eine weitgehende Unterstützung und Begleitung vorsieht. Diese soll bei der Selbstreflexion, sowie der Darlegung und Einschätzung der eigenen Kompetenzen helfen und auch auf eine Formalisierung vorbereiten.

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen könnte relevant sein, wenn

- Personen in einen (formalen oder auch nicht-formalen) Bildungsgang einsteigen wollen oder
- Personen direkt ihre erworbenen Kompetenzen bestätigt haben wollen, sei es, weil diese schon einem Zertifikat/Bildungsabschluss entsprechen oder nahe kommen oder auch, um diese auf dem Arbeitsmarkt zu verwerten.

Im ersten Fall bedürfte es nicht unbedingt einer anbieterunabhängigen Instanz; wenn entsprechendes Know-how und Beratungsstrukturen vorhanden sind, könnte die Bildungsinstitution (egal ob Schule oder Weiterbildungseinrichtung) auch direkt die vorhandenen Kompetenzen erfassen und würdigen. Dies macht allerdings nur wirklich Sinn, wenn auch die Ausbildung entsprechend organisiert ist, dass sie einen individuellen Einstieg möglich macht und dann tatsächlich unerwünschte und sinnlose Lernwiederholungen vermieden werden können. Hier sind die einzelnen Institutionen gefordert, ihre Strukturen entsprechend weiterzuentwickeln, und aufgerufen sind auch Gesetzgeber und Aufsichtsbehörden, etwaige Hindernisse aus dem Weg zu räumen und erforderliche Unterstützung anzubieten. Die Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten über diese Schiene führt also zu einer Einsparung von Lernzeiten, formalisiertes Ergebnis gibt es erst nach Abschluss des Lehrgangs bzw. der Ausbildung. Dieses Zertifikat ist dann eben ein letztlich formal oder nicht-formal erworbenes, und es spielt im Nachhinein keine Rolle, welche Anteile anerkannt wurden und welche in dem Bildungsweg abgelegt wurden.

Im zweiten Falle, wenn Personen ihre informell erworbenen Kompetenzen direkt validieren lassen wollen und das Ergebnis allgemeine Gültigkeit haben soll, wird für die Überprüfung wohl eine anbieterunabhängige Instanz erforderlich sein, die über entsprechende Kompetenzen und gesellschaftliche Akzeptanz verfügt. Wichtig scheint mir, dass dort VertreterInnen verschiedener Bildungsbereiche mitarbeiten, die einschlägige Erfahrung haben und auch vertraut sind mit den verschiedenen Formen der

Validierung und mit unterschiedlichen Lernerfahrungen umgehen können. Je nach Kompetenzfeld könnten bei Bedarf entsprechende SpezialistInnen (z.B. aus bestimmten Berufsfeldern) beigezogen werden. Diese Instanz müsste entweder selbst auch über die erforderlichen Beratungskompetenzen verfügen oder eng mit einer Beratungsstelle zusammenarbeiten. Als erster Schritt sollte gemeinsam mit dem/der KandidatIn erhoben werden, welche Kompetenzen vorhanden sind und wie diese belegt werden können. In einigen Bereichen (z.B. Bestätigung des Dienstgebers über bestimmte Tätigkeiten; eigene Praxis) wird vielleicht auf eine Überprüfung verzichtet werden können, weil die beigebrachten Bestätigungen ohnehin schon einen bestimmten Kompetenzerwerb belegen. In anderen Kompetenzbereichen wird gemeinsam mit dem/der KandidatIn festgelegt, wie und wann eine Überprüfung vorgenommen wird (z.B. Erstellen eines Werkstücks, Fachgespräch etc.), sodass Klarheit besteht, worauf welcher Wert gelegt wird und wie die Kompetenzen zu präsentieren sind. Das Ergebnis könnte einer im NQR verorteten Qualifikation (z.B. Lehraabschluss) entsprechen, was jedoch vermutlich eher selten der Fall sein dürfte. Häufiger könnte die Validierung vielleicht Teilqualifikationen des NQR abdecken (z.B. Englisch auf Maturaniveau). In vielen Fällen werden die validierten informell erworbenen Kompetenzen jedoch keiner im NQR verankerten (Teil-)Qualifikation entsprechen. Dann ist es die Aufgabe der Kommission mit dem/der KandidatIn abzuklären, ob das Erreichen einer bestimmten (Teil)Qualifikation wichtig/sinnvoll ist und welche konkreten Lernschritte gegebenenfalls dorthin führen.

Informell erworbene Kompetenzen könnten gemäß dieser Vorstellung also über zwei Wege zu einer Anerkennung führen: entweder über direkte Zertifizierung, allenfalls mit der Auflage, bestimmte Kompetenzen noch zusätzlich zu erwerben, oder über eine „interne“ Anrechnung für bestehende Bildungsgänge (formale bzw. auch so genannte nicht-formale). Für den ersten Weg bedarf es noch des Aufbaus entsprechender organisatorischer Strukturen, für den zweiten Weg sind die verschiedenen Bildungsinstitutionen gefordert, ihre Studiengänge entsprechend flexibel zu gestalten und entsprechende Einstiegsberatung zu leisten.

Anerkannte Lehrgänge in der Erwachsenenbildung – mögliche Chancen

In den verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung gibt es verschiedenartige Formen von „anerkannten“ Lehrgangsabschlüssen. Neben Industriezertifikaten sind hier auch verschiedene Abschlüsse des 2. Bildungswegs zu nennen, auf die ich mich im Folgenden beziehen möchte.

Abgesehen von Berufsausbildungen werden in der Erwachsenenbildung Vorbereitungen für verschiedene „schulische“ Abschlüsse angeboten:

- Hauptschulabschluss
- ExternistInnenreifepfung, z.T. auch noch Beamtenaufstiegsprüfung
- Berufsreifepfung (BRP)
- Studienberechtigungsprüfung (SBP)

Für einen Teil dieser Abschlüsse sind zurzeit Möglichkeiten der Gleichwertiganerkennung vorgesehen (Berufsreifepfung, universitäre Studienberechtigung, SBP nach SCHOG, SBP für Pädagogische Hochschulen), für die anderen (Hauptschulabschluss, Reifepfung) gibt es dafür noch keine juristische Grundlage. Meiner Meinung nach gibt es für diese Unterschiede keine sachlich-logischen Gründe, sondern allenfalls historisch gewachsene, die sich in den jetzigen gesetzlichen Regelungen widerspiegeln. Die jetzigen

Rechtsgrundlagen sind jedoch nicht in Stein gemeißelt, und bei entsprechendem politischem Willen sind in den letzten Jahren manche Gesetze und Novellierungen sehr rasch umgesetzt worden (z.B. betreffend BRP).

Die jetzige bildungspolitische Diskussion böte die Möglichkeit, auch für den Pflichtschulabschluss und die Reifeprüfung Grundlagen für gleichwertig anerkannte Lehrgänge aufzubauen. Im Falle des Hauptschulabschlusses scheint dies sicherlich realistischer und leichter umsetzbar, prinzipiell gibt es aber kein vernünftiges Argument, nur die Reifeprüfung auszunehmen. Es muss auch angemerkt werden, dass die etablierten anerkannten Lehrgänge (BRP und SBP) trotz aller anfänglichen Vorbehalte gut funktionieren und Befürchtungen, dass es zu einem „Ausverkauf“ und Niveauverlust kommen könnte, nicht haltbar waren. Weiters haben in den letzten Jahren etliche Anbieter praktisch gezeigt, dass sie durchaus in der Lage sind (im Rahmen der BRP für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik) Personen auf Reifeprüfungsniveau entsprechend dem Lehrplan einer bestimmten Oberstufenform vorzubereiten - und das bei einer doppelt schwierigen Ausgangslage:

- unter den TeilnehmerInnen an Kursen des 2.Bildungswegs findet sich ein wesentlich höherer Anteil von Personen mit Lernschwierigkeiten und ungünstiger Lernbiografie und
- die meisten Teilnehmenden haben – altersbedingt – private und berufliche Verpflichtungen, die oft in Konkurrenz zu Lernerfordernissen stehen.

Klar ist, dass für derartige Anerkennungen sinnvolle Auflagen sowie Qualitätssicherung und -kontrolle erforderlich sind. Dies ist nicht nur im Sinne der „KonsumentInnen“, also der TeilnehmerInnen, sondern auch der Anbieter, damit ein unseriöses Dumping auf Kosten der Qualität unterbunden wird. Anzustreben wäre dabei sowohl

- ein möglichst einheitliches (oder zumindest vergleichbares) System der Qualitätssicherung und des Berichtswesens als auch
- ein effektives System, das mit möglichst geringem Aufwand für alle Beteiligten möglichst hohe Qualität gewährleistet.

Problembereiche, der jetzigen gleichwertig anerkannten Lehrgänge:

- + unklare und unübersichtliche rechtliche Grundlagen, die zum Teil nicht praktikabel sind (z.B. SBP nach SCHOG und HStudBerG)
- + unterschiedliche Auflagen und Qualitätssicherungsmaßnahmen für verschiedene Anerkennungen:
 - kommissionelle Prüfung (BRP, SBP nach SCHOG und nach HStudBerG) oder inhaltlich Gesamtverantwortliche mit Venia Docendi (SBP nach StudBerG)
 - Unterrichtende der EB-Institution müssen ein einschlägiges Lehramtsstudium abgeschlossen haben oder es reicht ein einschlägiger Studienabschluss (ohne Lehramt)⁶
 - unterschiedliches Berichtswesen

⁶ Dies führt zu manchen absurden Fällen, wie z.B. dass DoktorInnen, die auf der Universität unterrichten, nicht BRP-Lehrgänge an einer EB-Einrichtung leiten und prüfen dürfen; gleiches gilt auch für StudienabsolventInnen mit langjährigen pädagogischen Erfahrungen und Ausbildungen im Rahmen der Erwachsenenbildung (oft weit mehr als im Rahmen eines Lehramtsstudiums vorgesehen ist). Hier wäre wünschenswert, dass künftig wba-Zertifikate gleichgestellt werden.

Letztlich entsteht dadurch ein Mehraufwand für den Lehrgangsanbieter, und eine sinnvolle Modularisierung der einzelnen Fächer wird de facto verunmöglicht. Auch ist dadurch nichts an Qualität oder Kontrolle gewonnen; es handelt sich eher um bürokratische Erschwernisse, die Kapazitäten binden, die sinnvoller für die LernerInnen eingesetzt werden könnten.⁷

Meiner Meinung nach sollte die jetzige Situation, die einige Dynamik in den Bildungsbereich gebracht hat, von Seiten der Erwachsenenbildung genutzt werden, die eigene erfolgreiche Arbeit abzusichern und vorhandene Hürden zu beseitigen.

Ansatzpunkte für positive Veränderungen, die weiterverfolgt werden könnten:

Eine Möglichkeit wäre, auf eine Änderung vorhandener Gesetze bzw. stärkere Einflussnahme bei der Erstellung neuer Gesetze, die den 2. Bildungsweg betreffen, hinzuwirken. Dies scheint nicht ganz einfach, und in letzter Zeit finden sich eher gegenteilige Beispiele:

- Hochschulstudienberechtigungsgesetz (SBP für PHs) mit derartigen inneren Widersprüchen und Auflagen, dass Probleme in der Praxis garantiert sind;
- Entwurf zu einer Novelle des Universitätsgesetzes, mit einer Integration der SBP.⁸

Eine andere mögliche Chance, die nicht im Gegensatz zu Obigem steht, bestünde z.B. darin, dass im Zuge der jetzigen Diskussion und der Ausarbeitung von kompetenzbasierten Curricula und Bildungsstandards eine neue Grundlage für die Anerkennung von Lehrgängen der Erwachsenenbildung entstehen könnte,

- deren Abschluss das Erreichen eines bestimmten Levels bestätigt,
- die einem einheitlichen Qualitätssicherungs- und Berichtssystem unterliegen und
- deren Abschluss dann wahlweise für BRP, SBP oder ExternistInnenmatura verwendet werden könnte.

Dies hätte den Vorteil, dass Kurszusammenlegungen und -teilungen nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten erfolgen könnten und Kapazitäten für eine Modularisierung und für eine verstärkte Lernbetreuung frei würden. Diese Lehrgangsform würde eine weitgehende Trennung von Zulassung zu einem bestimmten Bildungsabschluss und Vorbereitungslehrgängen implizieren.⁹

Dadurch könnten sich einige wesentliche Vorteile ergeben, auf die ich im Folgenden kurz eingehen möchte. Zuvor soll aber eine mögliche Gefahr erwähnt werden, die darin gesehen werden könnte, dass bei einer derartigen Entkoppelung Lehrgangsanbieter InteressentInnen für Lehrgänge werben, die aber dann vielleicht gar nicht die Auflagen für

⁷ Beispiele für zusätzlichen Aufwand: Notwendigkeit der Führung getrennter Kurse; zusätzliche Kosten entweder für Lehrgangsverantwortliche oder aber Kommissionsmitglieder; getrennte Prüfungstermine, bei kommissionellen Prüfungen mit enormem organisatorischen Aufwand; getrennte Antragstellung, Einreichung von Lehrenden u.ä.m.

⁸ In diesem Entwurf finden sich meiner Meinung nach durchaus positive Vorschläge, allerdings auch etliches Unklares und Diskussionswürdiges. Es besteht auch der Eindruck, dass es sich um einen juristischen Schnellschuss handelt und keine entsprechende Diskussion verschiedener Stakeholder davor stattgefunden hat. Das ist gerade im Bereich der universitären SBP schade, da hier einige einfache Veränderungen Vorteile für Unis, Anbieter und vor allem auch die KandidatInnen bringen könnten.

⁹ Das Prinzip, dass „fremde“ Zertifikate, die ihre eigene Qualitätssicherung haben, für Abschlüsse des 2. Bildungswegs anerkannt werden, ist nicht reines Neuland, sondern existiert ja zum Teil schon jetzt, etwa bei der Anerkennung bestimmter Sprachzertifikate für BRP und SBP.

den später erwünschten Bildungsabschluss (z.B. BRP, SBP) erfüllen. Das ließe sich allerdings leicht unterbinden, z.B. durch eine verpflichtende Eingangsberatung und eine vorgegebene Textpassage, die KursteilnehmerInnen bei der Anmeldung unterschreiben müssen und die auf die jeweiligen bestehenden rechtlichen Auflagen hinweist. Dieser – meiner Meinung nach nicht sehr großen – Gefahr, die sich wie gesagt auch leicht beheben ließe, stünden einige entscheidende Vorteile gegenüber:

- Etliche TeilnehmerInnen sind unsicher, welcher Bildungsweg für Sie am besten passt. Sie könnten dann im Zuge des Lernprozesses ihre Entscheidung konkretisieren, würden dabei keine Zeit verlieren und hätten oft auch eine bessere Grundlage für ihre Wahl.
- Viele InteressentInnen für die Abschlüsse des 2. Bildungswegs haben, wie schon erwähnt, Lernerfahrungen gemacht, die sowohl weit zurückliegen als auch in schlechter Erinnerung sind. Sie sind sich nicht sicher, wie realistisch ihr Vorhaben ist, und auch eine intensive Beratung kann die Möglichkeit nicht ersetzen, die die Teilnahme an einem Lehrgang bietet.
- KandidatInnen für die SBP, die noch eine gesetzlich geforderte studienbezogene Vorbildung benötigen, könnten – wenn sich an der Universität keine praktikable Lösung findet – einen derartigen einschlägigen Fachlehrgang absolvieren und damit die Vorbildung belegen.
- Der jetzige juristische Dschungel, welche Fachprüfung für welchen anderen Bildungsabschluss anerkannt wird oder nicht, würde damit in der Praxis irrelevant.
- Bei den Lehrganganbietern würde ein enormes Potenzial frei werden, das jetzt mit der Kontrolle, Überprüfung und Dokumentation der Zulassungen gebunden ist. Noch dazu gibt es oft enorme Verzögerungen einzelner zulassender Stellen (v.a. im Uni-Bereich), die das Lernen und die Prüfungen verzögern.
- Die jetzt bestehenden Altersklauseln (vor allem in Bereich der SBP) wären dadurch wesentlich entschärft, weil KandidatInnen schon vor Erfüllung des geforderten Mindestalters einzelne Fächer abschließen könnten, und sinnlose Wartezeiten würden wegfallen oder zumindest verkürzt werden.

Vor allem der zuletzt genannte Punkt könnte einige Kritik hervorrufen, die von der Angst gespeist wird, dass damit Schulabbruch gefördert würde. Das widerspricht allerdings ganz den Erfahrungen, die wir im Rahmen der Bildungsberatung machen. Die Gründe für Schulabbruch liegen fast immer an den negativen Erfahrungen, die die Betroffenen in der Schule gemacht haben und nicht an der Attraktivität von möglichen Alternativen. Fast alle SchulabbrecherInnen weigern sich – oft auch ohne realistische Alternativen und entgegen rationalen Argumenten – den abgebrochenen Bildungsweg wieder aufzunehmen. Bildungsberatung soll Hilfestellung für Bildungsentscheidungen und -wege leisten, sie kann nicht die bisherige Lernbiografie „aufheben“. Wenn die Schulabbruchsquote gesenkt werden soll, was selbstverständlich ein wichtiges und lohnendes bildungspolitisches Ziel ist, dann müsste an den Ursachen angesetzt werden und müssten die Lernbedingungen dahingehend verändert werden, dass weniger Jugendliche scheitern. Ein Verhindern von Alternativen (durch rigidere Altersklauseln etc.) ist keine wirksame Maßnahme, sondern ein „Bestrafungssystem“, das nicht den Abbruch reduziert, sondern letztlich nur zu unnützen Wartezeiten führt und in klarem Gegensatz zu den Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens steht.

Anerkannte Lehrgänge in der Erwachsenenbildung – mögliche Gefahren

Zeiten der Veränderung bergen nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren.

Durch die Fokussierung der Diskussion um die Zuordnung einzelner Bildungsabschlüsse zu bestimmten NQR-Niveaus und bedingt durch stärkere Lobbys für die höheren Bildungsabschlüsse zeichnet sich ab, dass die niederen Bildungsabschlüsse auf die unteren Niveaus zusammengepfert werden. Das Problem dabei ist vermutlich weniger die „Entwertung“ oder „Missachtung“ dieser LernerInnen, sondern dass ein in diesem Bereich ausgebauter NQR auch für Anbieter und Fördergeber Möglichkeiten schaffen würde, neue Angebote zu entwickeln, um Lernen zu fördern. Umgekehrt würde ein in diesem Bereich nicht entsprechend differenzierter NQR zumindest keine Anreize schaffen und somit bestehendes Ungleichgewicht verstärken.

Eine weitere mögliche Gefahr besteht darin, dass gelernte Teile von Qualifikationen nicht entsprechend berücksichtigt werden. Die Probleme in der Diskussion um die Teilqualifikationen ergeben sich meiner Meinung nach auch dadurch, dass manchmal davon ausgegangen wird, dass Abschlüsse, die dem gleichen NQR-Level zugeordnet werden, nicht nur in Bezug auf den Grad der Kompetenzen, sondern auch bezüglich der Breite der erworbenen Fähigkeiten vergleichbar sein sollten und irgendwie auch den Workload widerspiegeln sollten. Es wäre – nach dieser Logik – ungerecht, wenn mit ganz unterschiedlichem Aufwand ein gleich hoher Level erreicht werden könnte.

Diesem Gedanken liegen jedoch meiner Meinung nach zwei falsche Annahmen zugrunde: Erstens geht es beim NQR nicht um ein „je höher desto besser“, und zweitens wird ja nicht ein Individuum bewertet, sondern der Grad (und nicht die Menge!) der erworbenen Kompetenzen. Wenn man einen Rahmen etablieren will, der künftiges Lernen fördern soll, dann kann es nicht bloß um die Etablierung einer Bewertungsskala gehen, sondern es müsste ein brauchbares Orientierungssystem für Anbieter wie LernerInnen entwickelt werden. Natürlich müsste daher auch ein Abschluss eines Lernwegs, der weniger breit ist (z.B. weniger Fächer umfasst) und der vielleicht auch wesentlich kürzer war, dennoch - sofern in dem engeren Bereich gleicher Grad an Kompetenzen erworben wurde - dem gleichen NQR-Level zugeordnet werden. Auch könnte z.B. ein relativ „breiter“ Abschluss auf einem unteren Level manchmal mit wesentlich mehr Aufwand verbunden sein als ein relativ enger Kompetenzerwerb auf höherem Niveau. Es besteht kein automatischer Zusammenhang zwischen Arbeitsaufwand und Kompetenzniveau. Das scheint mir der Knackpunkt bei der Diskussion um Teilqualifikationen zu sein und nicht die theoretische Frage, ob ein Teil einer Qualifikation überhaupt eine Qualifikation darstellen kann. Falls erwünscht wird, dass auch die Breite und Dauer des Lernwegs widerspiegelt werden, so wäre das meiner Meinung nach durchaus möglich, allerdings nicht über den NQR-Level, sondern über zusätzliche zu vergebende Credit Punkte.¹⁰

Eine weitere Gefahr sehe ich in dem derzeitigen Trend, nur auf bestimmte Bildungsabschlüsse zu fokussieren. Der Hauptschulabschluss und die Berufsreifeprüfung stehen zurzeit bildungspolitisch im Rampenlicht, auf andere Bereiche wird oft vergessen, und es wird eine sinkende Relevanz suggeriert. Das spiegelt sich sowohl in EU-Projekten als auch in den aktuellen Diskussionen wider. Dem liegt allerdings keine wirkliche Analyse der Bedeutung der einzelnen Wege zugrunde, sondern es ist eine aufgestellte Behauptung, für die mehr oder minder stichhaltige Rechtfertigungen vorgebracht

¹⁰ Der schottische SQF ist in diese Richtung ausgelegt. Ein möglicher Vorteil dieses Systems läge vielleicht darin, dass damit der Kampf um den Level entschärft sein könnte, weil aufwändigere Wege dann entsprechend mehr Credits bekämen.

werden. Zurzeit könnte jedoch keiner der Bildungswege, die auf Sekundarstufe 2 abschließen, einen der anderen wirklich ersetzen. Sollte einer dieser Wege so unattraktiv gemacht werden, dass er versiegt, wird er danach nicht ohne weiteres wieder anzubieten sein, d.h. die Entscheidung über die Aufgabe von Bildungswegen ist eine grundsätzliche und wichtige und sollte gut abgewogen sein. Ich möchte das im Folgenden anhand der Studienberechtigungsprüfung darlegen.

Die SBP ist den letzten Jahren systematisch erschwert worden:

- juristisch durch fehlende oder unklare, nicht praktikable Regelungen (Beispiel: bei der Umstellung von den Pädagogischen Akademien auf Hochschulen wurde auf die SBP „vergessen“, und 2 Jahre lang wurden KandidatInnen abgewiesen, danach wurde ein eigenes SBP Gesetz geschaffen, das so nicht praktikabel ist)
- oft langwierige und für KandidatInnen undurchsichtige Zulassungsverfahren; mein Eindruck ist, dass dies auch durch unnötig komplizierte Regelungen im Zulassungsverfahren bedingt ist, die oft viel Arbeit und Probleme machen und viele Institutionen ohnehin überlastet sind (Beispiele: völlig unterschiedliche Handhabung von Kollegs, was die Vorbildung betrifft; oder: schon über Jahre gibt es – im Widerspruch zum Gesetz - keinen Referenten für naturwissenschaftliche Studien an der Uni Wien)
- fehlende Möglichkeiten, die gesetzlich verlangte Vorbildung nachzuholen (z.B. durch Schwierigkeiten, außerordentlich zu studieren oder durch unrealistische – gesetzlich nicht gedeckte – Auflagen, wie z.B. Nachholen eines Berufsabschlusses auch für Personen über 22).

Parallel dazu sind mit dem Aufkommen der Berufsreifeprüfung die Vorbereitungsangebote für die SBP stark ausgedünnt worden. Aus meiner Erfahrung hat die BRP der SBP nur marginal Leute „weggenommen“, zum Teil gab es sogar einen Anstieg parallel zur BRP.

Aufgabe der Bildungsberatung sollte es sein, über die verschiedenen möglichen Bildungswege zu informieren, ihre rechtlichen Voraussetzungen und Berechtigungen mit dem/r Kunde/in zu besprechen sowie die Vorteile/Nachteile der einzelnen Wege abzuwägen. Aufgabe der Bildungsberatung kann jedoch nicht sein, von vornherein in bestimmte Bildungsbahnen zu lenken.

Es gibt nach wie vor eine große Klientel von Bildungswilligen, welche die BRP nicht machen können (z.B. Schulabbruch, Lehrabbruch) und weiters auch viele Personen, die sich nach gründlichem Abwägen bewusst für die SBP entscheiden. Ich kann mich daher nicht ganz des Eindrucks erwehren, dass ein Rückgang der SBP auch durch einen Rückgang des Beratungs- und Kursangebots bedingt ist. Für anbietende Institutionen ist nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten sicherlich die BRP „rentabler“, allerdings sollte dies kein bildungspolitisches Kriterium für oder gegen einen Bildungsweg sein.

Nach all den oben genannten Schwierigkeiten/Behinderungen wird dann immer wieder festgestellt, dass die SBP signifikant rückläufig ist. Interessant wäre auch, auf welche tatsächlichen Zahlen sich das bezieht und wie diese interpretiert wurden. Teilweise werden nämlich Köpfe/Jahr verglichen, was zu einer völligen Verzerrung führt, weil die AbsolventInnen durchschnittlich zwei Jahre für die BRP und ein Jahr für die SBP benötigen.

Derzeit ist die SBP dort, wo entsprechende Beratung und Lehrgänge angeboten werden, trotz vieler Schwierigkeiten nicht eindeutig rückläufig. Sollte dies aber einmal der Fall

sein, dann wäre das auch noch kein automatisches Argument für einen Ausstieg. Die Relevanz eines Bildungswegs bemisst sich nicht nur quantitativ nach der Nachfrage. Es müsste dann eben sorgfältig überlegt werden, ob es Personen gibt, die diesen Weg weiterhin benötigen und wie ein Grundangebot aufrecht erhalten werden kann (z.B. durch Zusammenarbeit mehrerer Anbieter oder ähnliches).

Wie rasch ein vermeintlich nicht mehr so wichtiger Bildungsweg in speziellen Situationen enorme Bedeutung erlangen kann, zeigt sich jüngst auch an der Initiative der Stadt Wien für die Ausbildung zusätzlicher KindergärtnerInnen. Im so genannten Modell „Pick up“ werden Arbeitslose und KindergartenhelferInnen zu KindergartenpädagogInnen ausgebildet, wobei die SBP im ersten Jahr integriert ist. Die KandidatInnen bekommen die Lehrgangsgebühren für die SBP ganz oder teilweise ersetzt und erhalten ein monatliches Entgelt, damit sie sich während der Ausbildung ganz auf das Lernen konzentrieren können. Sie verpflichten sich gleichzeitig, danach zumindest für fünf Jahre der Gemeinde Wien als KindergärtnerIn zur Verfügung zu stehen. Ein anderer Bildungsweg als die SBP wäre dafür auch gar nicht möglich gewesen, einerseits aus Kosten- und Zeitgründen und andererseits auch, weil viele der KandidatInnen z.B. gar nicht die Voraussetzungen für eine BRP erfüllen.

Das Modell Pickup ist sehr erfolgreich im September 2008 gestartet, 90 Personen konnten aufgenommen werden, mit einem hohen Anteil an Menschen, die lange nichts mehr mit traditionellen Lernprozessen zu tun hatten und deren Schulerinnerungen vor allem Ängste auslösen. Dennoch ist die Motivation enorm hoch, und mit jedem kleinen erfolgreichen Lernschritt sinkt nicht nur die Angst, sondern es wächst auch Interesse und Lust an weiterem Lernen.

Das zeigt auch schon nach dieser relativ kurzen Erfahrung, welche Bedingungen erforderlich sind, um so genannte „Bildungsferne“ zu erreichen und auch zu halten:

- Eine großzügige finanzielle Förderung, wobei es nicht nur und nicht einmal vorrangig um die Kurskosten geht, sondern um die Frage, wie der Lebensunterhalt gesichert wird, damit sich die Menschen wirklich auf das Lernen konzentrieren können (in diesem Falle finanziert entweder das AMS über die DLU oder die Gemeinde Wien zahlt für die freigestellten DienstnehmerInnen).
- Die Entscheidung für einen Bildungsweg kommt nicht vorrangig durch Bewerbung von Weiterbildung, sondern durch eine konkrete (Berufs)Perspektive und auch durch eine abgesicherte Perspektive zustande.
- Es bedarf eines breiten Spektrums an zusätzlicher, z.T. recht intensiver Betreuung.
- In bestimmten Fächern (im konkreten Fall Deutsch und Englisch) benötigen die Lehrgänge ein höheres Stundenausmaß, als üblicherweise vorgesehen, um das vorgesehene Lernniveau zu erreichen.

Summa summarum also alles Maßnahmen, die das Angebot intensivieren, den Aufwand steigern und natürlich auch mehr Kosten verursachen. Allerdings lässt sich auch zeigen, dass sich der Einsatz dieser Mittel lohnt und Drop-out wirksam verhindert.

Perspektiven der Bildungsberatung

Die Bildungsberatung ist in den letzten Jahren – zumindest in dem Bereich, in dem ich selbst tätig bin – immer schwieriger geworden. Unklare gesetzliche Grundlagen und willkürlichere Handhabung einzelner Institutionen erschweren eine Weitergabe von klaren Informationen. Dies verunsichert Bildungswillige und verkompliziert die

Beratungssituation außerordentlich. Öfters müssen Bildungswillige einige Male zwischen Bildungsberatung und Schule/Fachhochschule/Universität pendeln, bis sie eine klare Auskunft bekommen. Wesentliche Teile der Bildungsberatung sind Hilfestellungen, um den Umgang mit schwierigen Hindernissen und Hürden zu erleichtern. Oft wird auch Hilfe benötigt, weil KandidatInnen in Sackgassen landen (z.B. nicht einmal an zuständige Personen bei der jeweiligen Bildungsinstitution herankommen). Es fehlt überdies an Beratungsmöglichkeiten für die später angestrebte Ausbildungsrichtung, bzw. passen die vorhandenen Angebote für viele Menschen nicht. Die Beratung für den 2.Bildungsweg kann dies logischerweise nur marginal abfangen. Hier könnten perspektivisch verstärkte Kooperationen (z.B. auch mit Beratungsstellen des tertiären Sektors) Abhilfe schaffen.

Optimistisch gedacht könnten ein transparenter NQR und ein von unnötigen Hürden bereinigter 2.Bildungsweg diese Beratungssituation um einiges entschärfen. Würde damit die Beratung für den 2.Bildungsweg vielleicht überflüssig? Ich denke nicht, aber sie könnte sich auf ihre eigentlichen Aufgaben konzentrieren, nämlich Entscheidungshilfe für einen sinnvollen und gangbaren Bildungsweg anzubieten und ein gemeinsames Konzept für einen passenden Lernprozess (Zeit, Tempo etc.) mit den nötigen Unterstützungen zu erstellen. Bürokratisches würde in den Hintergrund treten, und die Beratung könnte sich mehr dem Lernprozess widmen.

2.2 Handlungsfähigkeit statt Opferkonstruktion – Überlegungen zur Arbeitslosenbildung

[Hedwig Presch]

Was ist 2008 passiert im Bereich LLL in arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen?

Ebene Bundesdachverband (BDV) der Sozialen Integrationsunternehmen (SIU)

Der BDV hat sich in den NQR-Konsultationsprozess eingeklinkt; das Augenmerk liegt auf Level 1-3, da die meisten TN an arbeitsmarktpolitischen „Maßnahmen“ auf den formalen Bildungsniveaus zwischen nicht abgeschlossener Pflichtschule und LAP stehen.

Der BDV ist daran interessiert, die Expertise der in diesem Bereich tätigen Schlüsselarbeitskräfte sichtbar zu machen.

Diskussionen unter SIU ergaben gute Ansatzpunkte für LLL-Strategien in den Betrieben – allerdings mit sehr unterschiedlichen Wertungen von Seiten der Leitungspersonen. Unumstritten ist der Zuwachs an Soft Skills. Fachliche Qualifizierung und Kompetenzerweiterung werden ebenso unterschiedlich eingeschätzt wie die Sinnhaftigkeit der Verschriftlichung von Lernergebnissen.

Eine sichere Kenntnis der eigenen Lernfähigkeit und eine Erhöhung der Lernbereitschaft werden wiederum übereinstimmend konstatiert.

Ein interessantes „neues“ Lernfeld wurde über die (organisierte) betriebliche Gesundheitsförderung entdeckt: Es zeigte sich, dass „Gesundheit“ ein gutes und vielseitiges Vehikel für viele Themen ist; der partizipative Ansatz eröffnete den TeilnehmerInnen aber auch interessante Lern- und Teilhabeerfahrungen.

Vereinzelt gibt es Good-Practice-Beispiele von Kompetenznachweisen – abgestimmt auf Branche und Betrieb – die weder generalisierbar sind noch unter dem aktuellen wirtschaftlichen Druck der SIU als Standardangebot an die TN zu realisieren sind.

Ebene Auftragsrecherche

Eine Recherche von „Prospect“ zum Thema „Productive Ageing“ und Lebensphasen (vom ESF für SIU als Schwerpunkt vorgeschrieben) zeigte, dass es durchaus lohnenswert erscheint, wenn sich SIU verstärkt als Bildungsinstitutionen verstehen.¹¹

- Die Ansätze zum intergenerationellen Lernen in SIU sind interessant; es braucht aber eine gezielte fachliche Unterstützung. Es gibt durchaus auch die Gefahr, dass die Stereotypen einer Generation verbreitet, dass vor allem „kulturpessimistische“ Haltungen erweitert und verfestigt werden.
- Festgestellt wurde ein spezielles Manko an Konzepten für marginalisierte – insbesondere junge – TN, die nach wie vor (auftragsgemäß) für einen „1. Arbeitsmarkt“ jobready gemacht werden sollen. Die Zielformulierung suggeriert, die Aufnahme einer Beschäftigung am „1. Arbeitsmarkt“ sei Grundlage für eine stabile Beruflichkeit. Für marginalisierte junge Menschen existieren aber kaum

¹¹ Prospect (2008): Potenziale arbeitsmarktpolitischer Beschäftigungsprojekte für Productive Ageing, http://www.pro-spect.at/docs/Kurzbericht_SIU_Productive_Ageing.pdf, 31.10.2008, 3ff im Auftrag des AMS NÖ.

noch Zugänge zu diesem Markt.

Daher bräuchte es biografisch fundierte politische Bildung, die alternative Lebensentwürfe erleichtert. Wenn die „Generation Praktikum“ völlig zu Recht auf ihre schwierige Lage aufmerksam macht, ist zu bedenken, in wie viel stärkerem Maß Menschen mit einer anderen als formalen Bildung von den strukturellen Veränderungen betroffen sind und dass diese obendrein meist schwächere (hier: in Bezug auf gesellschaftliche Zugänge) Netzwerke und auch nicht die besten persönlichen Ressourcen haben, in anderen Kategorien als Drinnen – Draußen zu denken. Diese Einseitigkeit des Drinnen – Draußen wird mit der Fixierung auf den „1. Arbeitsmarkt“ natürlich gefördert. Es können kaum Alternativen entwickelt werden, wie trotz der – vielfach schon ererbten – Marginalisierung Handlungsfähigkeit erhalten oder wieder hergestellt werden kann.

- Die Auswertung der Befragung in SIU ergab auch, dass eine Reflexion der Institutionenbiografie aus mehreren Gründen für die Adaptierung der Lernbegleitung sinnvoll wäre:
 - × SIU zeichnen von sich ein Bild von Betrieben mit geringen Handlungsspielräumen und hoher Abhängigkeit von den Förderstellen.
 - × Es wird eine Beharrungstendenz gegenüber Veränderungen festgestellt, da es offenbar durch viele fremdbestimmte Innovationen zu Überforderungen kommt. Damit wird Legendenbildung gefördert¹² – eine realistische Positionierung wird erschwert.
 - × Es zeigte sich dort hohe Zufriedenheit, wo Bezüge zu den Gründungsmotiven wieder hergestellt werden können. Dabei handelt es sich um Teilprojekte, die als „sinnstiftend“ erlebt werden und meist einen relativ stressfreien Umgang mit TN ermöglichen.¹³

Damit unterscheiden sich möglicherweise die SIU vordergründig kaum von EB-Einrichtungen: Die Ökonomisierung der Bildung bewirkt aber im Segment der niederschweligen Bildung generell eine stärkere politische Lenkung durch die Geldquellen, da in der Regel nicht von TN-Beiträgen auszugehen ist. Weiters ist anzunehmen, dass die Vorgaben der Fördergeber im Bildungsbereich doch stärker durch bildungstheoretische Prinzipien bestimmt sind.

Ebene institutionelle Vernetzung

Eine Diskussion zwischen VertreterInnen des AMS (Bund und NÖ), Land NÖ, ösb, Dachverbänden der SIU (Bund und NÖ) und Prospect zeigte, dass sowohl das Sichtbarmachen der Kompetenzen der TN als auch der Umgang mit Diskontinuitäten als brennende Themen betrachtet werden.

¹² Neben der Idealisierung der Vergangenheit, v.a. der Gründungszeit scheint es eine Idealisierung der Geschichte als Professionalisierungsgeschichte zu geben.

¹³ Insbesondere die Ressourcenanalyse in Form einer Kombination von Schulung und Beschäftigung – ohne Vermittlungsdruck (CAPA) sowie Beteiligung an Lehrlingsausbildung und Betriebliche Gesundheitsförderung.

Ebene Arbeitsloseninitiativen

Veranstaltungen von Arbeitsloseninitiativen und die veröffentlichten Erfahrungen von Erwerbslosen zeigen, dass die Teilnahme an AMS-(Schulungs-) Maßnahmen, die nicht selbst gewählt sind und die nicht auf Qualifizierung sondern Aktivierung abzielen¹⁴, offensichtlich die Opferkonstruktion von Erwerbslosen stärkt.

Diese Feststellung ist insofern gewagt, da von der Minderheit der engagierten Arbeitslosen auf die Gesamtheit geschlossen wird. Bedenkt man aber, dass die Zusammenschlüsse von Erwerbslosen erklärtermaßen der Wehrhaftigkeit dienen, hört man bei den kritischen Äußerungen genauer hin und erkennt, wie viel psychisches Leid (inkl. häufiger psychosomatischer Beschwerden) und welche Existenzängste hinter den vordergründigen Aggressionen stehen, liest man weiters die Erfahrungsberichte und erkennt, dass sich diese ganz selten auf das Erleiden von Einzelpersonen beziehen sondern häufig auch verbal schwächere TN mit vertreten¹⁵ – nimmt man also die vielen Indizien, dass „gut gemeinte“ Angebote an Beratungen und Schulungen tatsächlich kontraproduktiv wirken – und betrachtet man auf der anderen Seite die wohlklingenden Kursthemen, so drängt sich die Frage auf, inwieweit die Sozialschmarotzerdebatte, die als Folie hinter der Arbeitslosenverwaltung liegt, viele der Angebote pervertiert.¹⁶

Die Diskussion um das „Schmarotzen“ am Sozialsystem wird manchmal lauter, manchmal leiser geführt und hat viele Facetten. Der Bildungszwang erscheint als eine der harmlosesten. Die hinter dem Zwang stehende Sanktionsdrohung meint aber einen sechs- bis achtwöchigen Entzug der Existenzgrundlage und ist daher keineswegs harmlos. Auch in den Diskussionen um Grund- oder Mindestsicherung ist die Arbeitsverpflichtung eine tragende Säule. D.h. im Prinzip wird den Menschen Faulheit unterstellt, die Beiträge zur sozialen Produktivität außerhalb der Erwerbsarbeit werden ignoriert.

Nicht zuletzt enttarnt die Debatte um die angebliche Nichtfinanzierbarkeit des Sozialstaats, dass die Grundversorgung der Menschen immer nur bedingt gewährt wird. Die Logik des Generalverdachts auf Faulheit und Verweigerung wirkt natürlich auf die „KundInnen“: „KundInnen“ sehen sich nicht als Versicherte, die ihnen zustehende Leistungen in Anspruch nehmen, sondern als Abhängige, deren Rechte sukzessive beschnitten werden. Die im ALVG festgelegten Zumutbarkeitsbestimmungen, wonach die Zumutungen und Sanktionen mit der Dauer der Arbeitslosigkeit zu steigern sind, machen den Versicherten klar, dass ihnen nicht mehr Hilfe zukommt, wenn der „Schadensfall“ größer ist (wenn sich die Arbeitssuche besonders schwierig gestaltet), sondern dass sich die Bestrafungstendenz durchsetzt.

Der Effekt wird durch die Sprache der Verschleierung verstärkt: Wenn von „Einladungen“ die Rede ist, ist verpflichtende Teilnahme gemeint, „Angebote“ schaffen eine Drucksituation, „Schulungen“ sind regelmäßige Zuweisungen zu Kursen, Coachings, Aktivierungsmaßnahmen, die – wie allgemein bekannt – der „Übertrittsverhinderung“ in

¹⁴ Diese Verallgemeinerung von Coachings u.ä. verstellt auch in der öffentlichen Wahrnehmung den Blick auf AMS-finanzierte Aus- und Weiterbildung. „AMS-Schulungen“ sind daher in der breiten Öffentlichkeit negativ konnotiert.

¹⁵ Vgl. lfd. Beiträge im „Augustin“.

¹⁶ „Man steht im Schatten von Arbeitsunwilligkeit, Schmarotzertum und persönlicher Unfähigkeit. Und wer arbeitslos ist, kennt das aus seinem Alltag ganz genau. Doch der soziale Ort, an dem sich die Abwertung konkret und mit praktischen Konsequenzen vollzieht, ist die Institution AMS [...]. Mit subtilen Methoden wird den Arbeitslosen eingehämmert, sie müssten erkennen, dass sie eigentlich von der Gesellschaft durchgefütterte Problemfälle seien“, heißt es auf der Erwerbsloseninternetplattform „SoNed!“ <http://www.soned.at/07c027c4ba26e0152a23d316ac4ea333.html#Trainerin>, 02.10.08.

die Langzeitarbeitslosigkeit, also der Statistikbereinigung dienen. Sie werden von den Betroffenen nicht mehr als Angebot, sondern als Schikanen wahrgenommen - auch dann, wenn sie erfreuliche Einsparungen aufweisen.

BeraterIn und „KundIn“ treffen einander also nicht auf gleicher Augenhöhe; durch die Verschleierungen kann die/der Arbeitslose zusätzlich kaum mehr abschätzen, wo (Ver-) Handlungsspielräume gegeben sind. Die Haltung ist entsprechend von Vorsicht und Misstrauen – bis hin zur offenen Abwehr – geprägt, was wiederum die generalisierte Unterstellung der Arbeitsunwilligkeit nährt. Diese Konstellation ist natürlich hervorragend dafür geeignet, diverse Ängste – sei es vor der Zukunft oder nur vor einer Lernsituation – über die Abwehr der Zumutung zu kanalisieren und Opferkonstruktionen jedweder Art zu festigen.

Damit funktionieren Schwarz-Weiß-Malereien und Schuldzuschreibungen prächtig. Sie sind im Falle von „Schulungen“ und „Coachings“ meist kurzfristig aufzuweichen, da viele TrainerInnen vordergründig brauchbare Techniken für den Zwangskontext entwickelt haben: Die Zwangslage als Grundlage ist nach dieser Logik allerdings hinzunehmen – dann kann u.U. eine interessante Schulung genossen werden.

Wenn aber diese Übereinkunft das Fundament der Lernsituation darstellt, kann nicht mehr ernsthaft von Empowerment oder emanzipatorischer Bildung gesprochen werden, denn diese Übereinkunft bedeutet Einverständnis mit der Logik der SozialschmarotzerInnen-/ Opferkonstruktion.¹⁷

Arbeitslosenkurse gelten daher zu Recht als Paradebeispiel für den ambivalenten Charakter des LLL zwischen Risikoversicherung und Risikoerzeugung, der von Kade und Seitter anschaulich dargestellt wird. LLL verkörpert im öffentlichen Diskurs eine Art Versicherungsinstanz, die vorgibt, Zukunftsrisiken zu reduzieren, die über Zertifikate Zusicherungen verteilt und die über die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gegen zukünftige Anforderungen wappnet.

„Der Versicherungscharakter des lebenslangen Lernens ist allerdings selbst ein riskanter, da er keine Einlösungsgarantie für die vorab erbrachten Leistungen der Individuen bereitstellt. Dies zeigt sich dramatisch etwa an den demotivierenden Folgen von Kursen mit Langzeitarbeitslosen, die nicht mehr der Illusion der Reintegration auf dem Arbeitsmarkt durch Weiterbildung anhängen. Das Risiko, umsonst gelernt zu haben, weil die antizipierte Zukunft, auf die das Lernen gemünzt war, nicht eintritt oder biographisch nicht mehr relevant gehalten wird, trägt der Versicherungsnehmer. Der einzige Ausgleich dieses Risikos liegt in einer Erhöhung der Beteiligungsintensität (als Erhöhung der Versicherungsprämie) an den ... Angeboten des lebenslangen Lernens.“¹⁸

Die Risikoerzeugung wird obendrein durch den Selektionscharakter dieser Bildungsveranstaltungen erhöht: Ausbleiben des klar definierten Erfolgs (Reintegration) bedeutet „durchgefallen“, sonstige Lerneffekte werden mit der gängigen Evaluation, wonach nur der Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zählt, weggewischt.

Auf dem Hintergrund, dass Arbeitslosenversicherung zum Teil nicht der Versicherungslogik sondern dem sanktionierenden „Wohlfahrtsprinzip“ folgt, und genau

¹⁷ Eine fundierte Analyse zu Coaching und Mündigkeit leistet Eva Tepperberg in diesem Band.

¹⁸ Jochen Kade, Wolfgang Seitter (1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne, <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungrisiko.html>, 09.10.2008.

diese Versicherungsanstalt neuerlich Zukunftsversprechen verabsolutiert¹⁹, ist es nicht verwunderlich, wenn die Arbeitslosen die ausgeblendeten Seiten fragwürdiger Bildungs-/Aktivierungsangebote verabsolutieren und sich wehren, weil sie mehrfach nicht als Versicherte wahrgenommen werden. Hier nähern wir uns bereits dem von Heinz Bude festgestellten Trend, dass Exkludierte Bildungsangebote als Betrug ansehen, weil sie die Verbindung von Aufstieg (Einstieg) und Bildung in ihrem Umfeld nicht mehr erkennen können.²⁰

Möglicherweise sind an diesen Mechanismen auch die Schattenseiten des Kompetenzmodells abzulesen, in dem die „Bildung des Subjektes und dessen Eigensinnigkeit“²¹ wenig Platz hat. Die Konzentration auf die messbaren Lernergebnisse bedeutet ja generell eine Vernachlässigung des Lernprozesses.

„Indem allein der Erfolg an der Aufgabe gemessen wird, gerät jede abweichende subjektive Bewegung aus dem Blick. Sie kann mit dem Modell nicht mehr genau beschrieben, geschweige den [sic!] verstanden werden... Für die Zurückgebliebenen wird das Kompetenzmodell faktisch zum Inkompetenzmodell.“²²

Die Opferkonstruktion der Erwerbslosen verweist darüber hinaus auf den von KritikerInnen der neoliberalen Bildungsdiskurse aufgezeigten Ausschluss des Sozialen.

„Inkompetenzen, die logisch die Differenz im Diskurs bilden – sei es in der Figur der Konkurrenz (die anderen verfügen nicht über diese Kompetenzen) oder des Unvermögens (Kompetenzdefizit) –, werden ausgeblendet bzw. deren (Ausschluss-)Effekte werden nicht weiter reflektiert.“²³

Kritische Erwerbslose thematisieren gerade den Ausschluss und verweigern sich damit der „Erotik der archaischen Techniken“²⁴, die dem Kompetenzmodell Strahlkraft verleihen sollten.

Welche Konsequenzen drängen sich auf?

Bildung in die Bildungsinstitutionen – Raus aus den Arbeitslosenghettos

Die Beschäftigung mit dem NQR führt zur Frage, wo die fachliche Expertise liegt, um Kompetenzerweiterung auf den unteren 3 Levels im Erwachsenenalter zu fördern, Lernergebnisse sichtbar zu machen und allenfalls zu zertifizieren.

¹⁹ AMS-BeraterInnen sind verpflichtet, die Zuweisung überzeugend zu begründen. Sie erklären den Arbeitslosen den Nutzen der Maßnahme für deren Zukunft.

²⁰ Bude bezieht sich auf Untersuchungen in Hauptschulen: Nach Auskunft der LehrerInnen sind bis zu 20% von dieser Exklusionserfahrung bzw. -erwartung betroffen, er nennt sie „ausbildungsmüde“ und erläutert die Folgen dieser Resistenz: Es bleibt vor allem die „Kompetenz des Verächtlichmachens“ und die Suche nach einer Welt, in der die Jugendlichen „Größe zeigen können“. Vgl. Heinz Bude (2009): Die Ausgeschlossenen, Vortrag im Rahmen der Tagung „Das Drama der Exklusion“ am IFK Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften, Wien, 16.01.2009.

²¹ Andreas Gruschka (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, 20.

²² Andreas Gruschka (2007), 18, Tippfehler im Original. Gruschka zeigt in diesem Zusammenhang auch, „dass man Kompetenz ohne eine Theorie der Kompetenzentwicklung nicht intern als Stufenmodell graduieren kann.“, 20.

²³ Thomas Höhne (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, 36.

²⁴ Die Formulierung stammt von einem Diskussionsteilnehmer der IWK-Reihe „Informelles Lernen. Konzepte – Orte – Kontroversen, 5.12.08.

Auch wenn arbeitsmarktpolitische Einrichtungen prinzipiell eine gute Ausgangsbasis haben, sich als Bildungseinrichtungen weiter (die SIU) oder wieder (die Kurseinrichtungen, deren ursprüngliche Intentionen durchaus im Empowerment lagen) zu professionalisieren, leiden sie doch an den Zuschreibungen, Handlanger einer kontrollierenden Instanz zu sein, die Existenzgrundlagen entziehen kann.

Daher ist eine engere Anbindung an Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung unbedingt erforderlich – als Gegenstrategie zur Ghettoisierung der Erwerbslosenschulungen. Entsprechend sollten auch die „Schulungen“ wieder auf das Niveau der allgemeinen Erwachsenenbildung gehoben und institutionell entsprechend verankert werden. D.h. Erwerbslose würden nicht länger an AMS-Schulungsfirmen (zwangszugewiesen, sondern es würde der Zugang zu Einrichtungen der nicht-formalen Bildung und der Lernberatung ermöglicht bzw. erleichtert.

Das Potenzial ist groß ...

Immerhin hat das AMS mit 500 Mio € jährlich das größte EB-Budget aus Steuermitteln – die überwiegend für Menschen mit einer anderen als formalen Bildung ausgegeben werden.²⁵

... und die Vorzüge liegen auf der Hand!

1. Die Arbeitslosenbildung wird aus der Schere SozialschmarotzerInnen/ Opferkonstruktion heraus geholt. Das AMS macht Angebote, die Angebote sind und keine verdeckten Verpflichtungen – z.B. in Form von Bildungsgutscheinen (in Kombination mit vorübergehender Befreiung vom Bewerbungsdruck); die Kontrolle verläuft so, wie sie in der EB üblich ist.²⁶
2. Die Lernziele werden von den TN definiert; sie legen die Lernschritte fest.
3. Widerstand erübrigt sich.
4. AMS-induzierte Bildung wird anschlussfähiger.
5. Die Einbindung der SIU vertieft diese Chancen und stärkt die Verbindung von informellem und organisiertem Lernen.
6. TN verbessern ihre gesellschaftlichen Teilhabechancen und erweitern ihre persönlichen Netzwerke.
7. Eine Evaluation nach Kriterien der Bildungsarbeit – resp. nach „Rationalität“²⁷ wird möglich: Denn im Unterschied zum For-Profit-Sektor geht es im öffentlichen und im „3.Sektor“ um Gleichstellung und Vorsorge bzw. um eine „politisch-ethische Rationalität“. Die Bildungsarbeit ist nach den entsprechenden Kriterien zu beurteilen.

Nicht zuletzt würden neue Bildungsaufgaben mehr Berücksichtigung finden: Aktuell bräuchte es etwa dringend Konzepte für junge armutsgefährdete und -betroffene Erwerbslose. Interdisziplinäre Anstrengungen sind notwendig, um realitätstaugliche und zukunftsfähige Lebensentwürfe zu erarbeiten, die den jungen Menschen nicht länger

²⁵ Der Umfang der AMS-Qualifizierung war Diskussionsthema bei der Tagung „Weiterbildung: Schreckgespenst oder Karrierehilfe, AK Wien, 10.12.2008, Tagungsreihe Chance Weiterbildung.

²⁶ In AMS-Schulungen wird Anwesenheit teilweise ungewöhnlich genau – bis in die Pausen – kontrolliert; Abwesenheit wird sanktioniert.

²⁷ Vgl. Luise Gubitzer (2008): „Literarität“ im Bereich Wirtschaft, Vortragsreihe Informelles Lernen. Konzepte – Orte – Kontroversen, IWK, Wien 05.11.2008.

falsche Sicherheiten vorspiegeln, sondern die sie befähigen, auch biografische Diskontinuitäten handhaben zu können. Notwendige Voraussetzung ist die Thematisierung von Unsicherheit und Ungewissheiten – gewissermaßen das Gegenstück zur neoliberalen Propaganda:

„Nach dem Ende der Normalbiographie sind Unsicherheit und Ungewißheit nicht mehr nur begleitende, verschwindende, temporäre Momente individueller Zukunftsgestaltung, sondern notwendige Bedingungen ihrer Realisierung.“²⁸

Berufliche und Allgemeine Erwachsenenbildung institutionell verschränken

Die Implementierung des NQR bietet sich als günstige Gelegenheit an, AMS-induzierte Bildung institutionell und fachlich an die Standards der Erwachsenenbildung anzubinden. Ein deutliches Indiz, dass dies bisher nicht der Fall ist, ist in den umfangreichen Stellungnahmen zum NQR-Konsultationsprozess zu sehen: Es findet sich weder eine Stellungnahme von Seiten des AMS, noch wird es als relevanter fachlicher Ansprechpartner genannt.²⁹

Sowohl die Orientierung an den Lernergebnissen als auch die vielfältige und wünschenswerte Verschränkung von informellem und nicht-formalem Lernen mit organisierter bzw. formaler Bildung legen nahe, berufliche und betriebliche Weiterbildung nicht länger so streng von allgemeiner Erwachsenenbildung zu trennen wie bisher.

Eine Verbindung würde helfen, Bildungsstandards in allen Feldern zu etablieren. Die Zuständigkeit eines Ministeriums bzw. eine regulierende Funktion der NQR-Stellen könnte auch sicherstellen, dass Qualitätssicherung nicht den interessengeleiteten und organisationspezifischen Qualitätssicherungsprojekten einzelner Einrichtungen überlassen wird, sondern dass es zu Standards kommt, die dem jeweiligen Stand der Theorie und LLL-Strategien entsprechen.

SchmalspurtrainerInnen breiter bilden

Die Umstellung könnte und sollte eine breitere Qualifizierung der Unterrichtenden nach sich ziehen. Über Modelle wie die Weiterbildungsakademie könnte auch die Verquickung mit den Herkunftsberufen gefördert werden, so dass sich aus einem riesigen Pool an SchmalspurtrainerInnen und „Coaches“ eine selbstbewusste Berufsgruppe von ErwachsenenbildnerInnen entwickeln könnte, die sich durch ihre Vielfalt auszeichnet, die aber nicht nur nach den Mechanismen der Märkte und Moden agiert, sondern theoriegeleitet und Theorie weiter entwickelnd.

Betriebliches Lernen anschlussfähig gestalten

Die Ressourcen der betrieblichen Lernprozesse könnten für die Verbesserung der Bildungszugänge von sogenannten bildungsfernen Gruppen genutzt werden.

Baethge zeigt, dass die Organisation der Arbeit stärker auf die Lernkompetenz – und noch deutlicher auf die Selbststeuerungsdisposition – wirkt als Sozialisation, Aspiration

²⁸ Jochen Kade, Wolfgang Seitter (1998), 4.

²⁹ Durchsucht man alle Downloads von <http://www.bmwf.gv.at/wissenschaft/national/nqr/stellungnahmen>, findet man auf 2370 Seiten „AMS“ nur 2mal: als Quelle für Arbeitslosenstatistik und die LGS Stmk als operativer Partner des Netzwerks Basisbildung genannt. Hingegen findet man im aktuellen Regierungsprogramm (2008) auf 7 Seiten zum Kapitel Arbeitsmarkt den Begriff Bildung 21mal und „Qualifizierung“ 6mal. Vgl. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode, 20 bis 27, http://www.austria.gv.at/site/cob__8539/3431/default.aspx.

gegenüber Arbeit und Privatleben oder erwerbsstrukturellen Bedingungen³⁰ und sieht in der Schaffung lernförderlicher Arbeitsplätze einen der zentralen "Ansätze zur Lösung aktueller Probleme lebenslangen Lernens"³¹ – Probleme, die er vor allem in der nicht mehr existierenden Vorhersagbarkeit des zukünftigen Qualifikationsbedarfs begründet sieht.

Auch wenn man diese „Lösung“ für einseitig hält (die Antwort könnte wohl auch in einer Forcierung einer breiten beruflichen oder der Allgemeinbildung liegen), ist diese Einschätzung besonders für Einrichtungen interessant, die für arbeitsintegriertes Lernen geschaffen wurden und mittlerweile 20 Jahre Erfahrung aufweisen: SIU sollten entsprechend als PionierInnen herangezogen werden. Die BildungsarbeiterInnen (hier: SozialarbeiterInnen und ArbeitsanleiterInnen) würden – mit entsprechender fachlicher Begleitung – Programme entwickeln, in denen es nicht in erster Linie um Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen, sondern mehr um die Verfügbarkeit der Lernergebnisse für die TN geht, die also das Bewusstsein der Lernfähigkeit fördern und allenfalls an formale Bildungsgänge heranführen, anstatt die Motivation mit quasi Prüfungssituationen zu gefährden und die Selektion voranzutreiben.³²

Den diskontinuierlichen Erwerbsverläufen Rechnung tragen

Lernberatung und -begleitung würden an Bedeutung gewinnen. Damit wird die biografische Sicht geschärft. Diese scheint momentan die einzige Chance, Antworten auf schier unlebbar Lebens- und Arbeitsmarktanforderungen der jüngeren Generationen zu finden. Bildung muss helfen, neue Lebenspläne zu entwerfen, wo die traditionellen einfach nicht mehr zu realisieren sind.

Dass junge Menschen solche – auch jobmäßig relevante – Wege (er-)finden, zeigt die Biografieforschung, wenn etwa die Arbeitslosigkeit durch „Subkarrieren“ temporär unterlaufen wird und an Bedrohlichkeit verliert.³³ Dominant ist nach wie vor die Orientierung an traditionellen Werten und Lebensentwürfen (wie etwa Familie, materieller Wohlstand und Jobsicherheit.³⁴ Doch die Jugendlichen suchen nach Alternativen, wie BiografieforscherInnen schon längst beschrieben haben:

„Versuche, die erfahrene biographische Beschädigung kollektiv zu verarbeiten [...] schien uns ein Indiz zu sein für die vorsichtige Ausweitung eines subkulturellen Überlebenswissens, das sich womöglich perspektivisch zum Bewußtsein einer beschädigten und betrogenen 'Generation' verdichten könnte, die nicht im geringsten bereit ist, diese Schädigung widerstandslos hinzunehmen.“³⁵

In diesem Licht sind neuere soziologische Forschungen zu sehen, die den aktiven Widerstand der „ausbildungsmüden“ Jugendlichen als Selbstbehauptung sehen, um sich

³⁰ Martin Baethge (2008): Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen". Vortrag, AK Wien, 10.12.2008, Tagungsreihe Chance Weiterbildung. Weiterbildung Schreckgespenst oder Karrierehilfe.

³¹ Ebd.

³² Weiterreichende Überlegungen zur Problematik der Zertifizierung s. Wolfgang Brückner in diesem Band.

³³ Peter Alheit, Christian Glaß (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Unter Mitarbeit von C. Biesinger, B. Dausien und A. Reger, Frankfurt – New York, 51.

³⁴ Vgl. Agnieszka Dzierzbicka, Helga Ebenherr, Fiona Rukschcio (2004): Jugend an der Jobbörse. Spekulationsformen einer beruflichen Identität, Bericht Univ. Wien; Kurzfassung <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/arbeitslose-jugendliche-gebildet-spekulieren/10/neste/53.html>, 03.07.08, 20.

³⁵ Peter Alheit, Christian Glaß (1986), 345.

Respekt zu sichern. Die Ausrichtung ist allerdings – im Unterschied zum „Spaß am Widerstand“ früherer Generationen proletarischer Jugendlicher – nicht mehr auf Durchsetzungsfähigkeit im Setting von Industriearbeit gerichtet, sondern sie geht eher in die Schatten- bzw. illegale Ökonomie, da dies die Welten sind, in denen diese Jugendlichen „Größe zeigen können“³⁶.

Die BiografieforscherInnen und in der Sozialen Arbeit Tätige, die biografisch arbeiten, finden jedenfalls immer noch exemplarisch andere Lösungen.³⁷ Auch wenn diese nicht verallgemeinert werden können, wäre es höchst interessant, solche Ansätze zusammenzuführen.

Die Beruflichkeit ist also in Zeiten der Prekarisierung neu zu fassen. Wie bedeutsam diese Diskurse sind (und wie eng sie teilweise geführt werden) – nicht zuletzt im Kontext NQR – zeigen bspw. die Auseinandersetzungen um Modularisierung in Zusammenhang mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen.³⁸

Lernen im Alter biografisch abstimmen

Auch Bildung der Älteren und Bildung für „aktives Altern“³⁹, das allseits propagiert wird, um Sozialausgaben für diese Generationen zu verringern, ist in den breiten Bevölkerungsschichten nur unter Anerkennung des bisher Gelebten und Gelernten denkbar. Es liegt auf der Hand, dass die viel beklagte geringe Bildungsbeteiligung der Älteren nicht durch die Verordnung von „lebenslänglichem“ Lernen geändert wird und auch die Bedrohung mit weiterer Marginalisierung („ohne IKT-Kenntnisse geht es einfach nicht“) bisher bei den hier gemeinten Zielgruppen nicht die gewünschte Wirkung gezeigt hat. Wenn mittlerweile klar ist, dass BürgerInnenbeteiligung nicht ohne die Aussicht auf Verbesserung der Lebensqualität für die Beteiligten zu haben ist⁴⁰, so zeigt sich an diesem Zugang doch auch die sattsam bekannte Ambivalenz des LLL-Paradigmas in aller Schärfe. Gerade weil „aktives Altern“ derzeit so hoch im Kurs steht, geraten den BildungsarbeiterInnen mitunter die Ziele durcheinander – nicht untypisch für die Aktivierungsdiskurse generell: Ist das Ziel die Verbesserung der Lebensqualität und der Weg führt vermutlich über (informelle!?) Bildungsprozesse? Oder ist die Verbesserung der Lebensqualität nur der Motivationsfaktor für ein wie immer geartetes (nicht-formales!?) Lernen?

³⁶ Vgl. Heinz Bude (2009).

³⁷ Ein interessantes Beispiel ist Modätex, ein Frauenbeschäftigungsprojekt im Waldviertel: Die biografische Orientierung lässt fallweise beruflich relevante Entdeckungen zu. Schwierig ist dann aber nicht nur die Umsetzung in einer benachteiligten Region, sondern auch der Auftrag der Fördergeber spricht mitunter dagegen, da ein zweiter Arbeitsmarkt gezeugnet wird.

³⁸ Michael Ehrke (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften, BiBB WP 2/2006, 20. Ehrke ist Bildungsexperte beim Vorstand der IG Metall, Frankfurt/Main; s. auch: Günter Kutscha (2007): Nationale Berufsbildungspolitik vor neuen europäischen Herausforderungen. Perspektiven progressiver Bildungsreform im Brügge-Kopenhagen-Prozess. Vortrag auf dem Berufskollegtag 2007 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW und des Deutschen Gewerkschaftsbundes NRW „Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW“, Bochum 22. Februar 2007. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW (2007): Berufskollegtag 2007. 22. Februar 2007. Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW. Essen 2007, S. 33-50, http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_bruegge-kopenhagen-prozess_2007.pdf, 03.10.2008.

³⁹ Erwerbslose Ältere sind hier eine speziell wichtige Zielgruppe: Einerseits stellt sich die Frage, ob sie sich weiterhin an einem (aussichtslosen) Kampf am Arbeitsmarkt beteiligen müssen, andererseits sind sie besonders gefährdet, „inaktive“ Alte zu werden.

⁴⁰ Vgl. Dietmar Köster (2009): Qualitätsinitiative in der gemeinwesenorientierten Seniorenarbeit und Altersbildung, Input zum SLIC-Workshop am 16.01.2009 in Wien.

Institutionen re-historisieren

Interessant wäre die Beschäftigung mit „Institutionenbiografien“. ExpertInnen für Biografieforschung und Biografiearbeit geben immer wieder Hinweise auf die Bedeutung der Biografisierung von Institutionen, etwa Alheit et al.:

"Der 'biografische Blick' auf riskante Übergänge führt zu einer neuen Herausforderung an die Institutionen, die Bildungs-, Qualifikations- und Übergangsprozesse organisieren, begleiten und moderieren. Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2002) haben nicht zu Unrecht von einer notwendigen 'Biografisierung der Institutionen' gesprochen, d.h. heißt aber von einer neuen institutionellen 'Selbstreflexivität' (...). Der individualisierende Umgang mit den einzelnen 'Übergangsklienten', eine ressourcenorientierte Ko-Planung ihrer Bedürfnisse, Fähigkeiten und Möglichkeiten verlangt die Vorbereitung einer denkbaren Vielzahl von Einmündungspfaden und Erfahrungsprojekten. Diese Chance wird mittelfristig nur in einer Netzwerkstruktur realisiert werden können."⁴¹

Doch scheinen die Ansätze der systematischen institutionellen Selbstreflexion selten⁴² über Appelle hinaus zu kommen⁴³ und weitgehend auf Jubiläumsschriften beschränkt zu sein, die ja nicht unbedingt als Beispiele für kritische Selbstreflexion berühmt sind.

Wie im Kern bei den SIU gut erkennbar ist, kann die sinnstiftende Reflexion der Geschichte Antworten auf den äußeren Druck (der Ökonomisierung) begünstigen. Breiter gedacht, wäre die institutionelle Biografizität wohl ein Fundament, Individualisierung im Sinne von TN-Orientierung in der Bildungsarbeit zu betreiben ohne sie im Sinne der Vereinzelung (Stichwort ICH-AG) zu verabsolutieren, sondern Biografisierung (auch) als politische Bildung zu verstehen.

Selbstreflexivität der Institutionen ist also Fundament für die konkrete Arbeit und kann gleichzeitig Ausgangspunkt sein, um dem „Umbau des neokapitalistischen Selbst“ (Kornelia Hauser⁴⁴) zu widerstehen, der mit einem kritischen Bildungsbegriff unvereinbar ist.

„Das m.E. Gefährliche an diesen Vergesellschaftungsanforderungen ist ihre Enthistorisierung und explizite Ent-Geschlechtlichung: sowohl das Individuum erfährt sich nicht biografisch historisch, als auch nimmt es seine Zeit kaum mehr historisch bewusst wahr“⁴⁵, so Hauser und sie erklärt damit die Unmöglichkeit, sich als selbstwirksam zu erfahren, obwohl – vielmehr weil – die Anforderungen zur permanenten Selbstvermarktung in Begriffen der Freiheit daherkommen.

Das Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt mitdenken

Dazu kommt:

„Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (*multi*)funktionaler bzw. *polykontexturaler Subjektivität* (...).

⁴¹ Peter Alheit (2006): Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne, http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluesel_Flensburg-2006.pdf, 25.06.2008, 8.

⁴² z.B. das Schaubild für eine Biografie eines soziologischen Instituts auf http://www.peer-pasternack.de/texte/seminar/Institutionenbiogr_Mindmap.pdf, 03.10.08.

⁴³ Vgl. auch BIKOO(2006): Seminar Biografie-Arbeit mit Dorothee Roer und Renate Maurer-Hein, Wien Febr. 2006.

⁴⁴ s. Seminarankündigung IWK-Reihe „Informelles Lernen“, Herbst 2008, vgl. FFU 2008.

⁴⁵ Kornelia Hauser (2008): Frauen – Struktur – Macht: Das vergeschlechtlichte „unternehmerische Selbst“, FrauenFrühlingsUni WS am 24.05.2008, <http://ffuni.blogspot.de/ffu-2008/ffu-2008-programm/samstag-24-mai-2008/#macht>, 03.10.08.

Hierbei geht es nicht mehr, wie oft unterstellt wird, ausschließlich um die reine Subsumtion des Subjekts unter die funktionalen Erfordernisse eines Subsystems, die von 'Außen' (Ökonomie) an es herangetragen werden. Hierauf zielten kritische Bildungsdiskurse in aufklärerischer Absicht, welche die an sich freie Subjektivität als äußeren Verhältnissen unterworfen betrachteten. Die damit verbundene Entgegensetzung von sozialem Außen und subjektivem Innen wird in der Figur der polykontexturalen Subjektivität aufgehoben. Mit der viel genannten Flexibilität wird die Fähigkeit beschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne die Kontexte selbst zu problematisieren. Das Subjekt wird so normativ als Kompositum seiner Kompetenzen – besser: der ihm zugeschriebenen und als notwendig erachteten Kompetenzen – konstruiert.⁴⁶

Die begriffliche Gleichschaltung von Subjekt und System findet sich im vielseitig propagierten „Typ des Unternehmers“, der wie unschwer erkennbar in den Konzepten der „Schlüsselqualifikationen“ zunehmend eine wichtige Rolle spielt – aber auch, wie beschrieben, in der Grundlegung der Arbeitslosenkurse, die Koppelung von Bildungsteilnahme und Existenzgrundlage („Zwangszuweisung“) sei im Lernprozess nicht hinterfragbar.

Das oben dargestellte Verharren in Opferkonstruktionen ist also nicht zuletzt als Widerstand gegen die Umdeutung des Sozialen zu sehen und auch dann sehr ernst zu nehmen, wenn man die aktuell beobachtbaren Strategien für wenig zielführend hält.

„Ein Effekt neoliberaler Diskurse ist, dass ehemals soziale Begriffe wie Autonomie, Freiheit oder Verantwortung individualistisch umgedeutet werden. Verantwortung hat jetzt nicht mehr die ‚Gesellschaft‘ oder ‚Gemeinschaft‘, sondern der Einzelne oder auch die einzelne Organisation. Mit dieser Individualisierung ändert sich die Zuschreibungsrichtung. Nicht mehr soziale Beschränkungen der Möglichkeiten der Individuen werden thematisiert, sondern die Beschränkungen werden gerade zur Voraussetzung der Möglichkeiten von Entwicklung umdefiniert ...“⁴⁷

So gesehen, ist die (aggressive) generalisierende Schwarz-Weiß-Deutung von Arbeitsloseninitiativen auch als Versuch zu werten, (aggressive) radikale Individualisierung zu verhindern.

Zertifizierungen sinnvoll einsetzen

Im Kontext des NQR ist auch kritisch zu prüfen, inwieweit die Anerkennung (insbesondere die Zertifizierung) von informellen Kompetenzen einerseits Selektionsprozesse durch Individualisierung der Exklusion verschärft und andererseits als „Bildungsproduktion just in time“ der reinen Verwertungslogik unterliegt und die Ansprüche auf Bildung für ein besseres Weltverständnis zurückdrängt.

Die kritische Distanz von Schlüsselarbeitskräften in Sozialen Integrationsunternehmen drückt eine Skepsis aus, die ähnlich auch in bildungstheoretischen Vorbehalten gegenüber dem Anspruch der Messbarkeit formuliert wird. Im Kontext niederschwelliger (informeller) Bildung ist vor allem die Konzeption von Schlüsselkompetenzen zu hinterfragen und es ist die Frage zu stellen, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in den gängigen Katalogen **nicht** vorkommen.

⁴⁶ Thomas Höhne (2007), 37.

⁴⁷ Thomas Höhne (2007), 42. AMS-„Bildung“ illustriert diese Strategien bilderbuchartig: Mit 59a erfolgt die Zuweisung in einen Kurs „Neu durchstarten!“.

„Sicher ist nur: das Nicht-Gemessene – sei es ungemessen, weil es nicht messbar ist oder einfach nicht gemessen wird – und das Nicht-Beschriebene haben es schwer, im politischen und fachlichen Diskurs überhaupt als gewichtig oder auch nur irgendwie bedeutsam zu erscheinen!“⁴⁸

Antidiskriminatorische Potenziale nutzen

Wenn man vor Augen hat, wie leicht das Forcieren des Informellen von einem emanzipatorischen Ansatz in ein menschenverachtendes neoliberales Konzept kippen kann, ist zu fragen, unter welchen Bedingungen die Gleichstellung verschiedener Lernformen ihr antidiskriminatorisches Potenzial entfalten kann.

Das antidiskriminatorische Potenzial in der Anerkennung des informellen Lernens müsste in 2 Richtungen wirken:

- Die Gleichstellung der Kompetenzen, unabhängig vom Weg, über den sie erworben wurden, müsste ein Bildungsbewusstsein breiter Bevölkerungsschichten herstellen, das via Gleichstellung im Arbeitsleben als anschlussfähig an organisierte Bildung erlebt wird, insbesondere über betriebliche Bildung und Bildung zur „sozialen Produktivität“.⁴⁹
- Genau so wichtig ist es, den Blick für Lebenskompetenzen breiter Bevölkerungsschichten zu schärfen. Nicht wahrgenommene (geschweige denn gemessene) Kompetenzen sind zu eruieren, um etwa die unfassbare Diskriminierung von „bildungsfernen Schichten“, wie sie sich bspw. in den Wahlanalysen 2008 ganz unverblümt gezeigt hat, zu reduzieren. Bildungsbürgerliche Arroganz scheint nach wie vor die Sicht auf soziologische und bildungspolitische Problemstellungen zu vernebeln.

Selbstermächtigung als Drehpunkt

Um diese Potenziale zu entfalten, braucht es auf der theoretischen Ebene eine neue Subjekt- und Gesellschaftstheorie – auf der Ebene der Alltagspraxis jedenfalls ein Mehr an Partizipation: Umfassende Partizipation in der Gestaltung von Lernprozessen und Anerkennungsverfahren aber auch das Bekenntnis zur Partizipation im Sinne von Selbstermächtigung als Lernziel.

Partizipation, die sich gegen Fremdbestimmung richtet, ist im Unterschied zum Partizipationsbegriff der gängigen Aktivierungsdiskurse nicht als moralische Verpflichtung zum Mitmachen aufzufassen, nicht als unabdingbare „aktive Teilnahme an den allgegenwärtigen Arbeits-, Beziehungs- und Aufmerksamkeitsmärkten“⁵⁰, sondern „Partizipieren in diesem Sinne heißt, dass diejenigen, deren Stimme bis dahin nicht zählte,

⁴⁸ Roland Reichenbach (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz, 71 Fn.

⁴⁹ Es ist immer ein erweiterter Produktivitätsbegriff mitzudenken, der z.B. von Amann im Kontext des „aktiven Alterns“ propagiert wird, vgl. Anton Amann (2007): Produktives Arbeiten und flexibles Altern: Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einem Sozialprodukt des Alters. In: Ursula Pastero, Gertrud M. Backes, Klaus R. Schroeter (Hrsg.): Altern in Gesellschaft. Ageing – Diversity – Inclusion. Vgl. feministische Diskussionen des Arbeitsbegriffs, s. auch „solidarische Ökonomie“, Kompetenzen in Ehrenamt und zivilgesellschaftlichem Engagement.

⁵⁰ Ulrich Bröckling: Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. Spw 2/2005, 22, <http://www.uni-leipzig.de/~politik/site/fileadmin/Dokumente/allgemein/Gleichgewichtsuebungen-spw142.pdf>, 16.11.2008, 4.

sich Gehör verschaffen, dass sie nicht länger nur Befehle entgegennehmen, sondern selbst über ihr Leben entscheiden“.⁵¹

Diese Selbstermächtigung ermöglicht, dass Unsicherheiten und Zukunftsängste zur Sprache kommen und dass die Ausschluss“regeln“ gemeinsam in den Blick gerückt werden – m.a.W. dass solidarisches Handeln auf Basis einer realistischen Weltsicht gelernt werden kann.

Literatur:

Peter Alheit, Christian Glaß (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Unter Mitarbeit von C. Biesinger, B. Dausien und A. Reger, Frankfurt – New York.

Peter Alheit (2006): Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne, http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluesel_Flensburg-2006.pdf, 25.06.2008.

Anton Amann (2007): Produktives Arbeiten und flexibles Altern: Forschungsprogrammatische Überlegungen zu einem Sozialprodukt des Alters. In: Ursula Pastero, Gertrud M. Backes, Klaus R. Schroeter (Hrsg.): Altern in Gesellschaft. Ageing – Diversity – Inclusion.

Martin Baethge (2008): Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen". Vortrag, AK Wien, 10.12.2008, Tagungsreihe Chance Weiterbildung. Weiterbildung Schreckgespenst oder Karrierehilfe.

BIKOO (2006): Seminar Biografie-Arbeit mit Dorothee Roer und Renate Maurer-Hein, Wien Febr. 2006.

BMWF (2008): Stellungnahmen, <http://www.bmwf.gv.at/wissenschaft/national/nqr/stellungnahmen>, 04.12.08.

Ulrich Bröckling: Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. Spw 2 / 2005, 22, <http://www.uni-leipzig.de/~politik/site/fileadmin/Dokumente/allgemein/Gleichgewichtsuebungen-spw142.pdf>, 16.11.2008.

Heinz Bude (2009): Die Ausgeschlossenen, Vortrag im Rahmen der Tagung „Das Drama der Exklusion“ am IFK Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften, Wien, 16.01.2009.

Agnieszka Dzierzbicka, Helga Ebenherr, Fiona Rukschcio (2004): Jugend an der Jobbörse. Spekulationsformen einer beruflichen Identität, Bericht Univ. Wien; Kurzfassung <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/arbeitslose-jugendliche-gebildet-spekulieren/10/neste/53.html>, 03.07.08.

Michael Ehrke (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften, BiBB WP 2/2006.

Andreas Gruschka (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz.

Luise Gubitzer (2008): „Literarität“ im Bereich Wirtschaft, Vortragsreihe Informelles Lernen. Konzepte – Orte – Kontroversen, IWK, Wien 05.11.2008.

Kornelia Hauser (2008): Frauen – Struktur – Macht: Das vergeschlechtlichte „unternehmerische Selbst“, FrauenFrühlingsUni WS am 24.05.2008, <http://ffuni.blogspot.de/ffu-2008/ffu-2008-programm/samstag-24-mai-2008/#macht>, 03.10.08.

Thomas Höhne (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz.

Jochen Kade, Wolfgang Seitter(1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne, <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungrisiko.html>, 09.10.2008.

⁵¹ Ebd.

Dietmar Köster (2009): Qualitätsinitiative in der gemeinwesenorientierten Seniorenarbeit und Altersbildung, Input zum SLIC-Workshop am 16.01.2009 in Wien.

Günter Kutscha (2007): Nationale Berufsbildungspolitik vor neuen europäischen Herausforderungen. Perspektiven progressiver Bildungsreform im Brügge-Kopenhagen-Prozess. Vortrag auf dem Berufskollegtag 2007 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW und des Deutschen Gewerkschaftsbundes NRW „Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW“, Bochum 22. Februar 2007. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW (2007): Berufskollegtag 2007. 22. Februar 2007. Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW. Essen 2007, S. 33-50, http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_bruegge-kopenhagen-prozess_2007.pdf, 03.10.2008.

Peer Pasternak (2007): Mind Map „Institutionenbiografie“, http://www.peer-pasternack.de/texte/seminar/Institutionenbiogr_Mindmap.pdf, 03.10.08.

Prospect (2008): Potenziale arbeitsmarktpolitischer Beschäftigungsprojekte für Productive Ageing, http://www.pro-spect.at/docs/Kurzbericht_SIU_Productive_Ageing.pdf, 31.10.2008.

Republik Österreich: Regierungsprogramm 2008 – 2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode, <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>.

Roland Reichenbach (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz.

SoNed! – Erwerbsloseninternetplattform, <http://www.soned.at/07c027c4ba26e0152a23d316ac4ea333.html#Trainerin>, 02.10.08.

2.3 Einige Gedanken zu Kompetenzentwicklung, Coaching und Mündigkeit

[Eva Tepperberg]

Coaching – ein Wort, das in der modernen Welt nahezu magische Bedeutung erlangt hat. Gecoacht wird nicht nur wie in den Anfängen des Coachings im Sport, sondern nahezu immer und überall – in der Wirtschaft, in der Schule, in Sozialeinrichtungen, in der Politik und in der Bürokratie allgemein – zwischen Gleichgestellten und die Hierarchien hinauf und hinunter.

Der Begriff „Coaching“ leitet sich von „Coach“ bzw. „Kutscher“ her und umschreibt die Person mit der Aufgabe, die Pferde sicher und schnell ans Ziel zu lenken. In einem anderen Zusammenhang taucht der Begriff erstmals in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf, wo an Universitäten im angloamerikanischen Raum Personen umgangssprachlich als „Coach“ bezeichnet wurden, die andere auf Prüfungen und sportliche Wettbewerbe vorbereiteten. Ab Ende des 19. Jahrhunderts setzt sich dieser Begriff – ausgehend von England und den USA – in Zusammenhang mit dem Spitzensport allgemein durch.

Seit etwa den 1970er-Jahren wurde im US-amerikanischen Management mit „Coaching“ ein entwicklungsorientierter Führungsstil umschrieben. In der Folge breitete sich der Coaching-Gedanke in vielen Ländern in den verschiedensten Bereichen aus – vorerst stark auf das Topmanagement und damit auf ein Angebot firmenexterner Consultants konzentriert, später auch als Instrument der systematischen Personalentwicklung und weiter als Begriff, gebraucht für diverse Formen von Beratung und Training.

Es stellt sich nun die Frage, ob Coaching geeignet ist, bei der Feststellung von Kompetenzen zu unterstützen oder ob durch Coaching in vielen Bereichen die selbstorganisierte Kompetenzentwicklung eher eingeschränkt als gefördert wird.⁵²

Coaching und Mündigkeit

Kant und Adorno haben sich intensiv mit dem Begriff der Mündigkeit beschäftigt. In seiner Abhandlung „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ erklärt Kant den Begriff Aufklärung wie folgt:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“⁵³

Und weiter:

„Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch gern zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch,

⁵² Die folgenden Ausführungen richten sich nicht grundsätzlich gegen Beratung und Unterstützung durch ExpertInnen, die in vielen Fällen hilfreich sein kann. Problematisch ist jedoch der Trend, aus reinen Profitgründen „Coaching“ immer häufiger verbindlich vorzuschreiben, auch für Angelegenheiten, die durchaus selbstständig regelbar wären – durchgeführt auch oft von Personen mit unzureichenden Kompetenzen.

⁵³ Immanuel Kant (1784): Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“ in Berlinische Monatsschrift, S. 481.

das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt usw. so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.“⁵⁴

... und einen Coach, der mir zeigt, wo meine Stärken und Schwächen liegen bzw. wo es lang geht ... könnte man obiges Zitat ergänzen.

Adorno bezeichnet das „Programm von Kant“ in seiner Abhandlung „Erziehung zur Mündigkeit“ als außerordentlich aktuell.⁵⁵ Mündigkeit ist für Adorno herzustellen über eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand.

Erziehung zur Mündigkeit ist in einem historischen Kontext zu sehen und kann seit der Zeit der Aufklärung als das klassische Bildungsideal angesehen werden. Der pädagogische Begriff von Mündigkeit impliziert im Sinne Adornos die Vorstellung vom politisch teilhabenden, sein Leben aktiv und aus Einsicht gestaltenden, freien und autonomen Menschen.

Adorno ist der Ansicht, dass im Bildungssystem nicht zur Mündigkeit erzogen werde, eine Ansicht, die auch Konrad Paul Liessmann in seinem Buch „Theorie der Unbildung“ vertritt.

„Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als ob der vermeintliche Traum der Aufklärung vom umfassend gebildeten Menschen in einer rundum informierten Gesellschaft endlich Realität gewinne. Der zweite Blick auf die aktuellen Formationen des Wissens ist allerdings höchst ernüchternd. Vieles von dem, was unter dem Titel Wissensgesellschaft propagiert und proklamiert wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als eine rhetorische Geste, die weniger einer Idee von Bildung als handfesten politischen und ökonomischen Interessen geschuldet ist.“⁵⁶

Und an anderer Stelle:

„Dass sich die einstigen Zentren des Wissens, die Universitäten, zunehmend an Unternehmensberatungen wenden, um ihre Reformprozesse begleiten und strukturieren zu lassen, zeugt nicht nur von einer erbärmlichen Anpassung an die alles beherrschende Sprache des Coaching, Controlling und Monitoring, sondern auch von einer Blindheit gegenüber einer Ideologie, deren kritische Demontage einstens zu den Aufgaben gesellschaftswissenschaftlichen Wissens gehört hätte.“⁵⁷

Frei interpretiert könnte man „Coaching“ nach diesen Aussagen also als Produkt einer Entwicklung sehen, die tendenziell in die Gegenrichtung weist: Abgabe der Verantwortung statt Zuwachs an Mündigkeit.

Zahlreiche Beispiele aus der Praxis zeigen, dass z. B. auch kaum eine Ausbildung mehr ohne Coaching möglich ist. Egal, ob notwendig oder nicht, Coaching wird zu einem – nicht freiwilligen – Bestandteil. Es muss in Anspruch genommen werden, obwohl eine Selbstorganisation möglich wäre. Teure Methoden und Settings verdrängen jene, die auf Kompetenzen der Lernenden setzen, wie z.B. Peer Learning, Intervision, Selbstevaluation usw.

Im Falle von Kompetenzfeststellungen besteht die konkrete Gefahr, dass die Methoden Top-down entwickelt werden, was kontraproduktiv wirken kann: An Stelle sorgfältiger

⁵⁴ Immanuel Kant (1784): Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“ in Berlinische Monatsschrift, S. 481.

⁵⁵ Theodor W. Adorno (1969): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/Main 1971, S. 133.

⁵⁶ Konrad Paul Liessmann (2006): Theorie der Unbildung, Wien 2006, S. 7.

⁵⁷ Ebd.

konkreter Analyse von arbeitsintegrierten Lernschritten treten Portfolios, die von abstrakten Kompetenzkatalogen geleitet sind. Coaching wird zur Ware, die geschäftstüchtige Menschen – oft auch als „alten Wein in neuen Schläuchen“ – erfolgreich vermarkten.

Rainer Niermeyer⁵⁸ weist auf eine Reihe von Gefahren des Coaching hin, die Unmündigkeit fördern:

- Verkümmern des Selbstmanagements

(Der Coachee verlässt sich auf seinen Coach. Dieses „Sich Verlassen“ kann zur Gewohnheit werden. Dabei verkümmern die eigenen Selbstregulationsfähigkeiten und Feedback-Mechanismen beim Coachee.)

- Der Coachee gewöhnt sich an den Coach

(Der Coachee hat stets jemanden an der Seite, mit dem er über Belange aller Art sprechen kann. Ungern möchte er diese Möglichkeit missen und schiebt das Ende des Coachingprozesses immer weiter hinaus.)

Coaching und Therapie

Beratungsmodelle haben meist therapeutische Wurzeln.

Robert Waldl⁵⁹ beschreibt – wie auch eine Reihe anderer PsychotherapeutInnen und WissenschaftlerInnen – das Naheverhältnis zwischen Coaching und Therapie. Er weist darauf hin, dass Coaching und Psychotherapie zwar ein gewisses methodisches Nahverhältnis haben, sich die Verfahren jedoch relativ klar voneinander abgrenzen lassen. Unterscheidungsmerkmal ist für ihn nicht das Thema an sich, sondern die Art und die Schwere der Betroffenheit des/der Klienten/in.

Eckhardt König⁶⁰ sieht den Unterschied zwischen Therapie und Coaching darin, dass Therapie von der Vorstellung ausgeht, dass die Problemlösungsfähigkeit bei dem/der Klienten/in deutlich eingeschränkt ist. Coaching geht von der Vorstellung der Autonomie und Kompetenz des Coachee aus: Der Coachee ist kompetent und uneingeschränkt fähig, Probleme selbst zu lösen.

Waldl zeigt jedoch die Problematik auf, dass es trotz der Unterscheidungsmöglichkeiten von Psychotherapie und Coaching eine Fülle von Überschneidungen zwischen den Anliegen von Psychotherapie- und Coaching-KlientInnen gibt. So sind z.B. Erfahrungskonstrukte bei dem/der Psychotherapieklienten/in oft eingeschränkt und rigide, manchmal überschießend, negativ. Bei dem/der Coaching-Klienten/in pendeln sie meist zwischen Rigidität und Flexibilität, zwischen Generalisierung und Differenzierung.⁶¹

Lippmann⁶² sieht auch Gefahren darin, dass unter dem Deckmantel des Coachings Psychotherapie betrieben werde, nur weil die Gefahr der Stigmatisierung dadurch kleiner sei. In diesem Zusammenhang bedauert er auch, dass viele PsychotherapeutInnen nicht

⁵⁸ Rainer Niermeyer (2000): Coaching: sich und andere zum Erfolg führen. Freiburg (Breisgau) 2000, S. 135 f.

⁵⁹ Robert Waldl (2004): Coaching und Psychotherapie – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Zeitschrift PERSON.

⁶⁰ Eckhardt König (2003): Coaching mit Jugendlichen durch Freiwillige, hrsg. v. Freudenberg Stiftung und Servicestelle Jugendagenturen – Qualipass). Weinheim, www.qualipass.info, 16.01.2007.

⁶¹ Waldl, ebd.

⁶² Eric Lippmann (2006): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Heidelberg 2006, S. 34.

wissen, wie sie Probleme bearbeiten können, deren Ursachen mehr der Berufswelt als der Persönlichkeit des/der Klienten/in zuzuordnen sind.⁶³

Zu entscheiden, was in der Persönlichkeit des/der Klienten/in und nicht in der Berufswelt seine Ursachen hat, ist sicherlich schwierig. Gerade in hierarchischen Organisationen sind die primären Ursachen auf den ersten Blick nur schwer erkennbar und erfordern eine gründliche Analyse der Problemlage.

Coaching und Professionalität

Coaching ist keine eigene Profession, sondern eine Ergänzung anderer beratender Berufe, wie Supervision, Unternehmensberatung, Training, Mediation, von TherapeutInnen und MentorInnen. Immer mehr zukunftssträchtige Tätigkeitsfelder tun sich auf – Coach the Coaches, Gender-Coaching oder online-coaching – um nur einige zu nennen. Zu beobachten ist, dass der Begriff seit Mitte der 1990er-Jahre zu einem inflationären „Container“-Wort wird, das für alle möglichen Aufgaben im Bereich Training und Beratung verwendet wird. Diese Phase des Populismus macht es schwierig, die Spreu vom Weizen zu trennen. Darüber hinaus gibt es in diesem Bereich viele Scharlatane, die u.a. bedrohliche Lebenssituationen ausnützen.

Coaching in hierarchischen Organisationen

Der inflationäre Gebrauch von Coaching zeigt sich etwa auch im MitarbeiterInnen-Coaching. In einer Reihe von Veröffentlichungen wird die Führungskraft als Coach der MitarbeiterInnen gesehen. So wird immer wieder die Ansicht vertreten, dass Coaching ein äußerst wirkungsvoller Weg zur MitarbeiterInnenentwicklung ist. Durch Coaching lernt ein Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin aus erster Hand: in der realen Arbeitssituation, an sich selbst und mit partnerschaftlicher Unterstützung. Diese Art des Coaching soll eine „partnerschaftliche“, also nicht-hierarchische Beziehung zwischen Coach (Chef) und Coachee (Mitarbeiter) etablieren.⁶⁴

In der Literatur wird als einer der wichtigsten Grundsätze des Coaching die Freiwilligkeit genannt.

Professionelle Beratung, die auf Freiwilligkeit beruht, erfolgt in dieser hierarchischen Betrachtungsweise jedoch nur bedingt bzw. oberflächlich gesehen freiwillig. Selbst wenn ein/e untergeordnete/r Mitarbeiter/in darum ersucht, sind Themen oder Anlässe in von der Führungsebene angeordneten Maßnahmen verwurzelt. Es kommt also zwangsläufig zu Überschneidungen von Beratung und Kontrolle, die jede Freiwilligkeit unmöglich machen. Außerdem coacht letztendlich der/diejenige, der/die im Zweifelsfall auch Sanktionen setzen kann und muss.

Die für ein Coaching-Gespräch zu praktizierende Partnerschaft ist hier auf dem Fundament einer hierarchischen Beziehung aufgebaut. Man kann dies auch so beschreiben, dass im Kontext einer hierarchischen Beziehung eine nicht-hierarchische Beziehung gelebt werden soll. Zwischen Kontext (hierarchisch bzw. komplementär) und Metakontext (nicht-hierarchisch bzw. symmetrisch) besteht somit Inkongruenz oder eine Art logischer Widerspruch.⁶⁵

⁶³ Lippmann, ebd., S. 35.

⁶⁴ Hans Rudi Fischer (1998): Coaching: Nichts für Vorgesetzte? Möglichkeiten und Grenzen aus systemischer Sicht. Vortrag auf der Handelsblatt Personalkonferenz: Personal im 21. Jahrhundert. München.

⁶⁵ Fischer, ebd.

Wie schon unter Coaching und Therapie ausgeführt, ist bei verschiedenen Problemen nicht klar, was Ursache und was Wirkung ist. Auch Anliegen, die im Zusammenhang mit beruflichen Rollen stehen, können auf persönlichen und privaten Schwierigkeiten beruhen bzw. auch mit manifesten psychischen Problemen verbunden sein, die eventuell auch eine therapeutische Behandlung benötigen.

Eine Führungskraft hat nicht das Recht, so tief in die Privatsphäre einzudringen bzw. auch nicht die Möglichkeit, Verantwortung über diese Probleme zu übernehmen. Es würde zu einer Überforderung der Führungskraft und einer groben Störung des Arbeitsverhältnisses kommen.

Coaching in hierarchischen Strukturen zwischen Vorgesetzten und untergeordneten MitarbeiterInnen können also nicht funktionieren, da z. B.:

- gleichzeitig die Möglichkeit besteht, Untergebene durch Zurückhaltung, Selektion und Verfälschung von Informationen zu manipulieren;
- durch die formal-bürokratische Position (Amtsautorität) des/der Vorgesetzten Verhalten gesteuert werden kann oder
- Wissen um Schwächen von Untergebenen eine gefährliche Waffe in der Hand der Führungskraft sein kann usw.

Ist die Führungskraft ein/e Mikropolitiker/in, der/die es versteht, die Organisation zur Erreichung seiner/ihrer persönlichen Ziele zu benutzen, wird er/sie sich nicht scheuen, MitarbeiterInnencoaching als Mittel zur Informationsbeschaffung und –verwendung zu missbrauchen.

Resumee

Der Beratungs- und Coachingboom hat zu einer „Delegationsmentalität“ geführt, die den mündigen Menschen fortgesetzt der Gefahr aussetzt, ein unmündiger zu werden. Als kritische Punkte sind erkennbar:

- Oftmaliger Verzicht auf das wesentliche Kriterium „Freiwilligkeit“
- Coaching auch dort, wo Selbstregelung möglich wäre
- Gefahr der Entgrenzung durch unzureichende Abgrenzung von Persönlichkeit und beruflichen Kompetenzen
- Unzureichende Abgrenzung zur Therapie – womit sich das Defizitmodell quasi von hinten wieder einschleicht
- Verschleierung von Hierarchien
- Popularisierung begünstigt Scharlatanerie

Statt Kompetenz-Coaching wäre es zielführender, Kompetenzfeststellungen über soziale Situationen zu erarbeiten, die es ermöglichen, Normabweichungen in der eigenen Biografie zu erkennen, was jedoch in der Folge auch zu einer Infragestellung der Norm führen kann. Das wäre ein Schritt in Richtung des Menschen, der nach Adorno sein Leben aktiv und aus Einsicht gestaltet, frei und autonom – also wahrhaft „mündig“ – denkt und handelt.

Literatur:

Theodor W. Adorno (1969): *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/Main 1971.

Hans Rudi Fischer (1998): *Coaching: Nichts für Vorgesetzte? Möglichkeiten und Grenzen aus systemischer Sicht*. Vortrag auf der Handelsblatt Personalkonferenz: Personal im 21. Jahrhundert, München.

Immanuel Kant (1784): *Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“* in *Berlinische Monatsschrift*.

Eckhard König (2003): *Coaching mit Jugendlichen durch Freiwillige*, hrsg. v. Freudenberg Stiftung und Servicestelle Jugendagenturen – Qualipass). Weinheim, www.qualipass.info, 16.01.2007.

Konrad Paul Liessmann (2006): *Theorie der Unbildung*, Wien 2006.

Eric Lippmann (2006): *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Heidelberg 2006.

Rainer Niermeyer (2000): *Coaching: sich und andere zum Erfolg führen*. Freiburg (Breisgau) 2000.

Robert Waldl (2004): *Coaching und Psychotherapie – Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Zeitschrift PERSON.

2.4 Wie viel Beratung braucht informelles Lernen? Überlegungen zum Beitrag der Bildungsberatungsstellen bei der Nutzbarmachung von informellem Lernen

[Wolfgang Stifter]

In diesem Beitrag will ich einige Überlegungen und Anmerkungen aus der Sicht eines Bildungsberaters machen. Es sollen die grundsätzlichen und praktischen Möglichkeiten sowie die Rolle der Beratungsstellen kurz skizziert werden.

Ausgangslage

Die klassische Bildungsberatung orientiert sich bisher weitgehend an den vorhandenen Angeboten des formalen Lernens. Sie informiert über Ausbildungswege, zeigt die Möglichkeiten der Weiterbildung auf und berät Menschen in Fragen der beruflichen (Neu-)Orientierung. Wesentlich seltener werden allgemeine Fragen des Lernens thematisiert und meist auch nur dann, wenn umschriebene Lernhindernisse bei den KundInnen identifiziert werden (wie Schulabbruch, Lernblockaden, Prüfungsängste).

Parallel dazu nehmen auch in Österreich die Angebote der Kompetenzerfassung langsam zu. Beispielsweise bieten das Zukunftszentrum Tirol und die VHS Linz seit einigen Jahren Workshops an, in denen in einem eigenständigen Prozess die persönlichen Kompetenzen herausgearbeitet und dargestellt werden sollen, wobei ein sehr hoher Anteil davon Ergebnisse von informellen Lernen sind.

Daneben ist auch noch eine dritte Tendenz zu beobachten: In die allgemeine Bildungsberatung werden Kompetenz-Elemente integriert. Es wird damit versucht, eine kompetenzorientierte Beratung zu entwickeln. Die Quali-Box⁶⁶ ist seit vielen Jahren ein bewährtes Instrument. Aktuell entsteht mit der Kompetenzberatung Kärnten⁶⁷ ein weiteres gutes Beispiel für ein integriertes Beratungsangebot.

"Informelles Lernen wird durch Lern-, Bildungs- und Lebensberatung ergänzt. Die dafür erforderlichen überinstitutionellen Beratungsstellen fehlen noch weitgehend."⁶⁸

Die bestehenden Beratungs- und Begleitangebote sind weder flächendeckend noch ist deren inhaltliche, personelle und strategische Ausrichtung darauf abgestimmt, Fragen des informellen Lernens ausreichend berücksichtigen zu können. Dazu kommen noch vielfältige Hindernisse und Schwellen beim Zugang und der Inanspruchnahme der Angebote.⁶⁹

Was könnten die Beiträge der Bildungsberatung sein?

Bereits jetzt kommt den Beratungsstellen eine Schlüsselrolle bei einigen (wenigen) Formen der Anerkennung informellen Lernens zu. Dies betrifft vor allem den 2. Bildungsweg (siehe Beitrag von Wolfgang Brückner) und die Anerkennung ausländischer Abschlüsse.

⁶⁶ BIFO Vorarlberg, www.bifo.at/text/qualibox.

⁶⁷ www.kompetenzberatung.at

⁶⁸ Zürcher (2007), S. 133.

⁶⁹ siehe Zürcher (2007), S. 52f.

Einzelne Stellen innerhalb der österreichischen Bildungsberatungs-Landschaft sehen durchaus die Notwendigkeit, auch jene Menschen zu informieren, die von sich aus kaum Beratungsstellen kontaktieren würden. Sie platzieren Beratungsangebote und -stände in Einkaufszentren und an öffentlichen Plätzen, um einen unmittelbaren Zugang zu ermöglichen und auf die vielfältigen Beratungsangebote aufmerksam zu machen. Aktuell ist dies beispielsweise für das Projekt "Bildungsberatung in Wien" geplant.⁷⁰

Die bestehenden Bildungsberatungs-Stellen haben grundsätzlich sowohl das fachliche Know-how als auch kompetente BeraterInnen, um das Thema informelles Lernen in stärkerem Ausmaß zu bearbeiten und es bei Bedarf auch ins Zentrum der Beratung rücken zu können.⁷¹

Strukturelle Aspekte

- Einige Beratungsstellen in Österreich sind organisatorischer Bestandteil von Institutionen der Erwachsenenbildung oder sind eng an sie gekoppelt. Hier ist noch zu klären, wie die Unabhängigkeit der Beratung (und der in der Beratung Tätigen) gewährleistet werden kann. Eine Weisungsfreiheit der BeraterInnen wird wohl nicht ausreichen, hier sind sicher strukturelle Vorkehrungen zu treffen.
- Diese Bildungseinrichtungen könnten nun vermuten, sie kämen in der Beratung zu kurz (ihnen würden weniger potentielle TeilnehmerInnen von den BeraterInnen "zugewiesen"), wenn die Beratungsstellen ihre Schwerpunkte in Richtung informelles Lernen erweitern würden (informelles Lernen als wirtschaftliche Bedrohung der EB-Organisationen?).
- Im Gegensatz dazu wäre es auch denkbar, dass EB-Organisationen nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Überlegungen an "neuen" KundInnen interessiert sind und dabei eine Chance sehen, durch niederschwellige Beratungs- und Bildungsangebote den Zugang für diese Gruppe zu öffnen.
- Dem entsprechend muss auch die Bildungsberatung ihr Angebot niederschwelliger gestalten, auf neue Zielgruppen aktiv zugehen und damit neue Formen der Beratung und Information entwickeln.
- Ein gleichzeitiges Angebot von offener, leicht zugänglicher Information und Beratung sowie niederschwelliger Lernangebote ist nach den Erfahrungen in anderen europäischen Staaten auch für Österreich denkbar (etwa im Sinne des „Lernladen“-Konzepts in Berlin).
- Soll die Bildungsberatung diesen weiteren Anspruch erfüllen, ist auch darüber nachzudenken, wie diese Leistungen langfristig finanziert werden sollen. Die bisherige Projekt-Finanzierung ist für den Aufbau von Beratungsangeboten und -strukturen sicher geeignet. Ein nachhaltiges, flächendeckendes und differenziertes Angebot an Beratungsdiensten ist aber ohne eine stabile öffentliche Finanzierung kaum möglich.
- Die Bildungsberatung muss für alle BürgerInnen ein gut erreichbares und kostenloses Angebot sein.

⁷⁰ www.bildungsberatung-wien.at.

⁷¹ siehe Arnold/Mai (2008), S. 28.

Inhaltliche Aspekte

- Die bestehenden Verfahren der Kompetenzerfassung sind ein tauglicher Weg zur Abbildung von informellem Lernen und haben sich als eigenständige Prozesse neben und zusätzlich zur Bildungsberatung etabliert und bewährt. Einige Initiativen kümmern sich bereits um die Weiterentwicklung und Erweiterung der Instrumente für verschiedene Zielgruppen.
- Es ist ohne weiteres denkbar, dass innerhalb eines für alle zugänglichen Services "Bildungsberatung" eine ganze Bandbreite von unterschiedlichen Angeboten aufgefächert wird: Aus- und Weiterbildungsberatung, Lernberatung, Kompetenzerfassung, Berufsinformationen, Unterstützung beruflicher (Neu-)Orientierung und eben auch Begleitung in Fragen des informellen Lernens.
- Die oben angesprochene strukturelle Verflechtung einiger Bildungsberatungsstellen mit den Organisationen der Erwachsenenbildung könnte in diesem Zusammenhang sogar einen Vorteil ergeben: in der Schaffung von niederschweligen Angeboten, in denen offene/informelle Lernorte und -umgebungen mit einer offenen Beratung direkt kombiniert werden.
- Unabhängig von einer erweiterten Bildungsberatung scheint mir eine längerfristige Begleitung auf dem Bildungsweg zusätzlich notwendig. Etwa im Sinne von "Case-Management" oder von BildungsmentorInnen⁷², vor allem für jene Personen, die wenig formale Bildung vorweisen können.
- Dies schließt auch eine deklarierte Förderung des Lernens ein, ebenso eine finanzielle Unterstützung im Sinne einer erweiterten Bildungsförderung. Hier ist also auch die Bildungspolitik gefordert, entsprechende Ressourcen bereit zu stellen.

Entwicklungsmöglichkeiten der Bildungsberatung

In vielen Bildungsberatungsstellen sind allgemeine Fragen des Lernens (z.B. Lernmethoden, Lernhemmnisse) bereits jetzt Bestandteil des Angebots an möglichen Themen für die Beratung. Eine Erweiterung um das explizite Angebot der Beratung in Bezug auf das informelle Lernen scheint daher durchaus möglich. Wobei hier der Fokus von den Lerndefiziten (soziale und methodische Probleme, Lernschwierigkeiten) zu einer umfassenden Sichtweise verschoben werden muss.⁷³

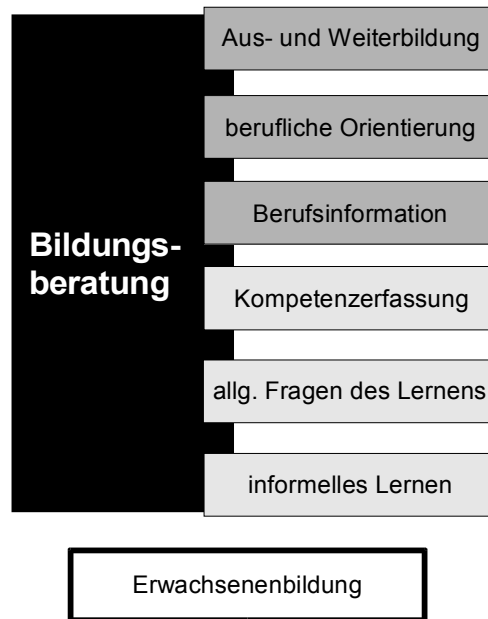
Die unten stehende Grafik soll einen kurzen Überblick zu den bestehenden und möglichen Aufgabenbereichen und Themenstellungen für die Bildungsberatungsstellen geben.

Die angedeutete Beziehung bzw. Abgrenzung zwischen einer neutralen, trägerunabhängigen Bildungsberatung und den Organisationen der Erwachsenenbildung ist seit längerem ein aktuelles – weil schwieriges – Diskussionsthema. Konkrete Ansätze einer näheren Klärung dieses Verhältnisses sind gegenwärtig im Rahmen der Bestrebungen zur Qualitätssicherung der Bildungsberatung im Gange.

Eine nachvollziehbare strukturelle und inhaltliche Abgrenzung ist vor allem dort notwendig, wo mit der Trägerunabhängigkeit gegenüber den BeratungskundInnen geworben wird.

⁷² siehe Zürcher (2007), S. 49.

⁷³ siehe Schiersmann/Remmele (2002), S. 24ff.



Mögliche Problemfelder und Gefahren

- "Überberatung" und Abhängigkeit von professioneller Begleitung (siehe auch Artikel von Eva Tepperberg)
- Die Beratung und Begleitung in Fragen des informellen Lernens braucht Bewusstsein und Bereitschaft, sich auf komplexe Prozesse einzulassen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit der Lernenden. Die ist vor allem dann ein Problem, wenn beispielsweise der Nutzen der Kompetenzerfassung nicht sofort und unmittelbar sichtbar wird.
- Die Beratungsangebote müssen so gestaltet sein, dass sie nicht bloß als Hilfe für Menschen mit Lerndefiziten erscheinen.
- Schwellen/Hürden sind (vorerst) doppelt vorhanden: Die Sinnhaftigkeit einer Beschäftigung mit dem eigenen Lernen ist nicht immer sofort erkennbar. Ebenso ist der Zugang zu Unterstützung und Beratung derzeit noch weitgehend selektiv.
- Die Frage, wem die Erfassung von informellem Lernen (außer dem direkt betroffenen Menschen) nütze, ist noch nicht hinreichend beantwortet. Gibt es einen – von der wirtschaftlichen Verwertbarkeit unabhängigen – allgemeinen (gesellschaftlichen) Nutzen der Sichtbarmachung?
- Ohne einen politischen Auftrag (in Form der Finanzierung) werden solche Unterstützungsformen nur für wenige (zahlungskräftige bzw. bildungserfahrene) Menschen zugänglich bleiben.

Zusammenfassung

Die Rolle der Bildungsberatung in Zusammenhang mit dem informellen Lernen ist in einer Phase der Neuorientierung zu sehen. In einigen Ansätzen ist bereits eine Weiterentwicklung erfolgt (Kompetenzerfassung und -orientierung), und es werden unterschiedliche Beratungs- und Begleitangebote integriert oder neu kombiniert.

Offen sind sowohl einige praktische Fragen (wie können etwa "bildungsbenachteiligte" Menschen angesprochen und einbezogen werden?) als auch bildungspolitische Weichenstellungen (mit welcher Zielrichtung werden die Beratungsstellen weiterhin finanziert?).

Die BeraterInnen selbst sehen bei einem Teil der KundInnen den Bedarf an Begleitung in Lernfragen, und sie fühlen sich auch in der Lage, ihre Beratungsstellen in diesem Sinne auszubauen und weiterzuentwickeln.

Literatur

Rolf Arnold/Jürgen Mai (2008): Sprachverwirrung klären. Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 5/2008. Neuwied 2008. S. 26-29.

Günther Dohmen (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF, Bonn 2001. http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (01.02.2009).

Christiane Schiersmann/Heide Remmele (2002): Strukturen, Aufgaben und Anlässe von Beratung in der Weiterbildung. 2002. Universität Heidelberg, Erziehungswissenschaftliches Seminar. <http://www.lernende-regionen.info/dlr/download/schiersmann.pdf> (08.02.2009).

Reinhard Zürcher (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2007, Wien 2007.

2.5 Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen

[Norbert Bichl]

Mit 1. Jänner 2008 lebten in Wien 332.200 ausländische StaatsbürgerInnen, das sind 20% der Wiener Bevölkerung, österreichweit ist der AusländerInnenanteil ca. 10%. Zieht man jedoch das Geburtsland heran (unabhängig von der aktuellen StaatsbürgerInnenschaft) sind 30% der WienerInnen bzw. 15,2% der Bevölkerung in Österreich nicht in diesem Land geboren.⁷⁴

Eine ähnliche Situation stellt sich am Arbeitsmarkt dar. 18% aller unselbständig Beschäftigten in Wien sind ausländische StaatsbürgerInnen, in Österreich gesamt sind 12,7% AusländerInnen beschäftigt.⁷⁵ Überproportional ist die Arbeitslosenrate von AusländerInnen – 8,1% im Vergleich zu 5,5% ÖsterreicherInnen.⁷⁶

Die Bildungsstruktur der zugewanderten Bevölkerung hat sich in den letzten Jahrzehnten in Österreich stark verändert, im Gegensatz zu den 1960er und 1970er Jahren gibt es keinen Mangel an gebildeten Arbeitskräften unter den ZuwanderInnen. Das berufliche Potential von MigrantInnen bleibt in Österreich weitgehend ungenutzt, sozialer Aufstieg findet kaum oder nur sehr langsam statt. Auch eine höhere Bildung stellt in diesen Fällen keinen Schutz vor Arbeitslosigkeit dar.

Bipolare Bildungssituation

Die (Aus-) Bildungssituation von MigrantInnen ist sehr unterschiedlich. Einerseits weisen MigrantInnen, die nicht in Österreich geboren sind, große Bildungsdefizite auf, andererseits haben im Ausland geborene AusländerInnen einen höheren Anteil an HochschulabsolventInnen (Fachhochschule, Akademien, Universitätsabschluss).

	Matura	Ausbildung über die Matura hinaus
ÖsterreicherInnen	14 %	9%
AusländerInnen	16 %	14 %

Daten aus der Arbeitskräfteerhebung 2007, Statistik Austria 2008

Vor allem in den beiden letzten Jahrzehnten kam es zu einer Zuwanderung von Personen mit einer tendenziell höheren Bildung. „Rund zwei Drittel der neuzugewanderten Menschen verfügen über einen höheren Schul- oder Universitätsabschluss.“⁷⁷

Diese mitgebrachten Ausbildungen werden aber nur zum Teil anerkannt und entsprechend genutzt. Auch MigrantInnen mit guter Ausbildung sind oft gezwungen Tätigkeiten zu verrichten, die weit unter ihrem Ausbildungsniveau liegen. Dies gilt vor

⁷⁴ Alle Daten aus Bevölkerungsstand 1.1.2008, Statistik Austria 2008.

⁷⁵ Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger 2008.

⁷⁶ Arbeitsmarktservice Österreich 2008.

⁷⁷ StRin Sandra Frauenberger präsentiert „Start Wien“, Rathauskorrespondenz vom 21. Oktober 2008.

allem für die ersten Jahre in Österreich, in denen primär die Erlangung und die Sicherung des Aufenthalts- und Beschäftigungsrechtes Bedeutung haben.

Der politische Hintergrund für diese Entwicklung war der jahrzehntelange Glaube an das Konzept „Rotation statt Integration“, d.h. es war geplant, dass ArbeitsmigrantInnen wieder zurückkehren, wenn deren Arbeitskraft nicht mehr benötigt wird. Österreich hat sich daher jahrelang nicht als Einwanderungsland gesehen und keine politischen Konsequenzen daraus gezogen. Das „Aufenthalts-“ und das „Beschäftigungsrecht“ von AusländerInnen bestimmte die Diskussion, später wurde vor allem den (vermeintlich) fehlenden Deutschkenntnissen Aufmerksamkeit geschenkt, teilweise in Verbindung mit aufenthaltsrechtlichen Restriktionen („Integrationsvereinbarung“⁷⁸). Die Defizitorientierung in der Integration von MigrantInnen steht bis heute im Vordergrund.

Entwicklung von Projekten

In den letzten Jahren rücken jedoch auch die mitgebrachten Potenziale und Qualifikationen von zugewanderten Menschen ins öffentliche Blickfeld. Vor allem durch die Europäische Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2002 bis 2007) wurden in ganz Österreich Projekte initiiert, die sich mit diesem Thema auseinandersetzten.

Die Wiener EQUAL-Entwicklungspartnerschaft InterCulturExpress⁷⁹ hatte sich zum Ziel gesetzt, MigrantInnen mit guter Qualifikation rasch ausbildungsadäquat in den Arbeitsmarkt zu (re-)integrieren. Je unmittelbarer integrierende Maßnahmen nach der Einwanderung greifen, umso nachhaltiger der Erfolg. Die Angebote der Partnerschaft richteten sich daher verstärkt an Personen, die erst kurze Zeit in Österreich niedergelassen waren. Ziel der Partnerschaft war und ist es, die hohen Qualifikationen als wertvolle Ressourcen der Menschen zu nutzen und durch die geplanten Maßnahmen die Spirale der Dequalifizierung zu stoppen.

Viele dieser Projekte bestehen in Wien nach wie vor und wurden teilweise in das Regelinstrumentarium verschiedener Institutionen übernommen. Zusätzlich wurden eigene Anerkennungs- und Weiterbildungsberatungsstellen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte und für NeuzuwanderInnen geschaffen. Das AMS Wien reagierte mit integrierten fachspezifischen Deutschmodulen in Fachkursen.

Mit „StartWien“ bietet die Stadt Wien seit 1. Oktober 2008 ausländischen NeuzuwanderInnen, vor allem Familienangehörigen, ein Startcoaching in der Muttersprache an. Gleichzeitig wird der Wiener Bildungspass, der als Nachweis für Sprachkurse, für Fort- und Weiterbildungen etc. dient, ausgehändigt. Es erfolgt eine Einladung zum Besuch von Informationsmodulen zu relevanten Themen (Arbeit und Berufseinstieg, Schule und Bildung, Gesundheit, Wohnen etc.). Diese Informationen werden ebenfalls mehrsprachig angeboten.⁸⁰ Die Anerkennungs- und Weiterbildungsberatungsstelle für NeuzuwanderInnen kooperiert ebenfalls in diesem Zusammenhang.

In den letzten Jahren wurden vor allem in Wien Initiativen gesetzt, die den/die Einzelne/n unterstützen und fördern soll. Gleichzeitig sieht man bereits jetzt die Grenzen der Beratung bzw. der unterschiedlichen Projekte.

⁷⁸ §§ 14 ff. Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz.

⁷⁹ Nähere Informationen auf <http://www.interculturexpress.at>.

⁸⁰ Weitere Informationen auf <http://www.startwien.at>.

Gleichzeitig gilt es, künftig die „Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen“ von MigrantInnen differenzierter zu sehen. Die aktuelle Diskussion unterscheidet dabei kaum zwischen formal erworbenen Abschlüssen aus dem Ausland bzw. generell informell erworbenen Kompetenzen.

Mitgebrachte formale Qualifikationen – Anerkennung

Aufgrund der aktuellen engen und restriktiven rechtlichen Rahmenbedingungen – aber auch deren praktischen Anwendung – in Zusammenhang mit der Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen wird nur ein kleiner Teil tatsächlich formal anerkannt. In den Anerkennungsverfahren wird eher das Fehlende gesucht als versucht, die erworbenen und erlernten Kompetenzen zu sehen.

Zugewanderte MedizinerInnen aus Drittstaaten können beispielsweise den Antrag auf Nostrifizierung erst nach Erreichen der österreichischen StaatsbürgerInnenschaft (sechs bis zehn Jahre) stellen. In Wien ist es derzeit noch nach Erreichen der Hälfte der Wartezeit – drei bis fünf Jahre - für die österreichische StaatsbürgerInnenschaft möglich. Gerade im medizinischen Bereich ist jedoch aufgrund der andauernden Weiterentwicklungen eine längere Absenz vom Beruf de facto ein Berufsausschluss.

Im Bereich der akademischen Ausbildung muss nachgewiesen werden, dass eine Nostrifizierung zwingend für die Berufsausübung erforderlich ist.⁸¹ Praktisch gesehen ist es sehr schwer, von potentiellen ArbeitgeberInnen Bestätigungen zu erhalten, wo noch gar nicht klar ist, ob überhaupt eine Anerkennung möglich ist oder nicht. Fehlende Nachweise verhindern vielmehr, dass ausländische akademische AbsolventInnen zur Nostrifizierung zugelassen werden.

Im Bereich der akademischen und schulischen Anerkennung werden Berufserfahrungen und praktische Tätigkeiten nicht berücksichtigt. Es werden nur Diplome und Lehrpläne (die ursprünglichen aus dem Ausbildungsstaat mit den heutigen in Österreich!) verglichen. Folge ist, dass teilweise viele Prüfungen, manchmal sogar fast das ganze Studium nachgeholt werden müssen.

Das Beschaffen von Unterlagen (z.B. Lehr- und Studienpläne) und deren Übersetzung ist zeit- und kostenintensiv, teilweise unmöglich bzw. finanziell nicht leistbar. Zusätzlich kommen noch österreichische Antragsgebühren und Taxen hinzu.

Nostrifizierungen an Universitäten bzw. Fachhochschulen können zu Problemen bei der Vormerkung beim Arbeitsmarktservice und beim Bezug von Arbeitslosengeld führen. Gleichzeitig gibt es hierfür keine Förderungen, vielmehr mussten teilweise sogar die doppelten Studiengebühren (nach Rechtslage bis 31. Dezember 2008) für außerordentliche StudentInnen bezahlt werden.

In gewissen Bereichen sind die Ausbildungen so unterschiedlich zu den aktuellen österreichischen, dass eine Anerkennung nicht möglich ist, z.B.:

- Hebammen – in Österreich seit kurzem ein Fachhochschulstudium – aus vielen Drittstaaten,
- Diplomierte medizinisch-technische FachassistentInnen – bestehend aus Radiologie, Labordiagnostik, Massage – gibt es nur in Österreich, d.h. eine Nostrifikation ist nicht möglich, da immer ein Ausbildungsinhalt fehlt,

⁸¹ § 90 Universitätsgesetz.

- Lehramt – meist fehlt ein notwendiger zweiter Gegenstand bzw. haben viele Staaten nicht das „österreichische“ Lehramtsstudium, sondern ergänzen das Diplomstudium mit zusätzlichen pädagogischen Inhalten.

Vor allem im Gesundheits- und Sozialbereich gibt es zahlenmäßige Begrenzungen für Ausbildungsplätze, auch für Nostrifikationskurse/-ausbildungen. Gerade hier besteht einerseits durchaus Nachfrage nach (mehrsprachigen) Arbeitskräften, andererseits wollen auch viele in diesem Bereich arbeiten. Gleichzeitig werden die deutschen Sprachkenntnisse bereits beim Einstieg sehr hoch angesetzt und führen somit zum Ausschlusskriterium. Sprachliche Weiterentwicklungen während der Ausbildung werden kaum in Erwägung gezogen.

Unklar ist immer wieder die Situation für Menschen, die in einem Drittstaat eine höhere oder sogar akademische Ausbildung abgeschlossen haben und sich im öffentlichen Dienst (z.B. bei der Stadt Wien) bewerben. In der Regel wird eine Nostrifikation/Nostrifizierung verlangt. Diese ist jedoch mit Hürden verbunden (siehe oben). Eine generelle „interkulturelle Öffnung“ des öffentlichen Dienstes wäre in diesem Zusammenhang wünschenswert.⁸²

Im Bereich der Europäischen Union wurde im September 2005 die Richtlinie zur Regelung der Anerkennung von Berufsqualifikationen (2005/36/EG) vorgelegt.⁸³ Diese hat 15 verschiedene Richtlinien, die in den letzten Jahrzehnten bezüglich der Anerkennung von Berufen verabschiedet wurden, ersetzt und musste bis Oktober 2007 in den einzelnen Nationalstaaten umgesetzt werden.

Die Anerkennung der Berufsqualifikation ermöglicht einer/m EU-BürgerIn in einem anderen EU-Staat den Zugang zu einem reglementierten Beruf, für den er/sie qualifiziert ist. Im Vergleich zu Drittstaatsangehörigen sind die Anerkennungen für EU-BürgerInnen einfacher und sollten vor allem einem ordentlichen Verfahren unterliegen. In der praktischen Anwendung sind aber durchaus vielfältige Probleme gegeben.

Ein besonderes Verfahren stellt die Anerkennung von ausländischen Berufsausbildungen dar. Einerseits wäre eine direkte Gleichhaltung mit einer österreichischen Lehrabschlussprüfung möglich, andererseits könnte man zur – verkleinerten, nur praktischen – außerordentlichen Lehrabschlussprüfung zugelassen werden.

Informell erworbene Kompetenzen

Im Bereich der Anerkennung von mitgebrachten aber auch durch die Migration⁸⁴ erworbenen informell erworbenen Kompetenzen kann durchaus an die allgemeine Diskussion und verschiedene Initiativen angedockt werden.⁸⁵

⁸² Umfangreiche Erkenntnisse und Empfehlungen zu diesem Thema sind in der Studie „Equality and diversity in jobs and services: City policies for migrants in Europe“, hg. vom CLIP-Network, Dublin 2008 (<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/71/en/2/EF0871EN.pdf>) und in der deutschen Zusammenfassung (<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/72/de/1/EF0872DE.pdf>) zu finden.

⁸³ Weitere Informationen auf http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/index_de.htm.

⁸⁴ „Migrationsprozesse erfordern ein hohes Maß an Flexibilität, Organisationsfähigkeit, soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zum Netzwerken.“ (aus: abz*austria: Die Gläserne Tür öffnen – Mentorin für qualifizierte Migrantinnen. Wien 2007, S.8).

⁸⁵ Siehe u. a. Beiträge von Wolfgang Brückner: Zweiter Bildungsweg, NQR und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und Wolfgang Stifter: Wie viel Beratung braucht informelles Lernen?, generell Reinhard Zürcher: Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen, Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2007, Wien 2007.

Diesbezügliche Verfahren – z. B. Kompetenzbilanzen, Zertifizierungen – müssten sich entsprechend „interkulturell“, vielleicht auch sprachlich öffnen und an die Bedürfnisse von ZuwanderInnen aus dem Ausland und deren Nachkommen angepasst werden.

Generell sollten BildungsträgerInnen ihr Angebot dahingehend ändern, dass mitgebrachte Teilkompetenzen und -qualifikationen angerechnet werden bzw. dass im Unterricht und im Lehrplan auf diverse, sprachlich unterschiedliche TeilnehmerInnengruppen Bezug und auch Rücksicht genommen wird.⁸⁶

Kompetenzbilanzen, -portfolios, -profile etc.

In Wien wurde vom Verein Projekt Integrationshaus das Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge entwickelt. Es ist in „erster Linie ein Instrument zur Erhebung von Qualifikationen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen durch die Mittel der Reflexion und Selbsteinschätzung“, orientiert sich an der Zielgruppe der MigrantInnen „durch die gleichrangige Stellung von beruflichen Qualifikationen, Sprachkompetenz und interkulturellen Aspekten“.⁸⁷ Ein ähnliches Instrumentarium wurde in Deutschland durch das Deutsche Jugendinstitut entworfen.⁸⁸ Beide zielgruppenspezifischen Angebote haben sich bis dato jedoch nicht durchgesetzt. Vielmehr etablierten sich am „Kompetenzenmarkt“ zertifizierte und teilweise in der Ausbildung sehr teure Modelle. Aber auch hier wird versucht, diese an die Zielgruppe der MigrantInnen anzupassen.

Migrare – Zentrum für Migrantinnen in Oberösterreich wendet das Kompetenzprofil nach CH-Q speziell für Arbeitslose mit Migrationshintergrund an.⁸⁹ Das schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn (CH-Q: Chance Qualifikation) verfolgt das Ziel, Individuen dazu zu befähigen, „Transparenz über ihre Kompetenzen zu schaffen, mit ihren Stärken eigenverantwortlich und nachhaltig umzugehen und ihre Laufbahn ressourcen- und lösungsorientiert zu gestalten.“⁹⁰

Erste Erfahrungen zeigen, dass

- das Konzept durchaus zielführend ist,
- die Freiwilligkeit wichtig ist (auch in Zusammenhang mit Arbeitslosen, die durch das Arbeitsmarktservice zugewiesen werden),
- es eine Tendenz zum Gruppenprozess gibt und
- an weitergehende Angebote – Bildungs- und/oder Lebens- und Sozialberatung –

angeknüpft werden kann.

⁸⁶ Annette Sprung (Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung) setzte sich bereits Anfang 2000 mit diesem Thema auseinander, und die EQUAL Entwicklungspartnerschaft „qualifikation stärkt“ erarbeitete 2005 Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen (<http://www.migrant.at/Empfehlungen.pdf>).

⁸⁷ Verein Projekt Integrationshaus (Hrsg.): Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge, Wien 2005, <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/page.pl?id=54;lang=de>.

⁸⁸ „Kompetenzbilanz für MigrantInnen, Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten“, http://dji.de/bibs/187/kompetenzbilanz_Haupttext.pdf.

⁸⁹ <http://www.migrare.at/cms/index.php/Kompetenzprofil-nach-CH-Q.html>.

⁹⁰ Aus Vortrag Gabriella Kovacs, migrare, Oberösterreich anlässlich der Veranstaltung „Kompetenzbilanzen für MigrantInnen“, 17. Dezember 2008, http://www.interculturexpress.at/sites/aktuell_138_Kompetenzbilanzveranstaltung.htm.

Der Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (WAFF) wiederum bietet für „Beschäftigte mit migrantischem Hintergrund“ und für geringer Qualifizierte die Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrums Tirol an.⁹¹

Bis jetzt gehen aber die verschiedenen Kompetenzerfassungssysteme kaum über einen individuellen und emanzipatorischen Nutzen hinaus. Ziel könnte jedoch durchaus sein, dass diese u.a. auch in Zertifizierungsverfahren und formale Ausbildungssysteme münden. Dies würde in Verbindung mit einer Modularisierung, einer Anrechnung von Teilqualifikationen eine höhere Bildungsdurchlässigkeit ermöglichen. Für ZuwanderInnen aus dem Ausland könnten sich neue arbeitsmarkt- und bildungspolitische Perspektiven ergeben. Gleichzeitig besteht jedoch auch die Gefahr des „Zertifizierens um des Zertifizierens willen“.

Künftige Entwicklungen ???

Als nächste Schritte gilt es generell die Akzeptanz in diesen Bereichen auf breiterer Basis zu erreichen. Hoffnungsvolle Ansätze hierfür gibt es bereit, da sowohl verschiedene SozialpartnerInnenorganisationen, große humanitäre und caritative Einrichtungen,⁹² verschiedene Parteien als auch die derzeitige Regierung⁹³ die (erleichterte) Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen fordern bzw. wünschen. Auch im ExpertInnenbericht des Bundesministeriums für Inneres erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Thema.⁹⁴

Es bedarf hierfür jedoch einer Änderung der rechtlichen Rahmenbedingungen und Praktiken bei der Anerkennung von mitgebrachten Qualifikationen, Kompetenzen, der Berücksichtigung und Anerkennung von Praxis und Beschäftigung im erlernten Beruf. Als Anregung und Vorbild könnten

- die EU-Anerkennungsrichtlinie,⁹⁵
- diverse zwischenstaatliche Abkommen,⁹⁶
- die Gleichhaltung nach dem Berufsausbildungsgesetz – erweitert durch modulare, wertschätzende und ergänzende Angebote,
- Beispiele aus ähnlich strukturierten Staaten:
 - Gleichwertigkeit von Abschlüssen aufgrund des Bundesvertriebenengesetzes in Deutschland,⁹⁷

⁹¹ <http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/kompetenzenbilanz/>.

⁹² Z.B. das Konsenspapier zur Integration, erstellt von SozialpartnerInnen und Nichtregierungsorganisationen (http://www.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/diakonie/content/pressedownloads/1214565669_eaq28bt9hg/080623_IntegrationKonsenspapier_Final.pdf), das Zukunftsorientierte Migrationsmodell der Industriellenvereinigung, der Internationalen Organisation für Migration und der Wirtschaftskammer Österreich (http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_474.pdf), die Migrationscharta des Österreichischen Roten Kreuzes (<http://www.oteskreuz.at/migration/details/migrationscharta-des-oerk/>) etc.

⁹³ Unterstützung bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen (Anerkennung von Teilqualifikationen, gezielte Aufschulung, erleichterte Nostrifikation) Sichtbarmachen von informell erworbenen Kompetenzen (u.a. im Kapitel Arbeitsmarkt, Regierungsprogramm XXIV. Gesetzgebungsperiode, 2008 bis 2013).

⁹⁴ Bundesministerium für Inneres (Hrsg.): gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. Wien 2008.

⁹⁵ Siehe vorher; interessant in diesem Zusammenhang ist die Anerkennung von Praxiszeiten von sogenannten neuen EU-BürgerInnen, die ihre Ausbildung bereits lange vor dem EU-Beitritt abgeschlossen haben (z. B. im Krankenpflegebereich).

⁹⁶ Z.B. das Abkommen über Gleichwertigkeiten im Universitätsbereich mit Bosnien-Herzegowina.

- Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz,⁹⁸
- dänisches Anerkennungsgesetz,⁹⁹
- schwedische Validierungsdelegation¹⁰⁰ und –zentren,¹⁰¹
- Diplombewertungen und Bildungspläne in den Niederlanden¹⁰² etc.

dienen.

Die Errichtung von dezentralen, unabhängigen „(Kompetenz-) Validierungszentren“ (als Bundeseinrichtung) könnten in weiterer Folge eine institutionalisierte Möglichkeit zur Anerkennung von mitgebrachten Ausbildungen und Kompetenzen bieten. Diese Zentren wären nicht nur für ZuwanderInnen sondern auch für Berufstätige im Inland von Bedeutung, da hier auch (informell) erworbene Fertigkeiten bewertet und anerkannt werden würden.

Anstrebenswert wären zusätzlich eigene Projekte zur Erleichterung der akademischen (z.B. studienbegleitende fachspezifische Deutschkurse, AkademikerInnenprogramme für ausländische AbsolventInnen¹⁰³) und schulischen Anerkennung.

Europäischer und Nationaler Qualifikationsrahmen

Im Rahmen des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen wird auch die Integration von nicht-formalen und informellen Lernergebnissen diskutiert und an deren Implementierung gearbeitet.

Die Grundlage ist die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der im Frühling 2008 in Kraft trat. Dieser soll in allen EU-Ländern mit nationalen Regelungen umgesetzt werden. Er bildet als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen die Leistungen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme auf europäischer Ebene in acht Niveaustufen ab. Damit dient er dazu, Lernergebnisse aus allen Bildungsbereichen europaweit verständlicher und vergleichbarer zu machen.

In Österreich orientiert sich der Nationale Qualifikationsrahmen¹⁰⁴ an den nationalen Bildungsabschlüssen. Unklar ist hierbei vollständig, wie im Ausland erworbene formale Bildungsabschlüsse von in Österreich lebenden Personen angerechnet und im Nationalen Qualifikationsrahmen eingestuft werden oder ob diese nur im Zusammenhang mit nicht-formalem bzw. informellem Lernen diskutiert werden. Eine Alternative zeigt das irische Anerkennungssystem auf, das versucht, mitgebrachte Qualifikationen¹⁰⁵ und nicht-formal

⁹⁷ Dieser Personenkreis hat einen Rechtsanspruch auf Anerkennung und Gleichstellung ihrer im Herkunftsland erworbenen Berufsabschlüsse oder Befähigungsnachweise (siehe u.a. <http://www.berlin.de/sen/arbeit/fit/erkennung/>).

⁹⁸ <http://www.valida.ch/de.html>.

⁹⁹ Assessment of Foreign Qualifications Act, 13. April 2007 (siehe u.a. <http://www.ciriusonline.dk/Default.aspx?ID=3581>).

¹⁰⁰ Die schwedische Validierungskommission arbeitete von 2004 bis 2007 mit dem Ziel, die Qualität der Anerkennung zu untersuchen und zu erleichtern.

¹⁰¹ Z.B. Validierungszentrum Göteborg (<http://www.valideringscentrum.nu/>), Validierungszentrum Malmö (<http://www.malmo.se/validering>).

¹⁰² Siehe u. a. <http://www.interculturexpress.at/sites/Niederlande.pdf>.

¹⁰³ Vergleichbar wären eventuell die AkademikerInnenprogramme und -projekte der Otto Benecke Stiftung e. V. in Deutschland.

¹⁰⁴ <http://www.bmukk.gv.at/europa/nqr/index.xml>.

¹⁰⁵ <http://www.qualificationsrecognition.ie/recognition/index.html>.

erworbene Kompetenzen¹⁰⁶ in den irischen nationalen Qualifikationsrahmen zu integrieren.

Literatur

abz*austria: Die Gläserne Tür öffnen – Mentorin für qualifizierte Migrantinnen, Wien 2007.

Assessment of Foreign Qualifications Act, 13. April 2007, siehe u.a. <http://www.ciriusonline.dk/Default.aspx?ID=3581>.

Bundesministerium für Inneres (Hrsg.): gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. Wien 2008.

CLIP-Network (Hrsg.): Equality and diversity in jobs and services: City policies for migrants in Europe, Dublin 2008, <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/71/en/2/EF0871EN.pdf>), dt. Zusammenfassung <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/72/de/1/EF0872DE.pdf>).

EQUAL Entwicklungspartnerschaft „qualifikation stärkt“, <http://www.migrant.at/Empfehlungen.pdf>.

Kompetenzbilanz für MigrantInnen, Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten“, http://dji.de/bibs/187/kompetenzbilanz_Haupttext.pdf.

Kompetenzbilanzen für MigrantInnen, Veranstaltung vom 17. Dezember 2008, http://www.interculturexpress.at/sites/aktuell_138_Kompetenzbilanzveranstaltung.htm.

Konsenspapier zur Integration, erstellt von SozialpartnerInnen und Nichtregierungsorganisationen, http://www.diakonie.at/Data/content/MediaDB/content/diakonie/content/pressedownloads/1214565669_eaq28bt9hg/080623_IntegrationKonsenspapier_Final.pdf.

Migrationscharta des Österreichischen Roten Kreuzes, <http://www.oteskreuz.at/migration/details/migrationscharta-des-oerk/>.

Annette Sprung: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung.

Validierungszentrum Göteborg, <http://www.valideringscentrum.nu/>.

Validierungszentrum Malmö, <http://www.malmo.se/validering>.

Verein Projekt Integrationshaus (Hrsg.): Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge, Wien 2005, <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/page.pl?id=54;lang=de>.

Zukunftsorientiertes Migrationsmodell der Industriellenvereinigung, der Internationalen Organisation für Migration und der Wirtschaftskammer Österreich, http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_474.pdf

Reinhard Zürcher: Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen, Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2007, Wien 2007.

<http://www.interculturexpress.at>

<http://www.startwien.at>

http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/index_de.htm

<http://www.migrare.at/cms/index.php/Kompetenzprofil-nach-CH-Q.html>

<http://www.waff.at/service-fuer-beschaeftigte/kompetenzenbilanz/>

http://www.berlin.de/sen/arbeits_fit/anererkennung/

<http://www.valida.ch/de.html>

<http://www.interculturexpress.at/sites/Niederlande.pdf>

<http://www.bmukk.gv.at/europa/nqr/index.xml>

<http://www.qualificationsrecognition.ie/recognition/index.html>

¹⁰⁶ Reinhard Zürcher: Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen, Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2007, Wien 2007.

3 IWK Vortragsreihe

3.1 Sommersemester 2008

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 lief quasi parallel zum Konsultationsprozess und setzte 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 (Osnabrück): *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 sichergestellt werden, dass Begriffe im Bildungswesen eindeutig sind, bleiben oder werden?

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

Lorenz Lassnigg (Wien): *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 (Bielefeld): *Urbane Lernräume*

Richard Krisch (Wien): *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 (Wien): *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.

Sämtliche Veranstaltungen der IWK-Vortragsreihe werden im ANHANG zum Jahresbericht der Arbeitsgruppe Informelles Lernen dokumentiert.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an: Mag.^a Martina Zach, martina.zach@bmukk.gv.at.

3.2 Wintersemester 2008

Das informelle Lernen hat in den letzten Jahren insbesondere deshalb beträchtliches Interesse gefunden, weil manche – auch beruflich verwertbare – Kompetenzen informell erworben werden. In dieser vierteiligen Reihe wird versucht, die ökonomisch verwertbaren Aspekte des informellen Lernens in einen erweiterten Bildungszusammenhang zu stellen und Bezüge zur nachhaltigen Entwicklung zu identifizieren.

Mi, 5. November, 18.30 Uhr, IWK:

Luise Gubitzer (Wien): *„Literarität“ im Bereich Wirtschaft*

Beim Lernen ökonomischer Grundbegriffe in formalen Bildungswegen werden immer auch eine Realität und eine dahinter stehende Theorie vermittelt. Mit "Wirtschaft" ist dabei häufig gewinnorientierte Wirtschaft gemeint. Insbesondere Frauen lernen mit dem Einstieg in das Berufsleben und wenn sie Kinder bekommen, dass es noch eine andere Wirtschaft, die Hauswirtschaft, die öffentliche Wirtschaft und auch andere Menschenbilder gibt. Informelles Lernen als Lernen durch den Alltag der verschiedenen Tätigkeitsbereiche und als nicht zertifiziertes Lernen in Economic Literacy-Workshops erweitert die Sicht auf Wirtschaft, auf Arbeit, auf Rationalität und auf tätige Frauen und Männer. An diesem Abend sollen Grundlagen vorgestellt werden, formal erlernte ökonomische Grundbegriffe durch informelles Lernen zu dekonstruieren.

Freitag, 5. Dezember 2008, 18.30 Uhr, IWK:

Bernd Overwien (Kassel): *Informelles Lernen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*

In der Diskussion um informelles Lernen stellt sich die Frage, wie denn informelle und formale Lehr- und Lernformen miteinander in Verbindung treten können. Der Rahmen, in dem diese Diskussion an diesem Abend geführt wird, bildet das Themenfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die in den letzten Jahren nicht nur durch die von der UNO ausgerufenen Dekade besondere Aktualität gewonnen hat.

Mittwoch, 17. Dezember 2008, 14.00-17.00 Uhr, Albert Schweitzer Haus:

Gabriella Kovacs (migrare, Linz): *Kompetenzprofil für MigrantInnen*

Mag.^a Elisabeth Chlebecsek (WAFF, Wien): *Kompetenzenbilanz*

Markus Bretschneider (Bonn): *Kompetenzenbilanzen für MigrantInnen im Spannungsfeld individuellen, gesellschaftlichen und betrieblichen Nutzens*

Eines der wichtigsten Themen und zentralen Herausforderungen der europäischen und österreichischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik ist die Frage nach dem Umgang mit Migration und der Anerkennung von berufsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen. Kompetenzbilanzen und -profile könnten gerade MigrantInnen darin unterstützen, Berufs- und Bildungsziele zu erreichen. In dieser Veranstaltung werden zwei spezifische Kompetenzbilanzmodelle für MigrantInnen in Österreich vorgestellt, und es wird über erste Erfahrungen berichtet. Den Abschluss bildet eine Nutzenanalyse von Markus Bretschneider.

3.3 Vorschau Sommersemester 2009

Im Laufe des Lebens werden auf informellem Wege zahlreiche Kompetenzen erworben, die für das eigene Leben sehr bedeutsam sein können, für deren Nachweis aber selten eine Bescheinigung vorliegt. Zwei Beispiele, die in dieser Vortragsreihe thematisiert werden, sind der Wissenserwerb zur Förderung der eigenen Gesundheit sowie das Bestreben, zur Einsicht in die Bedingungen des Daseins zu gelangen und sich die Fähigkeit anzueignen, dieses zu bewältigen. Im dritten Vortrag wird ein kritischer Blick auf Bildungsbegriffe geworfen und dem Stellenwert des informellen Lernens in Vergangenheit und Gegenwart nachgegangen.

Mittwoch, 18. März 2009, 18.30 Uhr, IWK:

Eva Mitterbauer (Wien): *Vom Gesundheitsanalfabetismus zur Health literacy*

Gesundheitskompetenz wird häufig in informellen Kontexten erworben. Um jedoch die Frage beantworten zu können, wie diese Umwelten zur Förderung von Gesundheitskompetenz gestaltet werden müssen, ist eine genauere Untersuchung der Rahmenbedingungen (Orte, Zeiten, etc.) des Kompetenzerwerbs in diesen Kontexten erforderlich. Einige Antworten dazu liegen inzwischen vor, andere müssen noch gefunden werden.

Mittwoch, 20. Mai 2009, 18.30 Uhr, IWK:

Judith Glück (Klagenfurt): *Lernen aus dem Leben? Erkenntnisse und Ideen aus der psychologischen Weisheitsforschung*

Im Vortrag wird zunächst der Stand der psychologischen Weisheitsforschung – einer noch jungen, aber derzeit stark wachsenden Forschungsrichtung – im Überblick dargestellt, wobei vor allem auf die Fragen der Definition und der Messung von Weisheit eingegangen wird. Hauptthema ist die Entwicklung von Weisheit im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses: Ein erstes theoretisches Modell dieses Entwicklungsprozesses wird derzeit im Rahmen zweier Forschungsprojekte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt empirisch überprüft. Ein Schwerpunkt der anschließenden Diskussion könnten Bezüge zwischen Lernen im engeren Sinn des Kompetenzerwerbs und im weiteren Sinn des „Lernens aus dem Leben“ sein.

Mittwoch, 10. Juni 2009, 18.30 Uhr, IWK:

Johann Dvořák (Wien): *Stellenwert und Geschichte des informellen Lernens*

Gerade in Zeiten der wirtschaftlichen Krise und dem Interesse an einer möglichst direkten beruflichen Verwertbarkeit von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist es wichtig, sich darüber Gedanken zu machen: Was gehört zu einer umfassenden Bildung, wer definiert, was Bildung ist und wo sind die Grenzen des Definierbaren? Wie steht es um den Stellenwert des informellen Lernens, gibt es eine "Geschichte des informellen Lernens", und wo sind die spezifischen Punkte für Erwachsene und die Erwachsenenbildung?

3.4 ReferentInnen

Dr. Markus Bretschneider (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

Mag.^a Elisabeth Chlebecek (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds WAFF, Wien)

Univ.-Doz. Dr. Johann Dvořák (Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien)

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

Univ.-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Judith Glück (Abteilung für Entwicklungs- und pädagogische Psychologie, Universität Klagenfurt)

a.o. Univ. Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Luise Gubitzer (Institut für Volkswirtschaftstheorie und -politik, Wirtschaftsuniversität Wien)

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

Gabriella Kovacs (migrare – Zentrum für MigrantInnen, Linz)

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

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

Dr.ⁱⁿ Eva Mitterbauer (Ludwig Boltzmann Institut für Gesundheitsförderungsforschung, Wien)

Univ. Prof. Dr. Bernd Overwien (Didaktik der politischen Bildung, Universität Kassel)

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

Sämtliche Veranstaltungen der IWK-Vortragsreihe werden im ANHANG zum Jahresbericht der Arbeitsgruppe Informelles Lernen dokumentiert.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an: Mag.^a Martina Zach, martina.zach@bmukk.gv.at.

4 NQR – internationale Beispiele

4.1 NQR und Bildungssystem in Dänemark

[Eva Tepperberg]

Dänemark gilt als liberaler Staat; nationalistisch; mit hohen Steuern und guten Sozialleistungen; EU-skeptisch. Dänemark gehört zu einer Ländergruppe, die sich nicht verpflichtet hat, einen umfassenden NQR einzuführen (Estland, Litauen, Luxemburg, NL, Norwegen, Polen, Rumänien, Schweden).

Beschreibung des Qualifikationsrahmens

- NQR soll bereits existierende Teilrahmen integrieren (es gibt schon verschiedene Qualifikationsrahmen, z.B. für den Hochschulbereich) – auf diesen soll aufgebaut werden.
- NQR soll das dänische Bildungssystem abbilden, ohne dabei bestehende Strukturen zu modifizieren (der NQR wird nicht primär als Reforminstrument gesehen)
- Jedoch: Ein Transfer und die Kombination bzw. der Austausch von Lernergebnissen zwischen einzelnen Teilbildungssystemen, Bildung und Arbeit sollen gefördert werden (gesteigerte Durchlässigkeit); Grundlage dafür sind eigene Strategiepapiere, die unabhängig vom NQR entwickelt wurden; es existiert z.B. auch schon seit 2001 ein Zentrum für Assessment von Prior Learning.
- Ziel: NQR soll entwickelt werden, der alle Ebenen und Teilbereiche des formalen Bildungssystems umfasst, nicht aber Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens
- NQR wird (vermutlich) mehr als 8 Niveaus haben und auf einem begrenzten Satz von Deskriptoren aufbauen; die Beschreibung wird wie wahrscheinlich wie beim EQR in Form von Kenntnissen und Kompetenzen erfolgen. Für die Berufsbildung wurde schon festgelegt, dass „Kompetenz“ die übergreifende Bezeichnung für die Beschreibung von Lernergebnissen ist – Kenntnisse und Fertigkeiten sind Bestandteile von Kompetenz.

Bildungspolitische Hintergründe

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Kenntnis des dänischen Schulsystems, das wahrscheinlich viele Möglichkeiten des nicht-formalen und informellen Lernens ermöglicht (sehr flexibles System mit vielen Bildungsalternativen)¹⁰⁷:

- Gemeinsame Schule bis zur 9. bzw. 10. (freiwillig) Schulstufe (kaum Leistungsdifferenzierung, Mittagessen in der Schule, Betreuungsangebot bis 17.30 Uhr, hohe projektorientierte Unterrichtsanteile – Theaterspielen usw.)

¹⁰⁷ PISA hat in Dänemark nicht zu guten Ergebnissen geführt; als Folge davon werden Schulen verstärkt evaluiert; ganztägige Schulformen werden ausgebaut mit der Erwartung, bessere Schulleistungen für Kinder mit Migrationshintergrund zu erzielen, die Gesundheit zu verbessern, die Kooperation mit den Eltern noch weiter auszubauen.

- Danach: dreijähriges Gymnasium bzw. Berufsausbildung
- Hohe Kooperation mit den Eltern
- Freie Schulwahl durch die Eltern – Möglichkeit der Abmeldung der Kinder bei Unzufriedenheit
- Einführung von Reformen nur bei sehr hohem politischen Konsens
- Keine Schulpflicht, sondern Unterrichtspflicht (Elternwille hat Vorrang vor Staatswillen), daher viele Privatschulen (14 % aller unterrichtspflichtigen Kinder) mit moderatem Schulgeld
- Keine streng vorgegebenen Lehrpläne – nur die Zielerreichung für einzelne Fächer und Klassenstufen; große Freiheiten für LehrerInnen
- Benotung erst ab der 8. Klasse (vorher wird zwar evaluiert, es werden aber keine Noten vergeben)
- Schule ist für die Behebung von Schwierigkeiten verantwortlich –kaum private Nachhilfe
- Reguläres Bildungssystem und Erwachsenenbildung sind modular organisiert, was z.B. zur Folge hat, dass man in der tertiären Bildung Module wählen kann (persönliche Bildungspläne und Zielvorgaben)
- Sehr gute sonderpädagogische Förderung: wenige SchülerInnen in Sonderschulen, viele in Regelklassen bzw. auch in separiert organisierten Klassen in „Normschulen“; viele StützlehrerInnen
- Viele Initiativen für verhaltensauffällige SchülerInnen: genaue Problemanalyse unter sozialen und neurologischen Betrachtungsweisen; gezielte Förderung auch neben dem Normunterricht; Entwicklung eines positiven Selbstbildes; klare Anweisungen für alternative Handlungsweisen – individuelle Handlungspläne; Mitgestaltung des Freizeitbereichs; organisatorische Maßnahmen, z. B. im Bereich Pausengestaltungen, Gruppenstrukturen...

Verstärkte Berücksichtigung von Arbeitserfahrungen beim Zugang zu Universitäten (z.B. nach 9. od. 10. Schulstufe nach Vorweisung von Arbeitserfahrung und Ablegung eines Tests Zugang möglich)

4.2 DQR – Spots auf die Diskussionen zum Deutschen Qualifikationsrahmen¹⁰⁸

[Hedwig Presch]

Aus einer Präsentation von Isabelle Le Mouillour und Gerald Thiel zu aktuellen Positionen und Aktivitäten zu EQR und DQR bei einem Arbeitstreffen am 12. und 13. Juni 2007, veranstaltet vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn (BIBB):¹⁰⁹



Aktuelle Positionen und Aktivitäten

- **BMBF**
 - Forschungsprojekt zur Untersuchung der Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines (möglichen) DQR
 - IKBB, AG IV „Europäische Öffnung“
- **Sozialpartner**
 - **AG** Förderung der Anerkennung und Durchlässigkeit
 - **AN** ambivalent (sehen Risiken für das Berufsprinzip)
 - **AG NQR** (BIBB Hauptausschuss)
- **Länder**
 - QR für deutsche Hochschulabschlüsse existiert bereits
 - **Bundesratsbeschluss zum EQR vom 13.10.2006**: EQR nur zur Förderung der Mobilität in Europa, keine „innerstaatliche Binnenwirkung“
- **Komplementäres Element:**
Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Berufsausbildung, innerhalb der dualen Berufsausbildung, Schnittstelle zwischen dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung, Schnittstelle zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung) 2007 - 2011

Isabelle Le Mouillour (LeMouillour@bibb.de) . Gerald Thiel (Gerald.Thiel@dekra-akademie.com)

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Bereden Zukunft gestalten

Verschiedene Fragen der Berufsbildung

Offenbar hat die Frage nach einem DQR zu intensiven Diskussionen um die duale Ausbildung (v.a. IG Metall und ver.di), hier insbesondere um Modularisierung und teilweise um darüber hinaus weisende aktuelle berufs-pädagogische Fragen geführt. Z.B. zum Thema „Berufsprinzip“:

„In der Wissenschaft stehen sich seit längerem zwei „Lager“ gegenüber. Auf der einen Seite Wissenschaftler wie BAETHGE, die „das Berufskonzept in seiner Gültigkeit unterminiert“ sehen (vgl. ZBW Heft 3/2004 S. 345), für die andere Seite formulieren KONIETZKA / LEMPERT die „anhaltende soziale Bindekraft des Berufs“ und betonen seine fortdauernde Bedeutung für Lebensplanung und Lernprozesse (vgl. ZBW Heft 3/1998, S. 321). Die IG Metall hat auf die Kontroverse zwischen „Beruflichkeit“ und „Employability“ bereits in den 90er Jahren reagiert mit dem Konzept der „dynamischen, offenen Berufsbilder“, das sich auf die Ansätze zu einer „neuen Beruflichkeit“ von KUTSCHA (vgl. ZBW Heft 7/1992) bzw. einer „modernen Beruflichkeit“ von RAUNER⁴ (2000) stützt. Dies wurde bei der

¹⁰⁸ <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>, (inkl. links zu Irland, Schottland, GB, Dänemark, Schweiz und Österreich).

¹⁰⁹ Isabelle Le Mouillour (BIBB), Gerald Thiel (DEKRA Akademie) (2008): EQR & DQR, TTnet Deutschland; Arbeitstreffen am 12. und 13. Juni 2007, Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn (BIBB), <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQRDQR.pdf>, 12.09.2008.

Schaffung der IT-Berufe erfolgreich umgesetzt, inzwischen auch bei den Metall- und Elektroberufen sowie bei den Industriekaufleuten. Das Berufsprinzip behauptet sich trotz allen Expertenstreits.¹¹⁰

Es geht auch um den Verlust von Breite in den Ausbildungen (das Arbeitgebermodell forciert 2-jährige Ausbildungen, wobei die Ausbildung „light“ vor allem in Berufen mit hohem Frauenanteil angedacht ist) und um den Verlust bestimmter Inhalte wie Arbeitsrecht, Gefahrenschutz, soziale Kompetenzen.¹¹¹

Tatsächlich stößt man schnell auf Stellungnahmen von der Wirtschaftsseite, in denen es vordergründig um Transparenz und Durchlässigkeit sowie um das Zusammenführen von Erstausbildung und LLL geht, in denen aber auch der Zusammenhang mit einem „FacharbeiterInnenmangel“ hergestellt wird.¹¹²

Nicht so ohne Weiteres hingenommen wird auch die Outcomeorientierung – insbesondere für den berufspädagogischen Unterricht, z.B.:

„Der nicht nur in Deutschland, sondern im gesamten europäischen Bildungsraum zu beobachtende Transformationsprozess von einer Inputsteuerung zu einer Ergebnissteuerung im Hochschul- und Schulsystem verschiebt die professionellen Aufgabenschwerpunkte der Lehrenden von der pädagogischen Vermittlungs- und Unterstützungsfunktion zur Selektionsfunktion und untergräbt damit langsam, aber sicher die berufspädagogische Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, sofern man die Kernaufgabe professionellen Handelns von Lehrern und Lehrerinnen darin sieht, das eigentümliche Spannungsverhältnis von Vermittlung, Unterstützung und Selektion im „Interaktionssystem Unterricht“ sowohl gegenüber der Schülerklientel als auch im Hinblick auf die Anforderungen der gesellschaftlichen Funktionssysteme pädagogisch verantwortlich auszubalancieren. Ich möchte mich in diesem Punkt der These meines Kollegen Josef Aff vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien anschließen: Die 'Marginalisierung der Inputdimension im Konzept der aktuellen Bildungsstandards ist vor allem dann bedenklich, wenn Abschlusstests zum hidden curriculum 'mutieren' und in der Folge durch den de facto Primat der Testergebnisse Unterrichts- und Lernprozesse einen peripheren Stellenwert erhalten' (Aff 2006, S. 11). Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen sollten sich primär als Experten und Expertinnen für die Gestaltung der Inputfaktoren beruflicher Bildungsprozesse verstehen und bei der Gestaltung des Nationalen Qualifikationsrahmen sehr darauf achten, nicht zum bloßen Handlanger outcomeorientierter Kompetenzagenturen degradiert zu werden.“¹¹³

¹¹⁰ Michael Ehrke (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften, BiBB WP 2/2006, 20. Ehrke ist Bildungsexperte beim Vorstand der IG Metall, Frankfurt/Main.

¹¹¹ http://frauen.bb.verdi.de/themen_und_projekte/eqr, 29.10.2008.

¹¹² Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008, hrsg. von der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Aktionsrat_Bildung_Jahresgutachten_2008.pdf, 03.07.08, 89.

¹¹³ Günter Kutscha (2007): Nationale Berufsbildungspolitik vor neuen europäischen Herausforderungen. Perspektiven progressiver Bildungsreform im Brügge-Kopenhagen-Prozess. Vortrag auf dem Berufskollegtag 2007 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW und des Deutschen Gewerkschaftsbundes NRW „Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW“, Bochum 22. Februar 2007, In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW (2007): Berufskollegtag 2007. 22. Februar 2007. Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW. Essen 2007, S. 33-50, <http://www.uni->

Geht es hier um eine Vertretung der LehrerInneninteressen? Oder um mehr? Durch die Konzentration auf Lernergebnisse werden jedenfalls die Lernprozesse vernachlässigt. Die Gewerkschaftsfrauen von ver.di.de werden konkreter:

„Outcome – Orientierung befasst sich nicht damit, ob Berufsausbildungen durch private oder staatliche Träger angeboten werden, überprüft nicht Lehrinhalte noch Lehrmethoden, fragt nicht nach den Kosten für die Ausbildung oder danach, wer Kosten zu tragen hat. Interessant ist lediglich, ob eine Ausbildung oder ein Teil (Modul) davon für die am Markt agierenden Arbeitgeber von Nutzen sind.“¹¹⁴


Mit den Deskriptoren ist man natürlich auch noch nicht zufrieden:

„(Es) sind sich inzwischen alle deutschen *stakeholder* einig: Die Deskriptoren brauchen mehr Berufs- und Praxisbezug... Es ist ein *kulturübergreifender* Ansatz (analog PISA) zu entwickeln, bei dem primär berufliche Anforderungen eine Rolle spielen.“

Auch die Stellungnahme des BIBB geht auf diese Problematik ein:

„Eindeutig ist der Bedarf an einer klaren Ausformulierung der Unterschiede zwischen den Niveaus. Es sollte geklärt werden, inwieweit der Zuschnitt der Niveaus entlang von Berufen, Berufsfeldern, Sektoren erfolgen kann. Dabei sollte es keine Prädominanz für bestimmte (z.B. kognitive bzw. akademische) Lernergebnisse geben.“¹¹⁵

Die Chance auf Erhöhung der Durchlässigkeit wird betont:¹¹⁶



DQR - Entwicklung

Voraussetzungen:

- Bereitschaft aller Akteure zur Zusammenarbeit
- Zentrale Steuerung
- Begleitende F&E-Arbeiten (Kompetenzorientierte Ausbildungsordnungen)

Start mit Fokus auf **Transparenz** von existierenden Abschlüssen mit der Option weiterreichender Ziele:

- Durchlässigkeit („Leistungspunktesystem“)
- Zertifizierung/Anerkennung/Anrechnung von non- und informell erworbenen Kompetenzen

Entwicklung & Implementation 2006-2010?

Isabelle Le Mouillour (LeMouillour@bibb.de) · Gerald Thiel (Gerald.Thiel@dekra-akademie.com) Bundesinstitut für Berufsbildung **BIBB** Forschung
Berufen
Zukunft gestalten

due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_bruegge-kopenhagen-prozess_2007.pdf, 03.10.2008.

¹¹⁴ http://frauen.bb.verdi.de/themen_und_projekte/eqr, 29.10.2008.

¹¹⁵ Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR). Aspekte der Entwicklung aus der Perspektive der Berufsbildung, <http://www.bibb.de/de/25724.htm>, 08.11.2008.

¹¹⁶ Isabelle Le Mouillour (BIBB), Gerald Thiel (DEKRA Akademie) (2008): EQR & DQR, TTnet Deutschland; Arbeitstreffen am 12. und 13. Juni 2007, Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn (BIBB), <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/EQRDQR.pdf>, 12.09.2008.

Das Gleichwertigkeitsprinzip wird etwa auch in der Stellungnahme des NRW-Landesausschusses betont. Er will sichergestellt wissen, dass:

- der DQR als ein einheitlicher Rahmen zur Beschreibung aller beruflichen, schulischen und hochschulischen Qualifikationen konzipiert wird;
- die Diskussionen zum DQR genutzt werden, um die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. Hochschulbildung noch einmal zu betonen und dabei insbesondere die berufliche Aus- und Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems adäquat einzuordnen und ihre Attraktivität heraus zu stellen;
- im Sinne des Gleichwertigkeitsgedankens garantiert wird, dass die Einstufung in den DQR nicht von bestimmten Bildungsabschlüssen abhängig gemacht werden darf;
- die Durchlässigkeits- und Anrechnungsmöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Säulen des Bildungssystems verbessert werden; [...] ¹¹⁷

Leistungspunkte?

Leistungspunkte werden vom BIBB als geeignete Indikatoren für Kompetenzbeschreibungen und „[...] grundsätzlich als praktikable Instrumente zur Übertragung von erworbenen Qualifikationen angesehen“ ¹¹⁸, wobei für die Beibehaltung des Berufsprinzips votiert wird. Ungeklärt ist freilich die Kompatibilität der vorhandenen Instrumente.

Aspekte der Nutzung des NQR – lt. BIBB ¹¹⁹

Nutzer eines NQR sind alle an der Bildung beteiligten Akteure. In der Berufsbildung sind dies neben Bund und Ländern die Sozialpartner, die Unternehmen, die Kammern, Zertifizierungseinrichtungen, Bildungsanbieter und nicht zuletzt Einzelpersonen. Als Instrument unterliegen ihm durchaus unterschiedliche Nutzungsperspektiven und -absichten.

×Das Bildungssystem

Im Bildungssystem sollen sich mit einem kompetenzorientierten Referenzrahmen Bildungsgänge und Bildungsangebote abschlussneutral darstellen und aufeinander beziehen lassen. Lernergebnisse (auch informell erworbene) sollen sich qualifikations- und bildungsbereichsübergreifend anrechnen lassen. Dabei können z.B. flexiblere Zu- und Übergänge innerhalb der beruflichen Bildung sowie die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungssystem durch gegenseitige Anrechnung ermöglicht werden.

×Das Beschäftigungssystem

Arbeitgeber und Arbeitnehmer könnten mit Hilfe eines NQR gewünschte bzw. erworbene Qualifikationen, verstanden als "Kompetenzbündel", transparent darstellen. Dies kann erheblich bedarfsgerechter als mit formalen

¹¹⁷ Empfehlung des Landesausschusses für Berufsbildung NRW vom 20.02.2008, Ausgestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens, http://www.mags.nrw.de/08_PDF/001/Landesausschuss_Februar_2008.pdf, 10.10.2008.

¹¹⁸ Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR). Aspekte der Entwicklung aus der Perspektive der Berufsbildung, <http://www.bibb.de/de/25724.htm>, 08.11.2008.

¹¹⁹ Ebd.

Bildungsabschlüssen geschehen und Zeiten der Berufserfahrung einschließen. Im Einzelnen geht es dabei u.a. um die Erleichterung von Mobilität (vertikal und horizontal) innerhalb und zwischen verschiedenen Wirtschaftszweigen sowie die "Lesbarkeit" vorhandener Kompetenzen, z.B. im Rahmen innerbetrieblicher Personalentwicklung.

× Einzelpersonen

Für den Einzelnen geht es dabei um die Förderung des Lebensbegleitenden Lernens, u.a. durch die Verknüpfung von formalem und informellem Lernen, sowie um eine bedarfsgerechtere Orientierung im Bildungs- und Beschäftigungssystem für eine Weiterqualifizierung, einen Arbeitsplatzwechsel und die Ermittlung vorhandener Kompetenzen.

Vorläufige Zuordnungen 2007:¹²⁰

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) – mögl. Niveaus und Zuordnungen

EQR	DQR 5 Niveaus (Arbeitnehmer)	DQR 7 Niveaus (Arbeitgeber)	DQR 8 Niveaus (Länder)
8		7 Doktorat, Postgradierung, Weitere Fortbildung	8 Doktorat, (Herausragende Leistungspositionen)
7	5 MA, (Betriebsleiter)	6 Aufstiegsfortbildung 3: MA, Meister+, strat. Professional	7 MA, Meister+, strat. Professional
6	4 BA, (Leit. Funktions- abteilung)	5 Aufstiegsfortbild. 2: BA, Meister, op. Professional	6 BA, Meister, operativer Professional
5	3 Aufstiegsfortbildung	4 Aufstiegsfortbildung 1: Spezialist, Fachberater	5 Spezialist, Betriebsassistent
4	2 Fachkräfte,	3 Ausbildung: Aufbaumodell (dom.spez.) Fachkräfte 2	4 Fachkräfte 3-3,5 Jahre
3	Berufsfachschul- abschluss	2 Ausbildung: Grundmodell (dom.spez.) Fachkräfte 1	3 Fachkräfte 2 Jahre
2	1 EQJ/ BVJ (plus 1 Jahr	1 Pflichtschulabschluss Schulpraktika Qualifizierungsbausteine	2 Berufsausbildungs- vorbereitung: Qualifizierungsbausteine
1	1 Berufserfahrung)	1 (Berufsverwertbare Komp. mit Domänenbezug)	1 (Allgemeine und berufl. Basiskompetenzen)

¹²⁰ Volker Rein (2007): Vom EQR zum DQR, Fachkongress Zukunft (der) Weiterbildung, Strategien zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, 7. November 2007 in Ahlen/Westfalen: Ein bildungsbereichsübergreifender Ansatz ... eine Quadratur des Kreises?, http://www.innovation-weiterbildung.de/uploads/media/4.3_Rein_01.pdf, 29.09.2008.

EQR – wer will mich? Mit wie vielen Stufen?¹²¹

Qualifikationsrahmen - durchaus unterschiedlich in Europa

DQR | EUROPÄISCHE BERUFSBILDUNG

Verfasst von Klaus Heimann am 27. Februar 2008 - 10:31.

NQR vorhanden	NQR in Arbeit		NQR-Einführung offen	NQR nicht geplant
Vereinigtes Königreich seit 2000	Belgien	Spanien	Dänemark	Finnland
Irland seit 2003	Deutschland	Ungarn	Griechenland	Frankreich
Tschechien seit 2007	Estland	Bulgarien	Rumänien	Schweden
	Lettland	Italien	Zypern	
	Litauen	Luxemburg		
	Malta	Niederlande		
	Österreich	Polen		
	Slowakei	Portugal		
	Slowenien			

Anzahl der ausgearbeiteten
Qualifikationsniveaus

Beim Thema Qualifikationsrahmen sind die Länder in Europa durchaus unterschiedlich unterwegs. Es gibt Staaten die wollen keinen eigenen, nationalen Rahmen entwerfen. Keinen NQR wollen Finnland, Frankreich und Schweden.

¹²¹ Grafik aus: DQR | Europäische Berufsbildung - Qualifikationsrahmen - durchaus unterschiedlich in Europa, verfasst von Klaus Heimann am 27. Februar 2008, <http://neu.igmetall-wap.de/node/2519>, 12.09.2008.

4.3 Der schottische Qualifikationsrahmen SCQF

[Wolfgang Brückner]

Für das bessere Verständnis des SCQF (Scottish Credit and Qualifications Framework) werden einige Besonderheiten und Hintergründe der schottischen Situation vorausgeschickt.

Bildungspolitische Hintergründe

Obwohl die einzelnen Bildungssysteme im United Kingdom ähnlich sind (und auch viele Parallelen zum irischen System bestehen), erfolgt die Bildungspolitik weitgehend in den einzelnen Ländern. Es gibt durchaus Unterschiede zwischen dem schottischen und dem britischen Bildungssystem. Da auch in den anderen UK-Ländern bereits Nationale Qualifikationsrahmen in Anwendung sind (ebenso in Irland), besteht eine Herausforderung in der Praxis auch darin, diese NQRs „binnenstaatlich“ möglichst kompatibel zu machen.

Da der SCQF bereits einige Zeit vor dem EQR entwickelt war, muss nun der SCQF (mit durchaus beträchtlichen Unterschieden zum EQR) EU-kompatibel gemacht werden, d.h. überlegt werden, wie die verschiedenen Levels und Deskriptoren zugeordnet werden können. Dieser Prozess ist zurzeit voll im Gange – Stellungnahmen von Stakeholdern zu einem Konsultationspapier werden gerade gesammelt/ ausgewertet.

Wichtige strukturelle Merkmale des schottischen Bildungssystems:

- Schuleintritt mit üblicherweise 5 Jahren
- 7 Jahre Grundschule (Primary 1-7P)
- die Sekundarstufe („Secondary“ – in der Praxis mit unterschiedlichsten Namen) ist nach einem 2+2+2-Schema strukturiert; nach 2 allgemeinen Jahren („general education“ S 1-2), folgen 2 Jahre stärkerer (auch berufsspezifischer) Spezialisierung (S 3-4)
- nach diesen 11 Jahren (7P + 4S) ist mit einem Alter von üblicherweise 16 die Schulpflicht beendet
- die u.U. folgenden 2 Jahre (S 5-6) dienen vor allem der Vorbereitung auf tertiäre Bildungsgänge (S 5 Abschluss = „Higher“ ermöglicht bereits Studienzugang, S 6 = „Advanced Higher“)
- Für den Pflichtschulabschluss („Standard Grade“), der üblicherweise zwischen 14 und 16 (S 3/4) abgelegt wird, existieren drei Levels: Foundation / General / Credit Level. Standard Grades können nur in Secondary Schools abgelegt werden, allerdings gibt es entsprechende Angebote und Abschlüsse auch außerhalb des Regelschulsystems (National Courses und Scottish Group Awards).

Ein relativ hoher Anteil im Bildungsbereich wird von privaten Institutionen abgedeckt, sog. „Public Schools“ [sic!], etwa 7%. Die lokalen Schulbehörden haben große Macht und Entscheidungsbefugnis, allerdings können sich Schulen auch direkt dem Land unterstellen lassen.

Das Schulsystem ist überwiegend ein Gesamtschulsystem („Comprehensive school“), es wird weder am Übergang P7/S1 noch bei S2/S3 nach Leistung differenziert. Sehr wohl kann es jedoch in einzelnen Fächern Leistungsgruppen geben.¹²²

Viele Prüfungen (v.a. an so genannten Schlüsselstellen, also z.B. mit 14 oder 16) sind standardisiert und werden oft auch extern abgelegt bzw. extern evaluiert und kontrolliert. Eine Schlüsselrolle spielt dabei die 1996 gegründete Scottish Qualification Authority (SQA), die auch an der Entwicklung, Umsetzung und Adaptierung des SCQF maßgeblich beteiligt ist.

Es gibt keine/kaum Berufsbildung wie z.B. im deutschsprachigen Raum. Die letzten Jahre wurden als Innovation „New Apprenticeships“ eingeführt, die in die Richtung eines dualen Systems wie etwa in Österreich gehen, d.h. also Arbeit/Ausbildung kombinieren. Allerdings können diese auf unterschiedlichen Levels (vermutlich daher auch mit unterschiedlicher Intensität und Dauer) abgelegt werden. Die beruflich relevanten Kompetenzen wurden und werden im Wesentlichen entweder im Job oder auch durch Kurse (die allerdings keine klassische Berufsberechtigung vermitteln) erworben.

Die Universitäten im UK sind eigenständige Institutionen und historisch nicht in der Weise dem Staat unterstellt worden, wie in den meisten anderen europäischen Ländern. Die hiesige Autonomie- und Vollrechtsfähigkeitsdebatte, die ein neoliberales Zurückdrängen des Staatseinflusses widerspiegelt, ist dem dortigen System daher fremd. Es gibt auch keinen Abschluss, aus dem sich ein formales Zugangsrecht zu einer Universität ableiten ließe; de facto können die tertiären Institutionen selbst entscheiden, wen sie nach welchen Kriterien aufnehmen. „Higher“ und „Advanced Higher“ sind daher nur bedingt mit der Reifeprüfung vergleichbar.

Die schottischen Hochschulstudien dauern in der Regel ein Jahr länger als sonst im UK, und es gibt – zusätzlich zum dreigliedrigen europäischen Bologna-Hochschulsystem – einen eigenen „Bachelor Degree with Honours“.

Beschreibung des Qualifikationsrahmens

Entwicklung

Der SCQF wurde im Zuge umfassender und langwieriger Diskussionen – und wie es scheint auch unter Einbeziehung der wichtigsten Stakeholder – im Laufe der 1990er Jahre entwickelt (2001 erste Version). Ein Joint Advisory Committee (JAC) und eine Implementationsgruppe wurden etabliert, wo wesentliche Anbieter und Fördergeber zusammengefasst sind.

Die wesentlichen Entwicklungspartner waren und sind:

- QAA Quality Assurance Agency for Higher Education (1997 gegründet)
- SQA Scottish Qualification Authority – eine Anerkennungs- und Zertifizierungsstelle (bietet Qualifizierungen auf den meisten Levels des SCQF an, allerdings keine universitären; 1996 gegründet)
- Universities Scotland (alle 21 schottischen Unis sind Mitglied)

¹²² Man sollte deswegen noch nicht den Schluss ziehen, dass das dortige Bildungssystem (Ähnliches ließe sich vermutlich auch generell über United Kingdom, USA und Australien sagen) prinzipiell egalitärer und sozial gerechter ist. Entscheidend ist oft, in welchem District bzw. welcher öffentlichen oder privaten Bildungseinrichtung gelernt wurde. Der Ruf und die (zumindest angebliche) Qualität sind meist mit entsprechenden Schulgeldern verbunden und führen so zu einer starken sozialen Selektion.

- Scottish Executive (Landesregierung)

Konsens

Der Entwicklungsprozess dürfte weitgehend in großer Übereinstimmung gelaufen sein, und angeblich ist die Akzeptanz des SQCF in den verschiedenen Sektoren relativ hoch – dies durchaus unterschiedlich z.B. zur Entwicklung in England. Eine starke gemeinsame Vision – nämlich die Erhöhung der Transparenz und Durchlässigkeit – sowie die Bereitschaft zu deren praktischer Umsetzung dürften dazu beigetragen haben.

Umfassender Rahmen

Der SCQF umfasst prinzipiell alle Bereiche, es gibt keine separaten Rahmen; allgemeine Bildung, Weiterbildung, berufliche Bildung und tertiärer Sektor sind alle gleichermaßen vertreten.

Dynamik

Der SCQF versteht sich nicht als fixes Regelwerk, sondern als Rahmen, der den Erfordernissen angepasst werden kann und soll. Der Rahmen soll einerseits dem Lernenden einen besseren Überblick und passende Anschlussmöglichkeiten bieten, andererseits dem Bildungssystem die Möglichkeit geben, Lücken und Löcher dieses Rahmenwerkes mit passenden Angeboten zu füllen. Der Rahmen versteht sich explizit nicht nur als Leiter, die nach oben führt, sondern auch als Stütze für horizontale Bildungsmobilität.

Orientierung / Regulierung

Das Rahmenwerk setzt definitiv nur auf Orientierung, und es lassen sich keine Anerkennungsrechte ableiten (was im dortigen Bildungssystem auf Grund anderer rechtlicher Voraussetzungen ohnehin schwierig wäre). Die dennoch vorhandene Wirksamkeit dürfte auf die allgemeine Akzeptanz zurückzuführen sein.

Elemente des SCQF: Levels, Credit Points, Outcome-Deskriptoren

Es existieren 12 Levels, und die Outcomes werden in 5 Bereichen beschrieben:

- Knowledge and Understanding
- Practice (applied knowledge and understanding)
- Generic cognitive Skills
- Communication, Numeracy and IT Skills
- Autonomy, Accountability and Working with Others

Im Unterschied zum 8x3 EQR-Raster, an den sich auch der österreichische NQR vermutlich halten wird, besteht in Schottland also ein 12x5 Raster.

Die Credit Points spiegeln den durchschnittlichen Lernaufwand wider (1 Credit Point entspricht 10 Stunden).

Personen bekommen ihre Studienergebnisse/Lernabschlüsse +/- standardisiert beschrieben (mit Levels und Credits), bzw. können dies über SQA anfordern und auch jederzeit bei Bedarf updaten. Die Zertifikate drücken daher aus, was wer auf welchem Level in welchem Ausmaß absolviert hat.

„Wege“ im SCQF

Es gibt durchaus unterschiedliche Möglichkeiten, zu bestimmten Levels und Credits zu kommen:

- „regulärer“ Schulbetrieb¹²³
- „regulärer“ Universitätsbetrieb
- berufliche Tätigkeit
- diverse Weiterbildungen und Kurse bei verschiedensten Anbietern, die im Wesentlichen über die SQA autorisiert werden, bzw. wo auch von oder unter Kontrolle der SQA die Abschlusstests vorgenommen werden.

Diese Angebote können nicht nur unterschiedliche Levels, sondern auch Intensität haben. Es werden folgende Einheiten unterschieden:

- Units – kleinste Einheiten, in der Regel 40 Stunden; je nach Level werden dafür inklusive Prüfungsvorbereitung 6 – 8 Credits vergeben, über 3500 Units decken verschiedenste „akademische“ und berufliche Gebiet ab;
- National Courses – bestehen zumeist aus drei Units;
- National Group Awards – bestehen aus einer unterschiedlichen Anzahl von zusammenhängenden „Courses“, die allerdings durchaus auch auf verschiedenen Levels angesiedelt sein können.

Teilqualifikationen

Die Frage der „Teilqualifikationen“ dürfte in Schottland keine relevante Rolle gespielt haben, weil von vornherein ein stark modularisierter Ansatz bestand, nämlich dass kleinste Einheiten (Units) konzipiert, beschrieben und ausgewiesen werden. Diese können dann Kurse aufbauen (Personen können aber auch nach Bedarf nur einzelne Units belegen) und diese wiederum können – müssen aber nicht – zu einem „Bildungsabschluss“ (um den hiesigen Begriff zu verwenden) führen. Diese Abschlüsse, die sich dann schwer, aber noch am ehesten mit österreichischen Abschlüssen (Pflichtschulabschluss, Matura) vergleichen lassen, können auch durch die erwähnten Group Awards erworben werden.

In der gesichteten Literatur fanden sich keine Hinweise, dass die Tatsache, dass eine Person ein Zertifikat bekommt, wo z.B. „Courses“ und „Units“ auf verschiedenen Levels beinhaltet sind, zu irgendwelchen Problemen oder Diskussionen geführt hätte.

Erleichtert wird dies durch zweierlei Umstände: Einerseits wird betont, dass eine Auszeichnung mit gleichem Level keine Gleichwertigkeit bedeutet, und andererseits geht es ohnehin nur um verbesserte Transparenz und Dokumentation, d.h. der Druck eines Rechts auf Anerkennung fällt weg.

Core Skills

Es werden fünf „Core Skills“ unterschieden:

- Communication
- Information Technology
- Numeracy

¹²³ Aus den durchgearbeiteten Unterlagen ist nicht klar ersichtlich, ob die „Standard Grades“ der Secondary Schools durch die sog. Higher Still Reform (Ende 90er Jahre), durch National Courses komplett abgelöst worden sind oder ob diese jetzt noch parallel weiterexistieren.

- Problem Solving
- Working with Others

Diese können z.T. in Units und Courses beinhaltet sein; bei umfassenderen Bildungsgängen ist dies üblicherweise der Fall. Core Skills können auch durch praktische (berufliche) Tätigkeit belegt werden. Auch das Ablegen von Units / Courses für den Erwerb spezieller Core-Skills ist möglich.

Qualifikationsvergabe

Für den schulischen und Weiterbildungsbereich ist die SQA zuständig, für den tertiären Bereich die dortigen Institutionen (HEI = Higher Education Institutions), und im Berufsbereich werden insgesamt 5 SVQs vergeben (welche die Levels 4 – 11 des Qualifikationsrahmens umfassen).

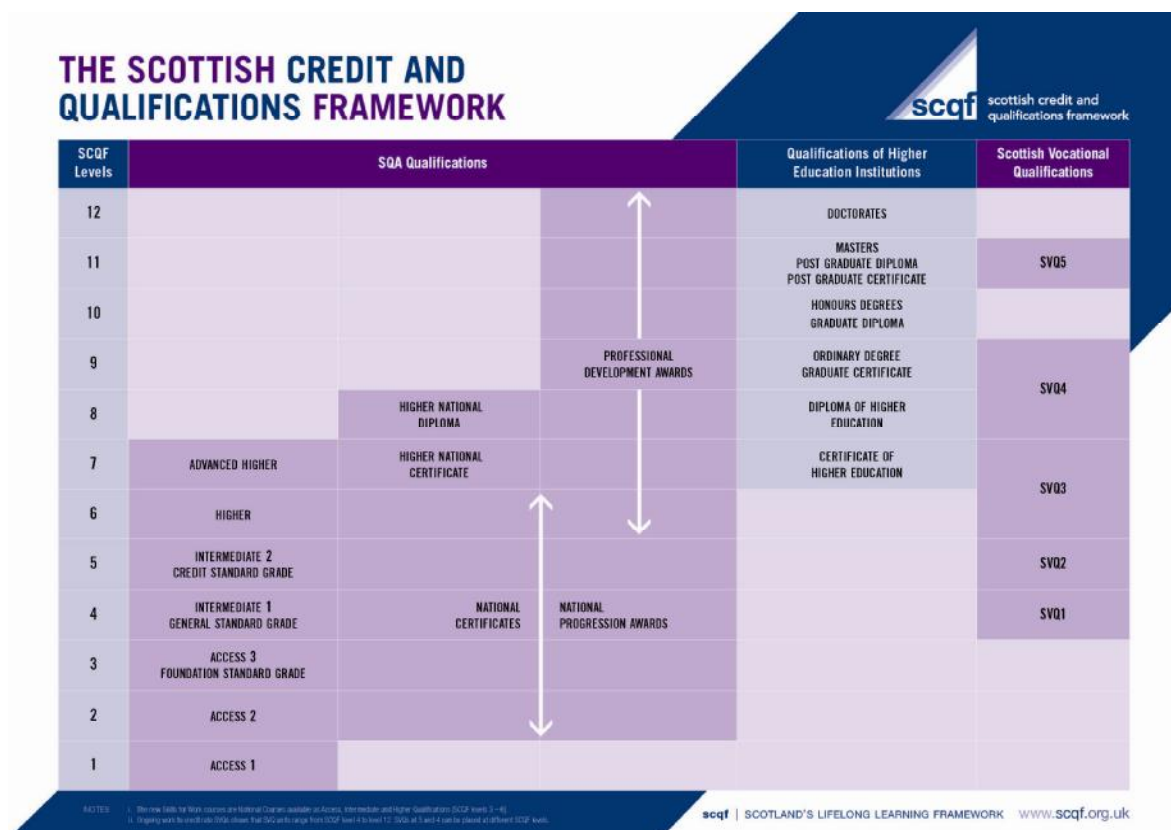
Anerkennung informellen Lernens

Der Anspruch und Wunsch wird klar formuliert, es findet sich allerdings nur wenig Konkretes dazu. Zumeist bezieht sich die Diskussion auf den Arbeitsprozess, und man bekommt den Eindruck, dass entsprechende Anerkennungsverfahren informell erworbenen Wissens noch keine sehr große Rolle spielen.

Gesellschaftliche Relevanz des NQR -Prozesses

Es wird der Eindruck erweckt, dass die gesellschaftliche Relevanz des NQR -Prozesses relativ hoch sein dürfte. Dies könnte z.B. durch folgende Zahlen plausibilisiert werden:

Die Scottish Qualification Authority hat zwei Standorte und 562 MitarbeiterInnen (Schottland hat eine Bevölkerung von etwas über 5 Millionen; Österreich im Vergleich dazu etwa 8,3 Millionen).



5 Beispiele zu Validierung und Kompetenzerfassung

5.1 Validierung in Schweden¹²⁴

[Norbert Bichl]

Seit den späten 1990er Jahren gibt es in Schweden unterschiedliche Validierungsinitiativen. Insgesamt gibt es – durchaus vergleichbar mit Österreich – viele verschiedene AkteurInnen, die im Bereich Anerkennung von Kompetenzen involviert sind.

Validierungskommission

Aus diesem Grund beschloss die schwedische Regierung die Einrichtung einer staatlichen Validierungsdelegation – bzw. -kommission (Valideringsdelegationen) für vier Jahre (2004 bis 2007). In dieser waren Repräsentanten des Arbeitsmarktes, der Migrations- bzw. Integrationsbehörden, der Abteilung Schulentwicklung im Ausbildungsministerium, die SozialpartnerInnen, Universitäten, etc. vertreten. Ziel war die Qualität der Anerkennung zu untersuchen und zu erleichtern.

Es wurden mehrere Arbeitsgruppen auf verschiedenen Gebieten eingesetzt und Vorschläge erarbeitet, z. B. Anerkennungsverfahren ohne Angabe, warum diese benötigt werden; gemeinsame Eingangsstelle; bessere Anrechnung und Koordination mit der Erwachsenenbildung; engere Verbindung zwischen formalem und nicht-formalem Lernen, etc. Es wurden mehrere Zwischenberichte erstellt.

Mit 31. Dezember 2007 beendete die Validierungskommission ihre Arbeit.

Validierungszentrum der Region Västra Götaland

Das regionale Validierungszentrum begann bereits im Jahr 1998 mit ESF Projekten, mit dem Ziel, Methoden der Validierung und Dokumentation von Kompetenzen zu schaffen. Auch von der Validierungskommission wurden sie für gewisse Sektoren beauftragt: KrankenpflegerIn, Baubereich, Technik, Wirtschaftsbereich, sonstige Gewerbe.

U. a. werden die Kompetenzen am „Arbeitsplatz“ bzw. in authentischen Projekten angeschaut, beurteilt und validiert, eventuell individuell angepasste Ausbildungen etc. angeboten.

Andere Projekte wurden in anderen Regionen durchgeführt, für Arbeitlose, direkt im Betrieb, auf Universitätsebene, etc., z. B. „Kompetenzbeurteilung am Arbeitsplatz“. Insgesamt wurden verschiedenste Validierungsansätze ausprobiert.

Exkurs

Rekryteringsbazar: Es handelt sich hierbei um eine große Rekrutierungsmesse („Bazar“) in Stockholm (bis zu 10.000 BesucherInnen), die vor allem internationale und gut ausgebildete Arbeitssuchende anspricht.

¹²⁴ European inventory on validation of informal and non-formal learning, Sweden, Dezember 2007; Ethel Andersson: Validierung in Schweden; in: Dokumentation Interkulturelle Öffnung, Dezember 2004; Gudrun Scheiber. Integration von anerkannten Flüchtlingen und Qualifikationen; in: Kontraste November 2007; Interim Report of the Swedish National Commission on Validation, Dezember 2006; Anna Santesson: Open doors – Lower thresholds for immigrants; Vortrag Innovations in Labour Market Policies, Vienna, Februar 2006; <http://www.valideringsdelegationen.se>; <http://www.valideringscentrum.nu/>.

Die folgenden 3 Abbildungen sind entnommen aus: Ethel Anderson: Validierung in Schweden, In: Dokumentation Interkulturelle Öffnung, Dezember 2004.



halten neue Gruppen Zugang zu einer höheren Ausbildung.

Warum Validierung?



Was ist Validierung?

Validierung ist eine strukturierte Beurteilung, Wertung, Anerkennung und Dokumentation von Kenntnissen und Kompetenzen, ungeachtet auf welche Art oder wo diese erworben worden sind.





Was ist Validierung?

Studien

Arbeit

Gesellschaft

d.h formelles, nicht formelles und informelles Lernen.

Die Wertung zielt auf...



Valideringscentrum
Göteborgsregionen

Was ist Validierung?

Die Wertung und Dokumentation zielen auf:

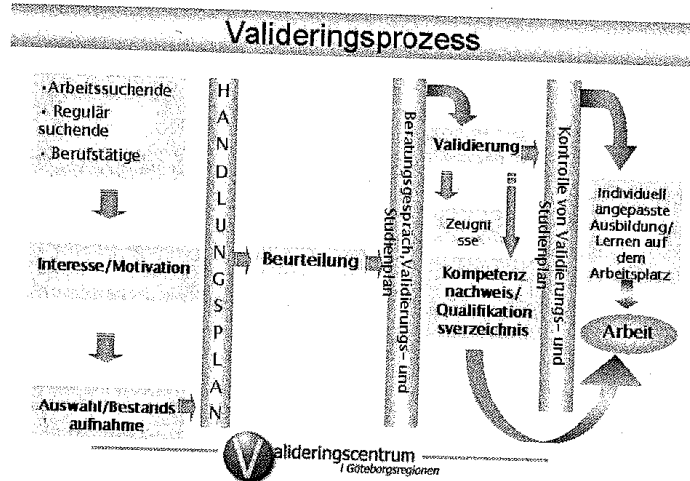
Zeugnisse
Bestanden
Gut
bestanden
Sehr gut
bestanden

Qualifikationen
verzeichnis

Kompetenzen wie
z.B.: Fachbrief
Zertifikat



Valideringscentrum
Göteborgsregionen



Beispiel: Restaurant- und Bäckereigewerbe

Beurteilungsphase

- Präsentation von Kompetenzforderungen
- Gruppenarbeit; welche Erfahrungen haben wir?
- Selbsteurteilung; was kann ich?
- Persönliches Gespräch; welche Teile sind validierungsbar?
- Validierungsplan wird errichtet

5.2 Nationaler Leitfaden „Validierung von Bildungsleistungen“ (Schweiz)

[Reinhard Zürcher]

Der Nationale Leitfaden für die Validierung von Bildungsleistungen wurde ab Februar 2005 im Projekt „Validation des acquis“ erarbeitet. Von 2007-2009 folgt eine Erprobungsphase mit Weiterentwicklung. Die große Herausforderung besteht darin, die kantonalen, regionalen bzw. berufsübergreifenden Initiativen im nationalen Kontext abzustimmen und zu konsolidieren. Dazu muss ein Referenzrahmen für die Genehmigung anderer Qualifikationsverfahren durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) geschaffen und die Kompatibilität mit europäischen Entwicklungen (z.B. mit dem Kopenhagen-Prozess) sichergestellt werden.

Der Nationale Leitfaden beschreibt u. a. die minimalen Anforderungen an die Validierungsverfahren in der *beruflichen Grundbildung* und stellt die Qualität und Vergleichbarkeit der Verfahren sicher. Die Bedingung dabei ist, dass der Stellenwert der herkömmlichen Qualifikationsverfahren und Bildungsgänge nicht gemindert wird.

Grundlage ist das neue Berufsbildungsgesetz: Erwachsene sollen auch dann einen Zugang zu eidgenössischen Abschlüssen erhalten, wenn sie keinen vollständigen formalen Bildungsgang durchlaufen haben. Voraussetzung dafür ist der Nachweis, dass sie die für den Abschluss einer beruflichen Bildung erforderlichen Kompetenzen besitzen. In diesem Fall werden ihnen die berufliche und außerberufliche Praxiserfahrung sowie die fachliche und allgemeine Bildung angerechnet.

Leitprinzip: Gleiche Kompetenzen führen zu gleichen Titeln.

Elemente des Leitfadens

- Die Kriterien für die Anerkennung anderer Qualifikationsverfahren durch das BBT
- Das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln als Basis-Instrumente
- Das eigentliche Verfahren mit vier Ebenen

Das *Qualifikationsprofil* listet die für einen beruflichen Abschluss erforderlichen und zu validierenden Kompetenzen auf. Es dient der Selbst- und Fremdbeurteilung.

Bestehensregeln beschreiben das erforderliche Mindestniveau in einem Qualifikationsbereich sowie das Minimum aller Qualifikationsbereiche, die zur Erlangung eines Titels notwendig sind.

Folgende Grundsätze zur Validierung von Bildungsleistungen werden empfohlen:

- Bewertung ohne Notensystem mit Hilfe festgelegter Kriterien
- Bewertung durch Zuordnung von Punkten
- Berücksichtigung der Kernbereiche mit herkömmlichen Qualifikationsverfahren.

Phasen des Verfahrens

Phase 1: Information und Beratung

Die schriftlichen Informationen werden bei Bedarf durch persönliche Beratung in den kantonalen Beratungsstellen ergänzt.

Phase 2: Bilanzierung

„Die Bilanzierung der Kompetenzen ist das Vorgehen, welches einer Person erlaubt, ihre persönlichen und beruflichen Kompetenzen zu identifizieren, zu analysieren und zu dokumentieren.“ Begleitend wird individuell oder mit Hilfe von Fachleuten ein Dossier erstellt. Für die selbständige Anfertigung gibt es ein Dokument. Das Begleitangebot wird dokumentiert (Kosten, Termine, Dauer, Ziele und Inhalt der Begleitung, Grundlagen und Methoden).

Phase 3: Beurteilung

Eine formelle Anmeldung ist spätestens in dieser Phase erforderlich, sie kann aber auch bereits in der Phase 1 erfolgen. Zulassungsvoraussetzung sind fünf Jahre Berufserfahrung.

Das fertige Dossier wird den ExpertInnen zur Beurteilung vorgelegt. (ExpertInnen gehören einem Pool für die herkömmlichen Prüfungen im jeweiligen Beruf an.) Grundlage der Beurteilung ist der gesetzliche Rahmen eines *anderen Qualifikationsverfahrens*.

Die Beurteilung verfolgt zwei Ziele:

- 1. Die Überprüfung der Nachweise
- 2. Vergleich der Kenntnisse und Kompetenzen mit den Kriterien zur Erlangung des Titels

Die Schritte bei der Beurteilung, die jeweils von zwei ExpertInnen vorgenommen werden:

- Studium des Dossiers
- Gespräch mit dem/der Kandidaten/Kandidatin
- Allfällige zusätzliche Überprüfungsverfahren gemäß Vorgabe der Branche
- Erstellen des Beurteilungsberichts

Phase 4a: Anrechnung (Teilzertifizierung)

Das zuständige Validierungsorgan stellt eine Entscheidung aus, welche Qualifikationsbereiche erfüllt sind. Wird ein Teil der geforderten Kompetenzen angerechnet, entspricht dies einer Teilzertifizierung.

Die Entscheidung wird auf Grundlage

- des Dossiers,
- des Beurteilungsberichts der ExpertInnen,
- der Bestehensregeln des entsprechenden Berufs.

Das Resultat wird in der *Lernleistungsbestätigung* festgehalten.

Phase 4b: Zertifizierung

Drei mögliche Nachweise werden durch die zuständige Prüfungsbehörde offiziell überprüft:

- eine *Gleichwertigkeitsbescheinigung* aus früheren Bildungsgängen,
- die *Lernleistungsbestätigung* aus der Phase 4a,
- das *Prüfungsprotokoll* für die Qualifikationsbereiche aus der ergänzenden Bildung.

Dokumente

In jeder der vier Phasen des Verfahrens spielen Dokumente eine Rolle:

- In der Phase 1 gibt es *schriftliche Informationen*.
- In der Phase 2 wird ein *Dossier* angefertigt. Es besteht aus Daten, Fakten und Nachweisen in Hinblick auf ein bestimmtes Anforderungsprofil: Erfahrungen und Kompetenzen aus beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten; Sprachkenntnisse; u.s.w.
- In der Phase 3 wird von den ExpertInnen ein *Beurteilungsbericht* für das Validierungsorgan verfasst, der in der Phase 4b wiederum zur Notengebung herangezogen wird.
- In der Phase 4a wird die *Lernleistungsbestätigung* ausgestellt, ein offizielles Dokument, das die erreichten Qualifikationsbereiche nachweist. Falls noch restliche Kompetenzen für einen Titel fehlen, müssen diese innerhalb von fünf Jahren nachgewiesen werden.

Von den PrüferInnen wird ein *Prüfungsprotokoll* geschrieben. Die Prüfungen erfolgen wie in den herkömmlichen Qualifikationsverfahren und werden benotet. In der Phase 4b wird ein *Ausweis* bzw. *Titel* ausgestellt, der mit jenem der herkömmlichen Berufsbildung identisch ist

Literatur:

Andrea Ernst Barth: Validierung: Nun startet die Probezeit in den Kantonen; Panorama 3/2008, S. 23-24, <http://www.edudoc.ch/static/panorama/pan083d23.pdf>.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert geben. Nationaler Leitfaden; BBT, Bern, September 2007 (43 S) (+ weitere Dokumente), <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00404/index.html?lang=de>.

Grundlagendokumente:

<http://www.validacquis.ch/documents/Grundlagendokumente.php>

Checkliste für den Vergleich von Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen mit den Kriterien des nationalen Leitfadens; 25. 8. 2007 (16 S), http://www.validacquis.ch/documents/de/Vollzugsdokumente/ueE-2_Checkliste_070825_d.pdf.

Schematische Darstellung des Verfahrens zur Validierung von Bildungsleistungen (1 S), <http://www.validacquis.ch/documents/de/Schematische-Darstellung-des-Verfahrens-zur-Validierung-von-Bildungsleistungen.pdf>.

Roland Hohl: Nationaler Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen; Netzwerk 1/07 (3 S), http://www.lotse.zh.ch/documents/ajb/ba/Kompetenzenbilanz/ArtikelNetzWerk_RolandHohl.pdf.

Schweizerische Plattform der Ausbildungen im Sozialbereich (SPAS): Vernehmlassung „Nationaler Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen“; 23. 12. 2006, <http://www.spas-edu.ch/de/node/18>, <http://www.spas-edu.ch/files/Vernehmlassung%20Validation%20des%20acquis%2023.12.2006.doc>.

VALIDA: Der Erfahrung einen Wert verleihen, <http://www.valida.ch/de.html>.

Winkler, Ruedi: Bedeutung der nicht formalen Lernleistungen. Ein nationales Argumentarium; Herbsttagung CH-Q, 21. 11. 2008, http://www.valida.ch/fileadmin/twwc/redakteur/pdf/08-11-21_Referat_der_Herbsttagung_CH-Q.pdf.

5.3 Instrumente zur Kompetenzerfassung

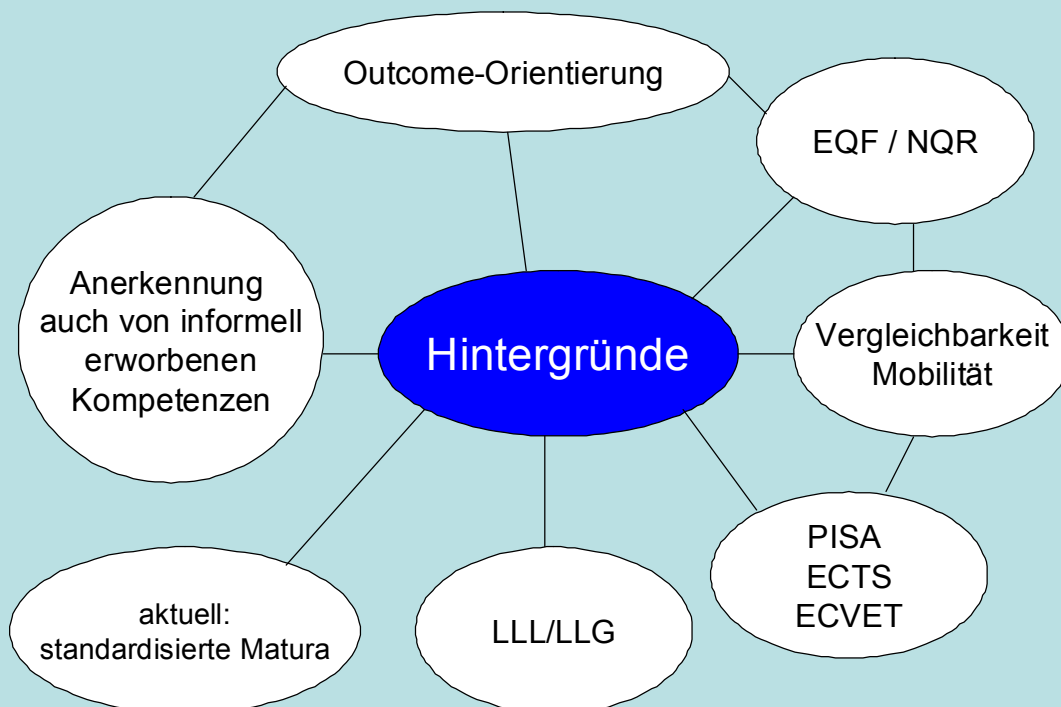
[Wolfgang Brückner]

Instrumente zur Kompetenzerfassung

- Bildungspolitischer /europäischer Hintergrund
- Begrifflichkeiten, Kompetenzarten
- Instrumente zur Erfassung/Darstellung/Messung
- Deskriptoren zur Charakterisierung der Tools

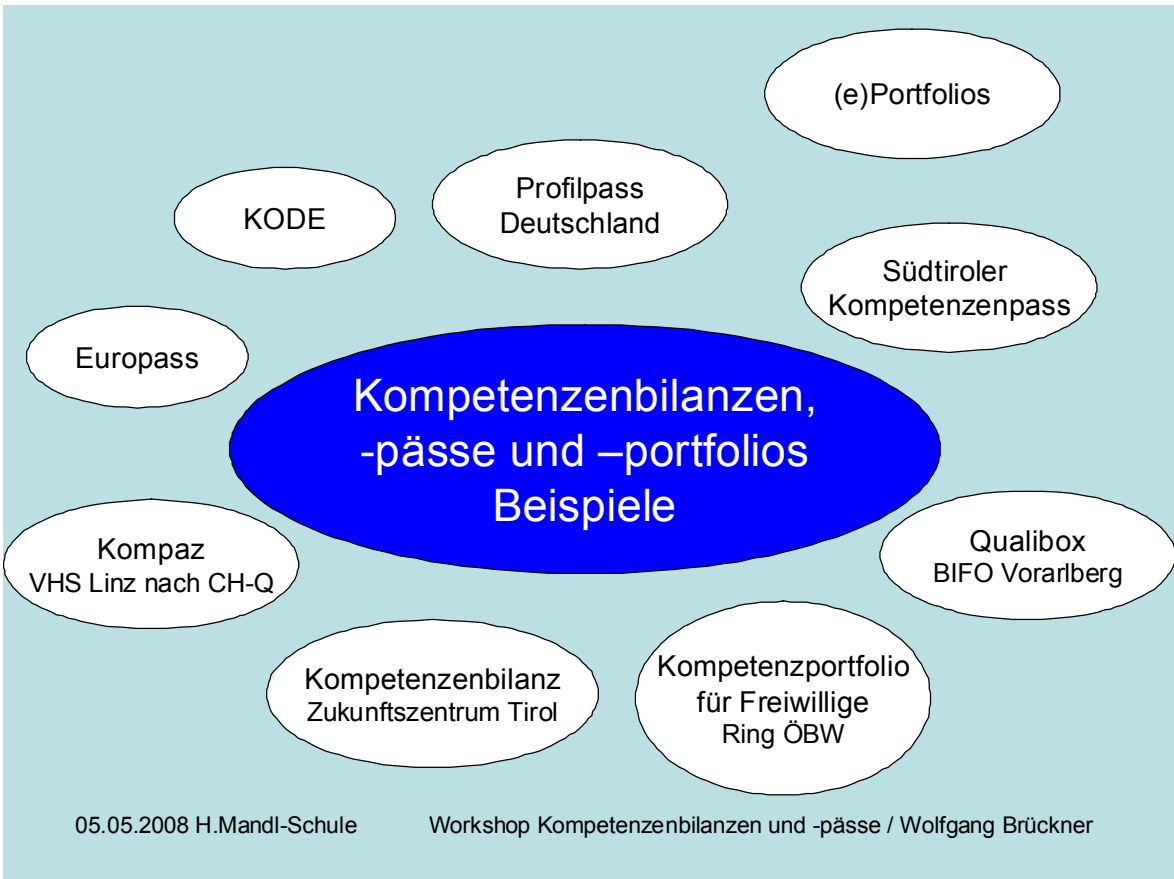
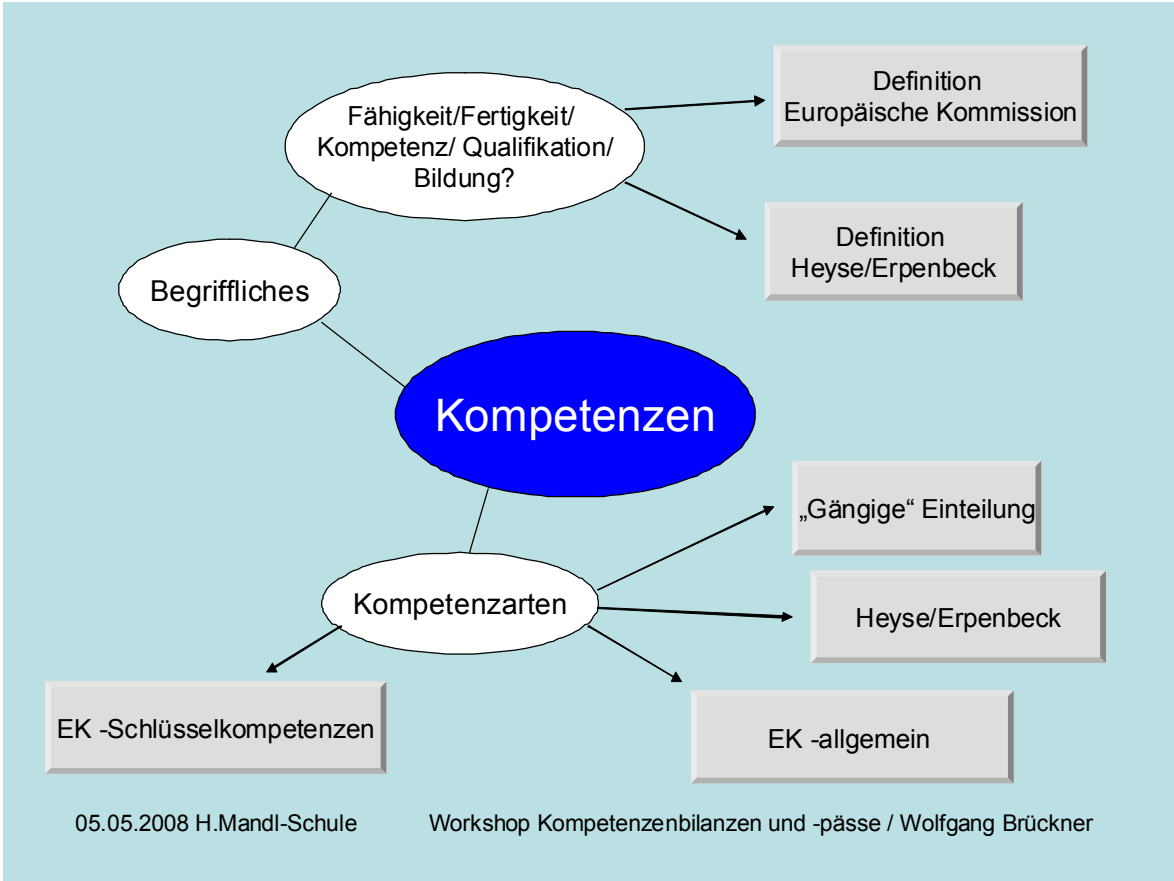
05.05.2008 H.Mandl-Schule

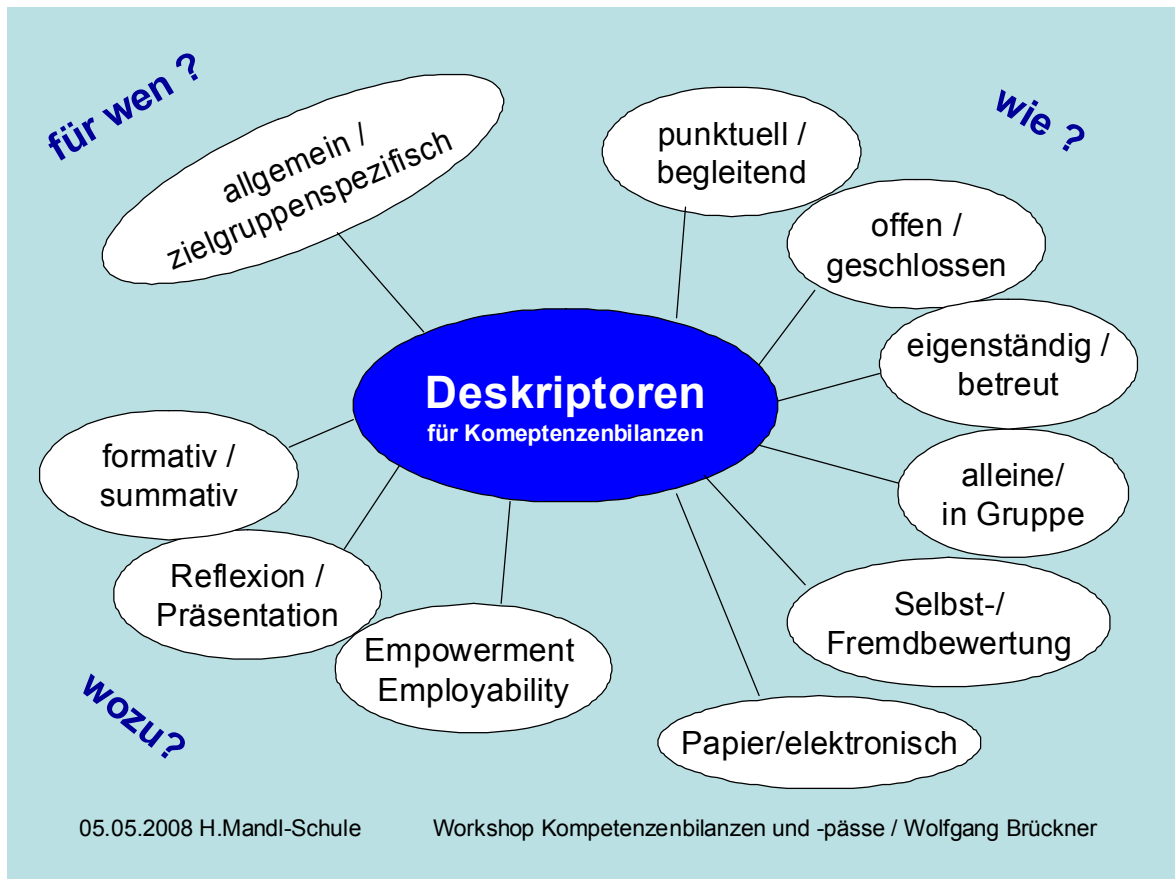
Workshop Kompetenzenbilanzen und -pässe / Wolfgang Brückner



05.05.2008 H.Mandl-Schule

Workshop Kompetenzenbilanzen und -pässe / Wolfgang Brückner





Kompetenzen (Europäische Kommission)

- Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen.*

Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen. Am Ende ihrer Grund(aus)bildung sollten junge Menschen ihre Schlüsselkompetenzen so weit entwickelt haben, dass sie für ihr Erwachsenenleben gerüstet sind, und die Schlüsselkompetenzen sollten im Rahmen des lebenslangen Lernens weiterentwickelt, aufrechterhalten und aktualisiert werden.

EK 10.11.2005



Kompetenzen (Heyse/Erpenbeck/Rosenstiel)

- *Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, also Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheiten umzugehen, existieren auf den Ebenen von Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen.*

Heyse et. al, zitiert nach R. Zürcher 2007

- *Kompetenzen werden definiert als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“*

Erpenbeck/Rosenstiel 2003



Häufige Einteilung von Kompetenzen

- **Fachliche Kompetenzen**
- **Methodische Kompetenzen**
(z.B. Planung, Arbeitstechniken, Infobeschaffung...)
- **Sozial-kommunikative Kompetenzen**
(z.B. Kommunikation, Konflikt-, Teamfähigkeit)
- **Personale Kompetenzen**
(z.B. Kreativität, Flexibilität...)



Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck

- **Personale Kompetenzen** (z.B. Loyalität, Eigenverantwortung, Lernbereitschaft...)
- **Aktivitäts- und Handlungskompetenz** (z.B. Tatkraft, Ergebnisorientiertes Handeln, Gestaltungswille...)
- **Sozial-kommunikative Kompetenz** (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit...)
- **Fach- und Methodenkompetenz** (z.B. Fachwissen, Fleiß, Sachlichkeit, Beurteilungsvermögen....)

Heyse/Erpenbeck 2004



05.05.2008 H.Mandl-Schule

Workshop Kompetenzenbilanzen und -pässe / Wolfgang Brückner

Arten von Kompetenzen (EU)



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

EK 2005, zitiert nach R.Zürcher 2007

05.05.2008 H.Mandl-Schule

Workshop Kompetenzenbilanzen und -pässe / Wolfgang Brückner

Schlüsselkompetenzen (EU)

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische und naturw.-techn. Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Interpersonelle, interkulturelle, soziale und Bürgerkompetenz
7. Unternehmerische Kompetenz
8. Kulturelle Kompetenz

