

# Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2009/2010

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

*Wien, 2010*

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 & Arbeitsgruppen 2009/2010	6
2	Arbeitsinhalte	9
2.1	Lernfeld Zweiter Bildungsweg: Basisbildung, Nachholen von Bildungsabschlüssen und der NQR	9
2.2	Lernfeld Gesundheit: „Gesundheitskompetenz“ oder: Die Schnittmenge von Bildung und Gesundheit ist groß und spannend	17
2.3	Lernfeld Altern: Gibt es Lernzeiten jenseits des Verwertungsparadigmas?	32
2.4	Lernzeit Arbeitslosigkeit: Informelle Kompetenzen der Erwerbsarbeitslosen: Chancen und problematische Aspekte der „Qualifizierung“	36
2.5	Anerkennung von informellem Lernen – ein Beispiel	48
2.6	Anerkennung und Bewertung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen – Ideen und Modelle aus Deutschland und den Niederlanden	53
2.7	Lernfeld jugendliche Erwachsene: Es ist nicht so einfach mit den informell erworbenen Kompetenzen... Oder: Was hat Branko davon?	58
2.8	NQR und die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen	61
2.9	Gedankensplitter zu NQR und informell erworbenen Kompetenzen	63
3	IWK Vortragsreihe	67
3.1	Rückschau 2008/2009	67
3.2	Sommersemester 2009	67
3.3	ReferentInnen der gesamten Vortragsreihe	68
4	Beispiele zu Validierung und Kompetenzerfassung	69
4.1	Kompetenzerfassung in der Bildungs- und Berufsberatung: Workshop 24 Stunden Vernetzung, 27.-28. April 2009 (Wissensturm, Linz)	69
4.1.1	Reinhard Zürcher (Wien): Zu den Begriffen in der Kompetenz(en)debatte	69
4.1.2	Wolfgang Brückner (Wien): Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – NQR, EQR	97
4.2	Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) und Erwachsenenbildung – Risiken und Chancen: Tagung, 9. und 10. Dezember 2009 (BIFEB, Strobl)	109
5	Aus dem Jahr 2010	112
5.1	Othmar Hill (Wien): Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement – Anerkennung in der Arbeitswelt (Impulsreferat im Rahmen des Symposiums „Freiwilliges Engagement macht Karriere“, 23. Februar 2010, Linz)	113
5.2	Kompetenz aus dem Leben. Informelles Lernen als Chance? (Ö1 Dimensionen, 22. April 2010, Gestaltung: Johann Kneihls)	119

# 1 Arbeitsgruppe Informelles Lernen

## 1.1 Struktur und Themen

Die Arbeitsgruppe Informelles Lernen wurde 2007 im Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildung von Mag.<sup>a</sup> Martina Zach und Dr. Reinhard Zürcher konzipiert und geleitet. Als Zeitraum waren von vornherein drei Jahre vorgesehen, die Arbeitsgruppe hat deshalb ihre Tätigkeit in der bisherigen Form mit Ende 2009 (letzte Sitzung im März 2010) beendet. Informationen zu Vorgeschichte und Zielen, Arbeitsschwerpunkten und Themen der IWK-Vortragsreihe können den Jahresberichten 2007 und 2008 sowie dem Anhang zu den Jahresberichten 2008/2009 entnommen werden.

Den inhaltlichen Schwerpunkt des Jahres 2009 bildete einmal mehr die Diskussion der Position der Erwachsenenbildung in Zusammenhang mit der Entwicklung eines österreichischen nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) aus dem Blickwinkel der verschiedenen Lernfelder, in denen nicht-formales bzw. informelles Lernen eine Rolle spielt.

Das von der Arbeitsgruppe zum Korridor 2 (nicht-formales Lernen) in Auftrag gegebene „Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen“ (Peter Schlögl, ÖIBF, Endfassung Sept. 2009) wurde aus Sicht des Korridor 3 (informelles Lernen) diskutiert; einige Punkte und Anregungen dazu sind in die Beiträge dieses Jahresberichtes eingeflossen und werden hiermit zur Diskussion gestellt.

In den seit Februar 2009 stockenden Konsultationsprozess kam gegen Jahresende wieder einige Dynamik. Mit dem Ministerratsvortrag vom 18. November 2009 und mit dem am 22. Dezember 2009 durch BM Dr. Claudia Schmied (in Abstimmung mit BM Dr. Johannes Hahn) genehmigten Positionspapier „Aufbau eines NQR in Österreich – Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens“ (Oktober 2009) wurden die nächsten Schritte von politischer Seite vorgegeben.

Für den Blick auf die freien Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktprojekte und die Bildung im Alter war weiterhin Dr.<sup>in</sup> Hedwig Presch zuständig, für Themen jugendlicher Erwachsener (Übergang von Ausbildung in Berufsleben, Schnittstelle Schule und Erwachsenenbildung) BSI Dr.<sup>in</sup> Eva Tepperberg, für Themen des Zweiten Bildungsweges (insbesondere Berufsreifeprüfung und Hauptschulabschluss) Mag. Wolfgang Brückner, für Bildungsaktivitäten von Behindertenverbänden Mag. Wolfgang Stifter und für den Bereich Migration und Bildung DSA Norbert Bichl. Einige Aspekte dieser Betrachtungen sind in den nachfolgenden Berichten zu den einzelnen Lernfeldern dargestellt.

## 1.2 Beteiligte Personen

DSA Norbert Bichl (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen)  
01-58 58 019-11; [n.bichl@migrant.at](mailto:n.bichl@migrant.at)

Mag. Wolfgang Brückner (Die Wiener VHS/Büro des 2. Bildungsweges/VHS Floridsdorf)  
01-272 43 53-18; [Brueckner@vhs21.ac.at](mailto:Brueckner@vhs21.ac.at)

Dr.<sup>in</sup> Hedwig Presch (Institut für Alterskompetenzen)  
0699-10484672; [presch.hedwig@gmx.at](mailto:presch.hedwig@gmx.at)

Mag. Wolfgang Stifter (biv integrativ/Akademie für integrative Bildung)  
01-892 15 04; 0664-38 33 669; [wolfgang.stifter@biv-integrativ.at](mailto:wolfgang.stifter@biv-integrativ.at)

BSI Dr.<sup>in</sup> Eva Tepperberg (Hans-Mandl-Berufsschule)  
01-525 25-773 25; [eva.tepperberg@ssr-wien.gv.at](mailto:eva.tepperberg@ssr-wien.gv.at)

Mag.<sup>a</sup> Martina Zach (Abt. Erwachsenenbildung (II/10)/BMUKK)  
01-53120-4623; [martina.zach@bmukk.gv.at](mailto:martina.zach@bmukk.gv.at)

Dr. Reinhard Zürcher (PH Wien/Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung)  
01-60118-3310; [reinhard.zuercher@phwien.ac.at](mailto:reinhard.zuercher@phwien.ac.at)

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

MinR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Regina Barth (Abt. Erwachsenenbildung (II/10)/BMUKK)  
01-53120-4626; [regina.barth@bmukk.gv.at](mailto:regina.barth@bmukk.gv.at)

MinR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Gabriela Khannoussi-Gangoly (Abt. Erwachsenenbildung (II/10)/BMUKK)  
01-53120-4606; [gabriela.khannoussi-gangoly@bmukk.gv.at](mailto:gabriela.khannoussi-gangoly@bmukk.gv.at)

Mag.<sup>a</sup> Patrizia Jankovic (L I/EU, BMUKK)  
01-53120-2506; [patrizia.jankovic@bmukk.gv.at](mailto: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 2009 laufend Gespräche geführt:

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

### 1.3 Arbeitssitzungen<sup>1</sup>

Besprechungen mit BMUKK 2009/2010

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
15.1.09	BMUKK Freyung 1	RB, RZ	Bericht AG IL
12.2.09	BMUKK Freyung 1	RB, PJ, GKG, CK, EK, MN, RR, GW, MZ, RZ	Klausur (Abt. V/8, Sektion V/BMUKK, BIFEB)
3.4.09	BMUKK Freyung 1	RB, GKG, PJ, MZ, RZ	NQR, Bericht AG IL

<sup>1</sup> Abkürzungen: RB = MinR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Regina Barth; NB = Norbert Bichl; WB = Mag. Wolfgang Brückner; PJ = Mag.<sup>a</sup> Patrizia Jankovic; GKG = MinR<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Gabriela Khannoussi-Gangoly; CK = Dr. Christian Kloyber; EK = MR Mag. Ernst Koller; MN = Mag. Martin Netzer; HP = Dr.<sup>in</sup> Hedwig Presch; RR = MR Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc; WS = Mag. Wolfgang Stifter; ET = Dr.<sup>in</sup> Eva Tepperberg; GW = Dr.<sup>in</sup> Grete Wallmann; MZ = Mag.<sup>a</sup> Martina Zach; RZ = Dr. Reinhard Zürcher.

8.5.09	BMUKK Freyung 1	GKG, PJ, CK, MZ, RZ	Planung einer NQR-Tagung (9./10. Dez.2010)
14.9.09	BMUKK Freyung 1	GKG, EK, RR, MZ, RZ	Besprechung zum NQR mit Bezug zur Abt. EB (Änderung durch Wechsel von V/8 zu II/7 etc.)
12.2.10	Edu4you	RB, PJ, GKG, CK, MN, RR, GW, MZ, RZ	Klausur (Abt. II/10, Sektion II, L I/EU/BMUKK, BIFEB)

### Besprechungen der Arbeitsgruppe Informelles Lernen 2009/2010

Die Treffen dauerten jeweils etwa drei Stunden und fanden sowohl im Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) als auch in der Hans-Mandl-Berufsschule (1120 Wien, Längenfeldgasse 13-15) und im Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (1010 Wien, Hoher Markt 8/4/2 bzw. 1020 Wien, Nordbahnstraße 36/1/3) statt.<sup>2</sup>

Termin	Ort	TN	Inhaltliche Schwerpunkte
14.1.09	IWK	NB, WB, HP, ET, MZ, RZ	23. Sitzung: IWK-Reihe (Planung SS), Jahresbericht 2008, NQR (Modularisierung, Teilqualifikationen, K2/K3, AMS+EB)
18.2.09	Hans-Mandl-BS, 1120 Wien	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	24. Sitzung: IWK-Reihe (Bewerbung SS), Jahresbericht 2008, K2/K3, News
19.3.09	Hans-Mandl-BS, 1120 Wien	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	25. Sitzung: IWK-Reihe, Diskussion (K2/K3, Schlögl-Modell) KES-KEN, News
2.4.09	Beratungszentrum für MigrantInnen, 1010 Wien	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	26. Sitzung: News (NQR K2, ÖIEB-Thien-Erler-Projekt), NQR (Nutzen, Bildungsbegriff – Zugänge, Funktion des NQR, Schlögl-Modell)
11.5.09	Beratungszentrum für MigrantInnen, 1010 Wien	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	27. Sitzung: News (SYSCOM-Projekt, Stillstand NQR-Prozess, Diskussionszirkel von 3s zur Erläuterungstabelle NQR), Diskussion Bildungsstandards und NQR, Planung einer NQR-Tagung (Dezember 2009)
25.6.09	BMUKK, Freyung 1, Zi. 347	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ, Martina Öhlinger	28. Sitzung: Planung einer NQR-Tagung (Dezember 2009), K2 (Bericht Sitzung Mai), nach wie vor Stillstand NQR-Prozess, Vorstellung des Projektes ASINOE (Martina Öhlinger), KES-KEN, Schlögl-Modell
10.9.09	IWK	WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	29. Sitzung: News (Termin NQR-Tagung, AG K2 (geht in Strategieguppe auf), versch. VA, Staatspreis EB (Online-Voting), Kompetenzorientiertes HS-Curriculum, Projekt SYSCOM, SBP neu, KES System WAIK), Schlögl-Modell = Konzeptpapier
29.10.09	IWK	WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	30. Sitzung: News (div. VA, keine KES-KEN-VA im IWK), Diskussion K2 (Konzeptpapier, QVS etc.)
18.12.09	Hans-Mandl-BS, 1120 Wien	NB, WB, HP, ET, RZ	31. Sitzung: Aktuelles/Berichte (NQR-Tagung Strobl, div. VA), News
21.1.10	Hans-Mandl-BS, 1120 Wien	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	32. Sitzung: Diskussion NQR (Qualifikationsteile – Teilqualifikationen, Kompetenzorientierte Curricula, Bildungsstandards, Ministerratsvortrag Okt. 2009 NQR), Jahresbericht, Sendung Ö1-Dimensionen
8.2.10	Hans-Mandl-BS, 1120 Wien	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ, Johann Kneihs	Aufzeichnung der Sendung Ö1 Dimensionen von Johann Kneihs (Sendetermin 22.4.2010)
10.3.10	Beratungszentrum für MigrantInnen, 1020 Wien	NB, WB, HP, WS, MZ, RZ	33. und letzte Sitzung: Jahresbericht 2009/2010, Bericht vom ExpertInnen-Workshop Strobl (18.2.2010), abschl. Diskussion Schlögl-Konzeptpapier, Rückblick Ö1-Dimensionen

<sup>2</sup> Anzahl der TN (max. 11): NB = 9; WB = 11; HP = 11; WS = 9; ET = 10; MZ = 10; RZ = 11.

## 1.4 Teilnahme an Veranstaltungen & Arbeitsgruppen 2009/2010

BSI Dr.<sup>in</sup> 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.<sup>a</sup> Patrizia Jankovic (Sekt. V, ab 6/2009 Sekt. L I/EU) und Mag.<sup>a</sup> Angelika Pichler (Sekt. II, bis 1/2009) eingeladen. Im Jahr 2007 fanden 2 Sitzungen statt, im Jahr 2008 4 Sitzungen, im Jahr 2009 fand die 7. Sitzung am 11. Februar, die 8. Sitzung am 1. April und die 9. und letzte Sitzung am 25. Mai 2009 statt. Einige der Agenden dieser Arbeitsgruppe werden seither von der seit Mai 2008 etablierten Strategieguppe zum Korridor 2 übernommen.

Termin	Ort	TN	Thema
11.02.09	BMUKK Freyung 1, Fechtsaal	WB, ET	AG K2/BMUKK
1.4.09	BMUKK Freyung 1, Festsaal	WB, ET	AG K2/BMUKK
25.5.09	BMUKK Freyung 1, Zi. 347	WB, ET	AG K2/BMUKK

Mitglieder der Arbeitsgruppe Informelles Lernen nahmen 2009/2010 an zahlreichen Tagungen, Konferenzen und Workshops teil. Einige Beispiele:

Termin	Ort	TN	Thema
16.1.09	Österreichisches Rotes Kreuz, 1140 Wien	HP	Workshop „SLIC Sustainable Learning in the Community – Partizipation im Alter“ (ExpertInnen-Austausch zu offenen Fragen aus aktuellen Modellprojekten)
21.1.09	AK Wien	NB	3 Jahre Fremdenrechtspaket – eine erste juristische Evaluierung
27.1.09	AK Wien	HP	Weiterbildungslehrgänge im Praxis-Check
16.-17.2.09	Brüssel	NB	EU-Konferenz „Regionen für den wirtschaftlichen Wandel“
17.2.09	AK Wien	WB	Workshop Bildungsberatung/Berufsorientierung
3.3.09	AK Wien	HP	Qualifizierungsbedarf in Wien
18.03.09	IWK	NB, WB, HP, WS, ET, MZ, RZ	Vortrag Eva Mitterbauer „Health literacy“
3.4.09	AK Wien	NB	Tagung „Wo steht Wien? Standortfaktor Qualifikation“
22.4.09	nöb, St. Pölten	HP	Lebensphasen gestalten
27.-28.4.09	Wissensturm Linz	WB, WS, RZ	Kompetenzerfassung in der Bildungs- und Berufsberatung: Workshop 24 Stunden Vernetzung, Impulsreferat RZ: „Zu den Begriffen in der Kompetenz(en)debatte“ (27.4.), Workshop WB: „Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – NQR, EQR“ (28.4.)
20.5.09	IWK	NB, WB, HP, RZ	Vortrag Judith Glück „Weisheitsforschung“
3.6.09	Universität Graz, Meerscheinschlössl	MZ	Bologna-Projekte der Österreichischen UNIKO „Im Focus: Non-formales und informelles Lernen“, Präsentation der Studie „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten“
5.6.09	AK Wien	HP	ECVET – Ein Europäisches Kreditpunktesystem für die Berufsbildung
24.6.09	Hotel Modul	NB, RZ	Workshop „Fähigkeiten und Berufserfahrungen von Drittstaatenangehörigen. Erkennen – Erheben – Nutzen“, Referat RZ „Kompetenz(en): Begriffe & Konzepte“
2.8.09	BFI OÖ	RZ	Kompetenzorientiertes HS-Curriculum
4.8.09	Prospect Wien	HP, RZ	Kompetenzraster

6.8.09	Donau Universität Krems	NB	Dialogforum Donau Universität Krems – Die Wirtschaftskrise und ihr Effekt auf den Arbeitsmarkt unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnen
13.10.09	VHS Linz	RZ	Kompetenzorientiertes HS-Curriculum
17.11.09	Akademie der Wissenschaften	RB, CK, MN, RR, GW, MZ, RZ	Gala zum Österreichischen Staatspreis für EB 2009
22.10.09	VHS Favoriten	RZ	Kompetenzorientierung der Wiener VHS, Referat RZ „Kompetenzorientierte Darstellung von Lernergebnissen“
23.11.09	BMUKK Freyung 1	RZ	Kompetenzorientiertes HS-Curriculum
25.11.09	Palais NÖ, Wien	NB	ESF Jahrestagung 2009
26.11.09	Österreichisches Gesellschafts und Wirtschaftsmuseum, 1050 Wien	NB, WB, RZ	VA „Die Niederländische Arbeitsmarktverwaltung – Anerkennung von informell erworbenen Fähigkeiten und Evaluierung ausländischer Diplome“ (veranstaltet vom Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen)
1.-4.12.09	Belém, Brasilien	MZ	CONFINTEA VI (Internationale UNESCO Konferenz zur Erwachsenenbildung)
2.-4.12.09	BIFEB St. Wolfgang	RZ	Workshop „Kompetenzorientierung und –feststellung in der Bildungs- und Berufsberatung“ (gem. mit M. Hammerer)
3.12.09	Österr. Museum für Volkskunde, 1080 Wien	NB, HP, WB	VA „Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen – Europäische Modelle“ (veranstaltet vom Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen)
9.-10.12.09	BIFEB St. Wolfgang	WB, HP, RZ	Tagung „NQR und EB – Risiken und Chancen“, Statement RZ für den Arbeitskreis „Zugang zu Bildung aus Sicht der Benachteiligten“ (9.12.)
Laufend		NB	ExpertInnengruppe zum Thema Arbeit und Beruf im Rahmen der Beratungen für einen <i>Nationalen Aktionsplan Integration</i> des BMI
Laufend		NB	Arbeitsgruppe „Gleiche Chancen am Arbeitsmarkt“ des <i>Nationalen Aktionsplans für Gleichstellung am Arbeitsmarkt</i> des BM für Frauen
18.-19.2.10	BIFEB St. Wolfgang	RZ	Workshop Begrifflichkeiten NQR
23.2.10	AEC Linz	MZ	Symposium „Freiwilliges Engagement macht Karriere“, Impulsreferat Othmar Hill „Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement – Anerkennung in der Arbeitswelt“



## 2 Arbeitsinhalte

### 2.1 Lernfeld Zweiter Bildungsweg: Basisbildung, Nachholen von Bildungsabschlüssen und der NQR

[Wolfgang Brückner]

Nach einer längeren Phase des Stillstands sind im Jahr 2010 wesentliche Schritte bei der Entwicklung des österreichischen NQR geplant. Noch im Frühjahr soll ein Kriterienkatalog für die Zuordnung von Bildungsabschlüssen entwickelt und bis in den Herbst erprobt werden. „Korridor 1“, also die Qualifikationen des formalen Bildungssystems, wird zeitlich bevorzugt behandelt, die prinzipielle Bedeutung der Korridore 2 und 3, also von nicht-formalem und informellen Lernen, wird zwar nach wie vor betont, und auch das Ziel, die so erworbenen Lernergebnisse im NQR widerspiegeln zu wollen, ist prinzipiell noch aufrecht. Vereinfacht könnte man sagen: Je höher die Korridorziffer, desto unklarer und auch unsicherer scheinen die Ziele und Maßnahmen. Was mit informell erworbenen Lernergebnissen, deren Wichtigkeit zwar national wie international immer betont wird,<sup>3</sup> in Bezug auf den NQR passiert, ist zurzeit noch völlig offen.

Welche Relevanz hat vor diesem Hintergrund die weitere Diskussion um den NQR?  
Welche Ansatzpunkte gibt es, um die immer wieder eingemahnte Erhöhung der Transparenz und Durchlässigkeit wirksam umzusetzen? Und welche Rolle könnte der NQR dabei spielen?

Welche Relevanz hat diese Diskussion und die Ausgestaltung des NQR für die Abschlüsse des Zweiten Bildungswegs und die Basisbildung?

#### *Basisbildung und der NQR*

Unter „Basisbildung“ wird nicht immer das Gleiche verstanden, und auch das Verhältnis zu den Bildungsabschlüssen wird zum Teil unterschiedlich gesehen. Ich verwende den Begriff „Basisbildung“ im Folgenden für das Erwerben von Grundkompetenzen vor allem in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen bis maximal Abschluss Sekundarstufe 1. Das Ziel ist jedoch nicht – manchmal auch noch nicht – einen offiziellen Schulabschluss nachzuholen. Insofern unterscheidet sich die so verstandene Basisbildung auch von den anderen Bildungsgängen des Zweiten Bildungswegs (Hauptschulabschluss, ExternistInnenmatura, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung), die alle auf Prüfungen vorbereiten und auf einen Bildungsabschluss abzielen, der an Auflagen gebunden ist, aber auch bestimmte Berechtigungen verleiht. Dies impliziert auch wesentliche Unterschiede im Verhältnis zum NQR. Während davon auszugehen ist, dass die klassischen Abschlüsse des Zweiten Bildungsweges ohnehin im künftigen NQR vorhanden sein werden, ist dies bei der Basisbildung nicht der Fall. Daher stellt sich die Frage, ob eine Verankerung der Basisbildung im NQR anzustreben ist oder nicht und welche Konsequenzen jeweils zu erwarten wären.

Meiner Einschätzung nach kann und soll die Basisbildung als solche nicht im NQR widergespiegelt werden. Das hat zwei Gründe:

---

<sup>3</sup> Vor kurzer Zeit z.B: CEDEFOP 2009: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Siehe: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf).

1. Im Rahmen der Basisbildung werden durchaus unterschiedliche Levels in verschiedenen Domänen erworben:

- Erlernen des Lesens und Schreibens der Muttersprache
- Erweiterung der Lese- und Schreibkompetenz
- Erlernen von Deutsch als Zweitsprache
- Erlernen von rechnerischen Grundlagen
- Erweiterung der Rechenkompetenzen

Die TeilnehmerInnen durchlaufen kein „Gesamtprogramm“, sondern jeweils nur die für sie relevanten Teile, und auch die Ziele sind individuell unterschiedlich. Die Basisbildung hat also kein einheitliches Bildungsziel und führt auch zu keinem einheitlichen Bildungsstandard und strebt dies auch gar nicht an. Für diejenigen, die offizielle Bildungsabschlüsse anstreben, gibt es ohnehin weiterführende Bildungswege (in der Regel ist das dann der Hauptschulabschluss). Eine Zuordnung zum NQR entspräche daher eher einer Zuordnung von Personen, was weder möglich noch wünschenswert ist.

2. Abgesehen vom vorherigen Argument und angenommen, eine Zuordnung wäre umsetzbar, dann ist abzusehen, dass es schwierig wäre, den Level 1 für die Basisbildung durchzusetzen – was nur dann möglich wäre, wenn der Abschluss Sekundarstufe 1 dem Level 2 zugeordnet würde. Selbst unter dieser optimistischen Annahme – was wäre damit erreicht? Der Level 1 würde dann wohl dem Abschluss Grundschule (4. Schulstufe) entsprechen, was aber dem Niveau der meisten TeilnehmerInnen an Kursen der Basisbildung nicht gerecht wird – sie haben in manchen Bereichen weit höhere Kompetenzen und erlangen zum Teil auch in den Kursen höheres Niveau (Rechnen für Fortgeschrittene erreicht z.B. im Rahmen der Basisbildung in etwa das Niveau Hauptschulabschluss). Ganz zu schweigen von jenen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, die unter Umständen in anderen Bereichen hohe Kompetenzen mitbringen. Letztlich wäre mit dieser Zuordnung nichts gewonnen, weder bildungspolitisch noch für die betroffenen Personen.

Dennoch ist die Diskussion um den NQR und seine konkrete Ausgestaltung nicht unerheblich für die Basisbildung. Es wird zum einen wichtig sein, dass künftig das bildungspolitische Interesse und somit auch die Fördermittel nicht ausschließlich auf Bildungsgänge und –abschlüsse abzielen, die im NQR verankert sind. Das betrifft allerdings bei weitem nicht nur die Basisbildung, sondern auch viele andere Weiterbildungen. Die Relevanz einer Aus- oder Weiterbildung darf sich nicht daran messen, ob und wo dieser Bildungsgang im NQR erfasst ist. Die Bedeutung des Rahmens soll der besseren Vergleichbarkeit von jenen Bildungsgängen dienen, die sinnvoll zuordenbar sind und damit Transparenz und Durchlässigkeit erhöhen. Damit soll jedoch keine Aussage und Wertung über Bildungsgänge, die außerhalb des Rahmens sind, verbunden sein.

Zum anderen sollte aber bei Bildungsgängen der Basisbildung sehr wohl die Anschlussfähigkeit an den NQR gewährleistet sein, d.h. dass Personen bei Bedarf (wenn sie einen Bildungsabschluss erwerben wollen) bereits erworbene Kompetenzen anerkannt bekommen und nicht unnötige Lernwiederholungen erforderlich sind. Es gäbe nach dieser Vorstellung dann zwar nicht die Basisbildung als Ganzes im NQR, aber bestimmte Fachlehrgänge der Basisbildung könnten sehr wohl einem NQR-Level gleichgehalten werden. Das ergibt zwar keinen anerkannten Bildungsabschluss, könnte aber bei Bedarf dafür angerechnet werden.

Voraussetzung für eine gute Anschlussfähigkeit sind meines Erachtens vor allem zwei Faktoren:

#### 1. Die konkrete Ausgestaltung des NQR und der in ihm verankerten Bildungsabschlüsse

Würden bloß komplette Bildungsabschlüsse zugeordnet, die jeweils aus etlichen Fächern mit ihren jeweiligen Lehrplänen und den darin festgeschriebenen Fachthemen („Stoff“) bestehen, dann wäre das meiner Einschätzung nach ein Hemmnis für eine gute Anschlussfähigkeit, es wäre eine Festschreibung des Status quo, und mit hoher Wahrscheinlichkeit müssten KandidatInnen die Beherrschung des jeweils kompletten Stoffes der einzelnen Fächer belegen können oder gegebenenfalls nachholen. Wenn jedoch Bildungsabschlüsse als Kompetenzbündel beschrieben sind und weniger auf die Fülle des Stoffes abgestellt wird, ergäbe dies eine brauchbare Grundlage für die Gleichwertigerkennung bereits erworbener Kompetenzen.

#### 2. Die Ausgestaltung der Tätigkeit der Validierungsstellen

Entweder es wird mehr oder minder nach dem jetzigen Defizitansatz verfahren, bei dem das vorhandene Wissen mit den Details der Lehrpläne verglichen wird und alles Fehlende und nicht sicher Belegbare nachgeholt werden muss; oder die zuständige Validierungsstelle bemüht sich um eine Feststellung vorhandener Kompetenzen und gegebenenfalls um Gleichwertigerkennung (was nicht heißen muss, dass der identische Stoff bearbeitet worden sein muss). Es geht also nicht um Feststellung von „Gleichheit“, sondern von „Gleichwertigkeit“!

Wichtig wäre also für die Basisbildung, dass diejenigen Lehrgänge, die zu einem definierten Level führen, bei Bedarf für weitere Bildungsgänge (z.B. Hauptschulabschluss) angerechnet werden können.

Die Anrechnung könnte sowohl individuell bei einer Validierungsstelle beantragt werden oder auch durch Bestätigung eines Kursbesuches bei einem entsprechend anerkannten Träger erworben werden.

#### *Nachholen von Bildungsabschlüssen und der NQR*

Ein Teil der Abschlüsse, die im Zweiten Bildungsweg absolviert werden können, wie z.B. Hauptschulabschluss und Matura, sind „Standardabschlüsse“ des Regelschulwesens, und daher stellt sich gar nicht die Frage, ob sie im NQR vertreten sein werden.<sup>4</sup> Auch um die Berufsreifeprüfung muss man sich diesbezüglich sicherlich keine Sorgen machen. Am ehesten könnte auf die Studienberechtigungsprüfung „vergessen“ werden, die in den letzten Jahren zum Teil stiefmütterlich vernachlässigt und zum Teil auch aktiv „zerfleddert“ wurde.<sup>5</sup> Grundsätzlich stellt sich aber für diese Bildungsabschlüsse nicht die Frage, ob sie im NQR vertreten sein werden oder nicht, sondern welchem Level sie zugeordnet werden. Aus der Warte des Zweiten Bildungswegs scheint mir jedoch eine andere Fragestellung weit wichtiger zu sein, sowohl bildungspolitisch im Sinn der

---

<sup>4</sup> Natürlich trifft dies auch auf die außerordentliche Lehrabschlussprüfung zu, auf die hier aber nicht eingegangen wird.

<sup>5</sup> Stichwortartig seien hierzu erwähnt:

- Aufteilung der SBP auf 3 Gesetze, die zum Teil nicht praktikabel sind,
- offene Widersprüche in einem Teil der gesetzlichen Regelungen,
- Überführung der universitären SBP von einem eigenen Gesetz in einen Paragraphen des Universitätsrechtsänderungsgesetzes und Delegation von wesentlichen Entscheidungen an die einzelnen Rektorate.

Umsetzung von LLL-Prinzipien, als auch für die betroffenen TeilnehmerInnen, nämlich:  
Wie kann die Durchlässigkeit verbessert werden?

Dies ist zwar keine Frage, die untrennbar mit dem NQR verbunden ist, aber immerhin ist dies eines der deklarierten Ziele, die nicht nur für LLL, sondern auch für die Etablierung von nationalen Qualifikationsrahmen gefordert wurden; neben der Erhöhung von Mobilität und Transparenz wurde stets auch die Erhöhung der Durchlässigkeit propagiert.

Für den Zweiten Bildungsweg spielt die geforderte Erhöhung der europäischen Mobilität, die prinzipiell natürlich begrüßenswert ist, zurzeit eine untergeordnete Rolle, und die geforderte Erhöhung der Transparenz würde ich weniger als ein Ziel an sich sehen, sondern mehr als Mittel zum Zweck, um die Durchlässigkeit zu verbessern: Je transparenter und klarer die erworbenen Kompetenzen sind, desto besser sind – mal optimistisch betrachtet – die Chancen auf Anerkennung.

### *Nochmals zur Durchlässigkeit*

Wenn es auch in verschiedenen Zusammenhängen bereits gesagt bzw. geschrieben wurde, scheint mir dennoch wichtig, sich einige zentrale Punkte zur Durchlässigkeit vor Augen zu halten:

- *Es geht nicht nur um vertikale, sondern auch um horizontale Durchlässigkeit.*  
Gerade auch im Zweiten Bildungsweg bei den Abschlüssen auf dem Level Sekundarstufe 2 (also bei ExternistInnenmatura, Berufsreifepfung und Studienberechtigungsprüfung) gibt es immer wieder KandidatInnen, die den Bildungsweg wechseln wollen. Hier gibt es viele Hürden, die weniger sachlich als „historisch“ begründet sind und zum Teil offenbar auch der Sorge geschuldet waren, ein attraktiver Zweiter Bildungsweg könnte das Regelschulwesen und Bildungsniveau untergraben. Dies ist nicht nur unzeitgemäß, sondern widerspricht mittlerweile eindeutig den europäischen Prinzipien des LLL.
- *Bei der vertikalen Durchlässigkeit geht es nicht nur um die Schnittstellen, d.h. um den Übertritt in eine höhere Ausbildung, sondern – wesentlich – auch um die Durchlässigkeit bzw. Selektivität des Bildungsganges selbst.*  
Bei Bildungsgängen – sei es im Sekundar- oder Tertiärbereich – , die eine konstant hohe Quote von AbbrecherInnen haben, besteht dringender Klärungsbedarf. Als Ursache kommt dafür natürlich ein Mix unterschiedlichster Gründe in Frage:
  - Werden im Bildungsgang selbst zu hohe – nicht gerechtfertigte – Anforderungen gestellt?
  - Erfüllen die Lernenden nicht die nötigen Eingangskompetenzen?
  - Passt die Organisation des Bildungsgangs nicht zu den Erfordernissen der Lernenden?
  - Fehlt es an erforderlichen Stützstrukturen? u.ä.m.
- *Eine Erhöhung der Durchlässigkeit impliziert nicht – jedenfalls nicht zwingend – eine Senkung des Anforderungsniveaus.*  
Dass erhöhte Durchlässigkeit das Anforderungsniveau senkt, wird zwar kaum direkt ausgesprochen, scheint aber ein weit verbreitetes Vorurteil zu sein.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Zugegebener Weise haben da auch Argumente und Auftreten von BefürworterInnen einer Erhöhung der Durchlässigkeit dieses Vorurteil verstärkt. Oft stand und steht in der Diskussion eine Senkung der Prüfungsanforderungen im Mittelpunkt. Und dort, wo die Stofffülle durch erhöhtes Verständnis von Schwerpunktthemen abgelöst werden soll, steht nur allzu oft der isolierte Begriff „Stoffreduktion“ im Raum; dass dafür mehr Intensität und ein tieferes Verständnis bei den bearbeiteten Themen angestrebt wird, fällt

Natürlich steht das geforderte Eingangsniveau von Bildungsgängen so wie auch das Abschlussniveau von Bildungsgängen, die zu weiteren Berechtigungen führen, zur Diskussion. Dort, wo nicht sachlich gerechtfertigte Hürden installiert sind, die entweder Ausfluss elitärer Gesinnung oder auch der Versuch sind, dadurch einen zu großen Andrang in den Griff zu bekommen, kann es sehr wohl auch um die Reduktion von Anforderungen und Auflagen gehen.<sup>7</sup> Wenn man von derartigen Hürden, die im Prinzip nichts oder wenig mit den Anforderungen des Studiengangs zu tun haben, einmal absieht, dann würde ein generelles Senken der geforderten Kompetenzen die Durchlässigkeit nicht erhöhen, sondern das Problem nur auf die nächst höhere Ebene, sprich den nächsten Bildungsgang, verlegen: Wenn dort erforderliche Kompetenzen fehlen, erhöht dies wiederum den Dropout, und in Summe ist weder etwas Positives für die Erhöhung der Durchlässigkeit noch für die betroffenen Menschen gewonnen. Wenn z.B. als Ursache des Scheiterns etlicher Studierender eines Studiengangs mangelnde Eingangskompetenzen festgestellt würden, dann wäre sogar eine Erhöhung des Eingangskompetenzlevels, bzw. der für diesen Studiengang berechtigenden vorausgehenden Bildungswege, durchaus sinnvoll und langfristig auch im Sinne einer funktionierenden Durchlässigkeit. Die Erhöhung der Durchlässigkeit hat also per se nichts mit dem geforderten Einstiegskompetenzlevel zu tun.

### *NQR und Durchlässigkeit*

Die Etablierung eines Qualifikationsrahmens, in dem bestehende Bildungswege bestimmten Levels zugeordnet werden, ist an und für sich noch kein Beitrag zur Erhöhung der Transparenz und auch nicht der Durchlässigkeit. Wenn aber – wie angestrebt – nicht nur etablierte Ausbildungen/Studien zugeordnet werden, sondern auch verschiedene Kurse und Lehrgänge des so genannten „nicht-formalen“ Bereichs und auch informell erworbene Kompetenzen prinzipiell NQR anschlussfähig sein sollen, dann würde dies eine Transparenz und Vergleichbarkeit von erworbenen Kompetenzen und damit auch die Chance auf mögliche Anerkennungen verbessern. Vorausgesetzt allerdings, dass wirklich erworbene Kompetenzen und Lernergebnisse und nicht fachliche Stoffdetails beschrieben werden.

Eine wichtige Grundlage für eine sinnvolle Vergleichbarkeit wäre auch, dass bei den so genannten „Korridor 1“- Abschlüssen, die ja als erste zugeordnet sein sollen, nicht bloß die Levels für die einzelnen kompletten Bildungsgänge entschieden werden, sondern berücksichtigt wird, dass künftig eine Vergleichbarkeit für Teile des Bildungsgangs gegeben sein müsste, also z.B. der von einer Person erworbene Sprachlevel oder auch die erworbene naturwissenschaftliche, kreative etc. Kompetenz sinnvoll verglichen werden kann. Und es soll dabei um die Vergleichbarkeit und gegebenenfalls Gleichwertigkeit der

---

dann meist unter den Tisch. Tatsächlich handelt es sich hier meist nicht um eine Reduktion, sondern um eine andere Schwerpunktsetzung bei den angestrebten Lernergebnissen.

<sup>7</sup> Die Diskrepanz von Studienplätzen, Raum- und Betreuungskapazitäten auf der einen und Studierendenandrang auf der anderen, ist bei etlichen Studiengängen tatsächlich ein riesengroßes Problem, das einer Lösung bedarf. Allerdings ist eine nicht studienlogisch begründete Erhöhung des Eingangsniveaus eine denkbar schlechte Variante der Regelung dieses Problems.

erworbenen Kompetenzen gehen und nicht um Feststellung, ob diese identisch in Bezug auf die erlernten Stoffinhalte sind.<sup>8</sup>

Auch die national wie europäisch oft wiederholte Position, dass es beim Qualifikationsrahmen nur um die Vergleichbarkeit, aber um keinerlei Ansprüche oder Rechte auf Anerkennung geht, könnte einer Durchlässigkeit entgegenstehen. Für den Großteil der Lernenden geht es nicht (nur) um eine bessere Vermarktung ihres Bildungsabschlusses in einem anderen europäischen Land, sondern um eine Anerkennung ihrer erworbenen Kompetenzen und um passende Angebote, um diese nach Bedarf ausweiten bzw. aufstocken zu können. Die Durchlässigkeit betrifft also sowohl die Frage, ob und wie erworbene Kompetenzen „rahmenfähig“ gemacht werden können und andererseits auch, wie die Anrechnungen und Wege innerhalb des Rahmens – sei es horizontal oder vertikal - beschaffen sind.

Für die Durchlässigkeit innerhalb des Rahmens scheint mir vor allem relevant zu sein, dass möglichst gute Vergleichbarkeit von Lernergebnissen hergestellt wird. Im Vordergrund müssten Bündel von Kompetenzen stehen, und für die Anerkennung müsste Gleichwertigkeit überprüft werden und nicht Identität. Für den Sprachbereich ist dieser Ansatz durch den GERS gut umgesetzt, die einzelnen Level sind mehr oder minder unabhängig von Stoffgebieten beschrieben. Dies erleichtert eine Vergleichbarkeit von Kompetenzen und bietet damit zwar keine Garantie, aber zumindest eine gute Grundlage für Anerkennungen und damit verbesserte Durchlässigkeit. Ähnliches wäre auch für andere Bereiche anzustreben (z.B. Naturwissenschaft/Technik, Kreativbereich/Künste etc.). Natürlich lassen sich Kompetenzen nicht losgelöst von einem bestimmten Thema erwerben, relevant für die Anerkennung sollte aber weniger der konkrete thematische Bezug als der Level der erworbenen Kompetenzen sein.

Für die Durchlässigkeit wird auch die Frage relevant werden, ob es passende Angebote für das Nachholen/Ergänzen von Teilen von Bildungsabschlüssen gibt. Ohne diese hätte eine verbesserte Anerkennungspraxis wohl wenig Auswirkungen.

Für die Durchlässigkeit des Rahmens „nach außen“, also für die Möglichkeiten, dass wie auch immer erworbene Kompetenzen (informell, nicht-formal) bei Bedarf einem Level zugeordnet werden können, wird vor allem relevant sein, wie und welche Validierungsinstanzen installiert werden. Diese Stellen dürfen keine modifizierten – im schlimmsten Fall nur umbenannten – ExternistInnenprüfungskommissionen sein, sondern müssen über Expertise und Erfahrung in den Bereichen informelles Lernen und Lernberatung verfügen, und ihre Arbeit müsste auf den Prinzipien von LLL und LLG aufbauen. Das würde unter anderem auch bedeuten, dass der Fokus der Validierung darauf liegt, vorhandene Kompetenzen zu ermitteln und zu würdigen und weiters auch, gangbare Wege aufzuzeigen, wie allenfalls nachzuholende Kompetenzen erworben werden können. Für diese Tätigkeit wird es vermutlich einer Kooperation sowohl von SpezialistInnen des Fachbereichs, als auch von ExpertInnen für allgemeine Lernfragen bedürfen. Die Tätigkeit der Validierungsinstanzen müsste natürlich ebenfalls evaluiert werden, um einheitliche Standards und ein vergleichbares Procedere zu gewährleisten. Diese Auswertungen könnten überdies wertvolle Grundlagen dafür liefern, an welchen speziellen Aufstockungs- oder Erweiterungsmodulen in welchen Fachbereichen Bedarf besteht und könnten so wichtige Orientierungshilfen für Kursmaßnahmen sein.

---

<sup>8</sup> Dies sollte sich künftig auch für Nostrifikationsverfahren auswirken. Entscheidend wäre dann nicht mehr der Lehrplanvergleich, sondern die Gleichwertigkeit der erworbenen Kompetenzen in bestimmten Domänen (sprachlich, mathematisch, naturwissenschaftlich, geisteswissenschaftlich, kreativ).

## *Lehrgänge der Erwachsenenbildung und Durchlässigkeit*

Wenn man in Anlehnung an das Konzeptpapier der AG-Korridor 2<sup>9</sup> davon ausgeht, dass im nicht-formalen Bereich so genannte „QVS“ = Qualifikationsverantwortliche Stellen<sup>10</sup> bestimmte Abschlüsse von Lehrgängen der Erwachsenenbildung einem NQR-Level gleichhalten werden, dann sollten sich Auflagen an den Lehrgangsanbieter nicht nur auf die Erreichung der Lernergebnisse beziehen, sondern auch auf die Organisation des Lehrgangs: Lehrgangspakete sollten nicht zwingend komplett durchlaufen werden müssen, sondern nur jene Module, die von der betroffenen Person auch tatsächlich benötigt werden. Das setzt einerseits eine entsprechende Eingangskompetenzfeststellung voraus und verlangt andererseits auch modulartigen Aufbau der Lehrgänge mit flexiblen Einstiegsmöglichkeiten. Letzteres ist sicherlich nicht von heute auf morgen umsetzbar, aber die zuständige QVS könnte zumindest einen entsprechenden Fahrplan für eine diesbezügliche Umstellung einfordern.

### *Ohne NQR keine Erhöhung der Durchlässigkeit?*

Wie schon eingangs erwähnt, ist die Etablierung eines NQR an sich noch kein Garant für erhöhte Durchlässigkeit; diese könnte in vielen Bereichen auch ohne und unabhängig von einem NQR angestrebt werden. Die Etablierung eines umfassenden Rahmens vor dem Hintergrund verschiedenster Partikularinteressen und in Abstimmung mit der europäischen Entwicklung ist naturgemäß ein äußerst komplexer und vielschichtiger Vorgang. Die Gefahr ist groß, dass viele hochgesteckte Erwartungen nicht oder nur sehr zum Teil erfüllt werden. Gleichzeitig bindet die Diskussion und Arbeit an der Etablierung des NQR aber auch viele Kräfte, und es scheint daher nicht sinnvoll – oder zumindest sehr riskant – , alle Energie und Erwartungen auf eine Weiterentwicklung unseres Bildungssystems im Sinne einer erhöhten Transparenz und Durchlässigkeit auf die Ausgestaltung des NQR zu bündeln.

So führen die Bildungswege Berufsreifeprüfung, ExternistInnenmatura und Studienberechtigungsprüfung schon jetzt in manchen Fächern zu gleichwertigen Kompetenzen. Durch die gesetzlichen Änderungen der universitären SBP wird dies noch ähnlicher werden, da eine Anbindung an Maturaniveau vorgesehen ist. Es wäre ein naheliegender Schritt, die entsprechenden Fachabschlüsse auch rechtlich gleichwertig zu halten, so dass bei einem Wechsel von einem Bildungsweg zu dem anderen die jeweilige Fachprüfung anerkannt wird. Dies hätte entscheidende Vorteile:

- Bei einem Wechsel – egal in welche Richtung – könnten Lernergebnisse „mitgenommen“ werden;
- Das Lernen könnte schon während der Entscheidungsfindung, welcher Bildungsabschluss der passende ist, aufgenommen und im Zuge der Lernfortschritte konkretisiert werden; das wäre vor allem für Personen, deren Lernerfahrungen weit zurückliegen, wichtig).

---

<sup>9</sup> Gemeint ist das von der Arbeitsgruppe zum Korridor 2 (nicht-formales Lernen) in Auftrag gegebene „Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen“ (Peter Schlögl, ÖIBF, Endfassung Sept. 2009), siehe 1.1.

<sup>10</sup> Damit ist nicht die Einrichtung, die das Zertifikat vergibt gemeint, sondern jene Stelle, die den entsprechenden Lehrgang gleichwertig anerkannt hat und gegebenenfalls die Anerkennung auch widerrufen kann.

Durch die jetzt bestehenden Anerkennungsbarrieren zwischen diesen Bildungswegen wird die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg oft eine grundsätzliche und langfristige, die von vielen Menschen zu früh verlangt wird.

Natürlich könnte ein entsprechend ausgestalteter NQR auch ein Katalysator für diese wechselseitige Anerkennung sein, indem z.B. festgehalten wird, dass jeder Fachabschluss dieser Bildungswege einem bestimmten, in diesem Falle identischen, NQR-Level entspricht. Da aber der österreichische NQR orientierenden und nicht regulierenden Charakter haben soll, wäre das bestenfalls eine verbesserte Grundlage, um eine Anerkennung durchzusetzen.

### *Problembereiche im Schatten der NQR-Diskussion*

Die Diskussion um den NQR stellt Bildungsabschlüsse ins Zentrum der Überlegungen, und allenfalls wird noch – meist sehr allgemein und abstrakt – überlegt, ob und wie informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden könnten. Schon jetzt bestehende Lücken und Probleme unseres Bildungssystems werden dabei wenig beachtet.

Ein Beispiel dafür sind die zahlreichen AbbrecherInnen von sekundären (Aus-) Bildungsgängen, also von BMS, BHS, AHS und Berufslehren. Die Gründe dafür sind vielschichtig, ein beträchtlicher Teil geht vermutlich auf das Konto einer zu früh geforderten Bildungswegentscheidung. In diesem Falle würden auch gut ausgebaute Unterstützungsangebote wenig nützen, um den Abbruch zu verhindern. Dieser Anteil des Drop-Outs ist nicht durch die Ausgestaltung des Bildungsgangs bestimmt, sondern systembedingt. Natürlich wäre langfristig wünschenswert, dass die frühe Differenzierung (und oft auch Selektierung), die unserem Bildungssystem innewohnt, überwunden wird. Kurz- und mittelfristig stellt sich aber jedenfalls die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um zu vermeiden, dass viele in Bildungssackgassen landen. Mit einer abgebrochenen Lehre oder Schule ist in Österreich nicht viel anzufangen.

Bildungspolitisch befinden sich diese Personen gewissermaßen im Niemandsland zwischen den beachteten und geförderten Bereichen: Basisbildung, Hauptschulabschluss und BRP. Basisbildung und Hauptschulabschluss benötigen sie in der Regel nicht mehr, und die BRP kommt für sie nicht in Frage – weil ja kein erlernter Beruf vorhanden und in Aussicht ist. Ähnliches gilt übrigens auch für etliche AbsolventInnen des ExternistInnen-Hauptschulabschlusses, die keine passende Beschäftigungsmöglichkeit finden.

Schon aus diesem Grund dürften die spärlichen Möglichkeiten, die es bildungsmäßig in diesem Bereich gibt, nicht vernachlässigt werden und sollten im Gegenteil sinnvoll ausgebaut und aufeinander abgestimmt werden. Das betrifft unterschiedliche Bereiche, wie z.B. die ExternistInnenmatura, die SBP<sup>11</sup> oder Möglichkeiten, zu einem Lehrabschluss zu gelangen.<sup>12</sup> Auch die Sinnhaftigkeit und die Möglichkeiten eines mittleren Schulabschlusses wären vor diesem Hintergrund zu diskutieren.

---

<sup>11</sup> Studienberechtigungsprüfung; durch die neuen gesetzlichen Regelungen bezüglich der universitären Studienberechtigung können ab 1. Oktober 2010 Personen ab Vollendung des 20. Lebensjahres zugelassen werden (vorausgesetzt, sie erfüllen auch die anderen Auflagen).

<sup>12</sup> Hier wäre vor allem interessant (dem Ansatz des oberösterreichischen Projekts „Du kannst was“ entsprechend) Personen, die Kompetenzen in einem bestimmten Berufsfeld bereits erworben haben, einen gangbaren Weg zu einem Berufsabschluss anzubieten.

## 2.2 Lernfeld Gesundheit: „Gesundheitskompetenz“ oder: Die Schnittmenge von Bildung und Gesundheit ist groß und spannend

[Hedwig Presch]

Gesundheit ist ein unbestritten wichtiger ökonomischer Faktor. Gesundheitsförderung hat sich seit gut 20 Jahren – seit der oft zitierten WHO-Definition (1986)<sup>13</sup>, wonach Gesundheit deutlich mehr ist als die Abwesenheit von Krankheit, in vielschichtigen interdisziplinären Theorie-Praxis-Dialogen zu einem vielseitigen Politikfeld entwickelt, das als „Fach“ mehrere gesellschaftlich hoch relevante Wissensgebiete und Praxisansätze zusammenführt.

Daher verwundert es einigermaßen, dass Gesundheitskompetenz in der bildungspolitischen Diskussion noch eher randständig vorkommt. Während Gesundheitsförderung mit dem Setting-Ansatz arbeitet, in dem Gesundheitsförderung in allen Lebensbereichen der Menschen stattfinden soll und „Health in All Politics“ propagiert, scheint es, dass Gesundheitskompetenzen in der Bildungspolitik bisher ebenso wenig wahrgenommen werden wie Gesundheitsförderung in die (kurative) Medizin integriert wird.

### *Gesundheitskompetenz – Definition nach Ilona Kickbusch*

„Der Begriff 'health literacy' ist schwer zu übersetzen. Wir haben uns für die deutschsprachige Diskussion für den Begriff 'Gesundheitskompetenz' entschieden und die Definition eng an die Aussage der Ottawa Charta gebunden: Gesundheit wird im alltäglichen Lebensumfeld hergestellt. Von daher bestimmt sich Gesundheitskompetenz als die Fähigkeit des Einzelnen, im täglichen Leben Entscheidungen zu treffen, die sich positiv auf die Gesundheit auswirken – zu Hause, am Arbeitsplatz, im Gesundheitssystem und in der Gesellschaft ganz allgemein. Gesundheitskompetenz stärkt die Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in Gesundheitsfragen und verbessert die Fähigkeit, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen und in Handeln umzusetzen.“<sup>14</sup>

Kickbusch hat selbst maßgeblich an der Gesundheitscharta der WHO mitgearbeitet, in der „Befähigen und Ermöglichen“ einen hohen Stellenwert haben – nicht nur als individuelles Empowerment, sondern als Potenzial zur Veränderung der Umwelt.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Darin heißt es einleitend: „Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozeß [sic!], allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, daß [sic!] sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können.“

<sup>14</sup> Ilona Kickbusch (2006): Gesundheitskompetenz, in: Public Health News 3-2006, auf: <http://www.gesundheitskompetenz.ch/request.php?site=definitionen&siteID=112&lang=de> [20.12.2009] bzw. [www.public-health.ch](http://www.public-health.ch).

<sup>15</sup> WHO (1986): „Gesundheitsförderung ist auf Chancengleichheit auf dem Gebiet der Gesundheit gerichtet. Gesundheitsförderndes Handeln bemüht sich darum, bestehende soziale Unterschiede des Gesundheitszustandes zu verringern sowie gleiche Möglichkeiten und Voraussetzungen zu schaffen, damit alle Menschen befähigt werden, ihr größtmöglichstes Gesundheitspotential zu verwirklichen. Dies umfaßt sowohl Geborgenheit und Verwurzelung in einer unterstützenden sozialen Umwelt, den Zugang zu allen wesentlichen Informationen, die Entfaltung von praktischen Fertigkeiten, als auch die Möglichkeit, selber Entscheidungen in Bezug auf ihre persönliche Gesundheit treffen zu können. Menschen können ihr

Dass hier schon ein umfassender LLL-Ansatz eingeflossen ist, zeigt der Passus über die Entwicklung persönlicher Kompetenzen:

„Gesundheitsförderung unterstützt die Entwicklung von Persönlichkeit und sozialen Fähigkeiten durch Information, gesundheitsbezogene Bildung sowie die Verbesserung sozialer Kompetenzen und lebenspraktischer Fertigkeiten. Sie will dadurch den Menschen helfen, mehr Einfluß auf ihre eigene Gesundheit und ihre Lebenswelt auszuüben, und will ihnen zugleich ermöglichen, Veränderungen in ihrem Lebensalltag zu treffen, die ihrer Gesundheit zu gute kommen. Es gilt dabei, Menschen zu lebenslangem Lernen zu befähigen, und ihnen zu helfen, mit den verschiedenen Phasen ihres Lebens sowie eventuellen chronischen Erkrankungen und Behinderungen umgehen zu können. Dieser Lernprozeß [sic!] muß sowohl in Schulen wie auch zu Hause, am Arbeitsplatz und innerhalb der Gemeinde erleichtert werden. Erziehungsverbände, die öffentlichen Körperschaften, Wirtschaftsgremien und gemeinnützige Organisationen sind hier ebenso zum Handeln aufgerufen wie die Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen selbst.“<sup>16</sup>

### *Einige Erfahrungen und Überlegungen in Form von Gedankensplittern<sup>17</sup>*

#### 1 Gesundheit als Lernfeld – auch für Menschen mit einer anderen als formalen Bildung

Ein Beispiel: Im Projekt zur betrieblichen Gesundheitsförderung in vier niederösterreichischen Beschäftigungsprojekten zeigte sich, dass vor allem „Gesundheitszirkel“ gut geeignet sind, um Lernen im Betrieb neu zu denken:

„Mit den Gesundheitszirkeln wurde [...] ein Instrument eingeführt, das erstens die Partizipation zum Kern der Vorgangsweise macht, zweitens die Weiterbildung in das betriebliche Geschehen einbettet und ein neues – arbeitsplatzbezogenes – Lernfeld erschließt, nämlich den Gesundheitsszirkel als solches für Lernprozesse nützt (Präsentation, Kommunikation, Ansätze der Personalvertretung, Demokratieverständnis).“<sup>18</sup>

Zu beachten sind auch die Potenziale von Selbsthilfegruppen sowie die der Grassrootbewegungen einer solidarischen Ökonomie.<sup>19</sup> Letztere sind besonders interessant, da sie Selbststärkung oft bereits als Gründungsmotiv angeben. Auch weisen sie häufig einen Austausch von Gesundheitswissen und -diensten im Sinne einer Geschenkökonomie auf.<sup>20</sup>

---

Gesundheitspotential nur dann weitestgehend entfalten, wenn sie auf die Faktoren, die ihre Gesundheit beeinflussen, auch Einfluß nehmen können. Dies gilt für Frauen ebenso wie für Männer.“

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Tendenziell kontrovers zum Vortrag von Eva Mitterbauer (2009): Vom Gesundheitsanalfabetismus zur Health literacy, Vortrag im iwK, Wien, 18.03.09.

<sup>18</sup> Vgl. BIKOO (2006): gemeinsam g'sund. Endbericht,

[http://members.aon.at/bikoo/bik/bericht\\_gemeinsam\\_gsund.pdf](http://members.aon.at/bikoo/bik/bericht_gemeinsam_gsund.pdf) [21.03.09], S. 34.

<sup>19</sup> Vgl. Kongress 2009, siehe: <http://www.solidarische-oekonomie.at/>.

<sup>20</sup> z.B. „Survival-Club von Frauen für Frauen“, siehe: <http://www.sinnvolltaetigsein.at/survival-club>.

## 2 Die gelernte Krankheit: wenig gesundheitsförderliche Strategien in der Exklusion und der Aufbau von Gesundheitsressourcen als Gegenstrategie

### *Exklusionsprozesse*

#### Beispiel 1:

Das Beschäftigungsprojekt FAIR-wurzelt berichtet von TeilnehmerInnen im Projekt „ZUGANG“ – einer Clearingeinrichtung für marginalisierte Frauen –, dass es mitunter leichter fällt, mit dem Stigma Krankheit zu leben als mit dem Stigma Arbeitslosigkeit.<sup>21</sup>

#### Beispiel 2:

Ein Aktivist einer Arbeitsloseninitiative (Alter: Mitte 40) sagt öffentlich, die Zuweisung zu „itworks“, einer Arbeitskräfteüberlassung, die als Dienstleister des AMS fungiert, sei die Ursache für seine Pensionierung gewesen. Oberflächlich betrachtet ein typischer Fall für die medial und von bestimmten Sozialwissenschaftlern oft beklagte „Flucht in die Frühpension“. Er demonstriert aber auch die Tiefe der Kränkungen, die in der Arbeitslosenverwaltung passieren, so dass sogar der Status der Berufsunfähigkeit vorgezogen wird.<sup>22</sup>

#### Beispiel 3:

Eine Arbeitsloseninitiative, die sich auf Beratung spezialisiert hat, berichtet, dass der Rechtsweg bei als unzumutbar erlebten Zuweisungen des AMS zu Schulungen oder bei zu hohen Anforderungen an Bewerbungsaktivitäten (z.B. mehrere Blindbewerbungen pro Woche) für viele Ratsuchende nicht gangbar erscheint (Sinn-, Finanz- und Zeitfaktor), so dass Krankenstände und (auch wenig Erfolg versprechende) Pensionsanträge oft als bessere Alternative erscheinen.

### *Gesundheitsressourcen aufbauen als Gegenstrategie*

Man kann sich leicht vorstellen, dass das, was sich oberflächlich betrachtet als „Flucht in die Krankheit“ darstellt, alle ansatzweise vorhandenen Symptome mobilisiert – dass somit diese „Fluchtwege“ und nicht zuletzt die darauf folgenden Diagnosen tatsächlich krank machen (vgl. psychologische Theorieansätze wie Self-Fulfilling-Prophecy und Labeling-Effekt). Die Frage ist, ob die auf dem „Fluchtweg“ zu erwerbenden Kompetenzen (z.B. Reflexion der Belastungen) auch für einen Rückweg (Lösungsmöglichkeiten für Stress) genutzt werden können.

Im Sinne von Inklusion sind die genannten Unterstützungsangebote der Arbeitsloseninitiativen jedenfalls die zweitbeste Strategie. Die Durchsetzung der Rechte gegenüber den Unterstellungen von Arbeitsunwilligkeit wäre

- adäquater,
- gesünder und
- ein Lernfeld für Selbstbestimmung und Demokratie, im Idealfall auch für solidarisches Lernen in der selbst organisierten Gruppe.

---

<sup>21</sup> FAIR-wurzelt (2009): mündlicher Bericht von Erna Sieberer, 20.03.09 - aus dem internen Jahresbericht 2008.

<sup>22</sup> Dass es sich nicht um eine raffinierte „Flucht“ handelt, ergibt sich u.a. daraus, dass sich der genannte Mann im selben Gespräch ambitioniert zeigt, aus der Pension wieder auszusteigen.

Psychologische und therapeutische Methoden der Stressbewältigung scheinen für diese Art von Stress nicht allzu Erfolg versprechend zu sein. Wahrscheinlich wäre ein Zugang über Rechtsanwendung und Rechtsdurchsetzung auf der Folie politischer Bildung, die den Bogen von Versicherungsrecht über BürgerInnenbeteiligung zur Einlösung von Ansprüchen spannt, der geeignetere Weg. Jedenfalls wären davon nachhaltige Lerneffekte zur gemeinschaftlichen Selbstermächtigung zu erwarten.

### 3 Gesundheitskompetenz erweitern – ein Modell zur Förderung von Teilhabe

Wie schon in Pkt. 1 und 2 angedacht, gibt es vielfältige Ressourcen zur Erweiterung von Gesundheitskompetenzen, genauer: zur Bekämpfung (unsinniger) Stressfaktoren (hier: der Arbeitslosigkeit, der Marginalisierung, der Exklusion).

Die „Gesundheitsschiene“ bietet sich auch deshalb an, weil die individuelle Gesundheitskommunikation medial sehr unterstützt wird. Keine Tageszeitung, keine Illustrierte ohne Gesundheitsseiten, kein Fernsehprogramm ohne Wellnessthemen, von Internetforen ganz zu schweigen. Gesundheitslernen muss also nicht erfunden werden. In Wien sind bspw. 219 „medizinische“ Selbsthilfegruppen registriert, die von der WIG (Wr. Gesundheitsförderung) unterstützt werden.<sup>23</sup>

Interessant im Kontext von emanzipatorischem Gesundheitslernen ist auch die Arbeitsweise von Frauengesundheitszentren, die sich in der Regel nicht auf eine Drehscheiben- und Informationsfunktion beschränken, sondern partizipative Verfahren der Gesundheitsförderung einsetzen. Solche Ansätze sind geeignet, vielfältiges sozialräumliches Lernen zu fördern. Das Allerweltsthema „Gesundheit“ ist ein gutes Vehikel. Die mediale Unterstützung scheint gesichert.

Wesentlich ist, dass die Verbindung mit Umgebungsfaktoren den Fokus vom Gesundheitsverhalten der Einzelnen (Gefahr des „Gesundheitsterrorismus“!) zur Änderung der Arbeits- und Lebensbedingungen hin verschiebt. Und hier setzt auch die Teilhabe ein: Die Möglichkeit der Einzelnen, an der gesundheitsförderlichen Gestaltung der Welt mitzuwirken.

### 4 Gemeindenahe Strategien zur Zertifizierung von Gesundheitskompetenzen

Auch wenn höchste Achtsamkeit vor der zerstörerischen Kraft der im Kontext eines NQR zu erwartenden Zertifizierungsgeschäfte geboten ist, sollte doch überlegt werden, in welcher Weise die Anerkennung der in Pkt. 3 dargestellten möglichen Leistungen den Blick schärft für sowohl gesundheits- als auch für lernförderliche Strategien.

#### *Phantasie 1: Sichtbarmachen der informellen Arbeit zur Verbesserung der extramuralen Versorgung?*

Eine Kleinstadt oder ein Gemeindeverbund überlegt angesichts der zu erwartenden demographischen Entwicklung, wie die Altenpflege gesichert werden kann. Üblich ist, dass zuerst an die Stärkung der (unbezahlten oder gering honorierten) Angehörigenbetreuung gedacht wird.

Dieser Form der Care-Arbeit haften die bekannten Nachteile der unbezahlten Arbeit an: Sie zementiert Geschlechterverhältnisse, und die dafür notwendige Qualifikation wird nicht beachtet, weil sie den Frauen als „natürliche Eigenschaft“ zugeschrieben wird.

---

<sup>23</sup> <http://www.sus-wien.at/>; diese Unterstützung im Sinne von LLL-Strategien zu erweitern, läge nahe.

Tatsächlich wird Care-Arbeit oft unqualifiziert geleistet; die so entstehende permanente Überforderung zeitigt gravierende Folgen für alle Beteiligten. So ist etwa bekannt, dass 10% der Personen in häuslicher Pflege von Gewalt durch die Pflegenden betroffen sind.

Das Forcieren der professionellen Pflege ist ohne Zweifel die bessere Lösung. Da der politische Wille dafür nicht in Sicht ist, könnte die Angehörigenpflege wenigstens ansatzweise so organisiert werden, dass sie die Care-arbeitenden Frauen (und Männer) stärkt:

- durch Sensibilisierung für die Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs,
- durch entsprechende Angebote wie Intervision, Supervision, Vorträge und Workshops,
- durch Anerkennung der Teilnahme an einem Programm, das besagt, dass nicht die Erfahrung zählt, sondern die Reflexion der Erfahrungen ein unerlässlicher Bestandteil der Qualitätssicherung ist.<sup>24</sup>

Damit würde informelles Lernen an Formen der kursmäßigen Vermittlung herangeführt, und es könnte zu einem Programm zusammengefasst werden, welches das Ziel der Qualitätssicherung in der häuslichen Pflege ebenso sichtbar macht wie die Lernbereitschaft der Frauen.

Auf solchen Programmen aufbauend wären Wege der Zertifizierung – wie im Modell WBA – denkbar, wobei zu überlegen wäre, ob den Gemeinden die Möglichkeit eingeräumt werden soll, bei der Vergabe von Qualifikationen mitzuwirken<sup>25</sup> – etwa für bestimmte Module verantwortlich zu sein –, da dies wiederum ein Anreiz für Gemeinden sein könnte, sich mehr um die Qualität der Care-Arbeit zu kümmern.

Alternativen: Statt Zertifikaten können

- auf Seiten der Gemeinden Gütesiegel oder eine Verankerung im Leitbild in Betracht gezogen werden und
- für die Teilnehmenden TN-Bestätigungen sowie Anreize und Gratifikationen der Gemeinden (von Bewirtung über gemeinsame Aktionen bis zu Präsentationen der Care-Arbeit) eingesetzt werden.

Naheliegender ist die enge Anbindung sowohl an regionale Einrichtungen der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege und -förderung, an NGOs im Sozialbereich sowie an bestehende BildungsanbieterInnen, sowie die Vernetzung mit ähnlichen Vorhaben und Bildungsgängen.

### *Phantasie 2: Förderung des ökologischen Denkens als vielseitige LLL-Strategie*

Aus dem Naturlehrpfad wird ein Bildungs- und Aktionsprogramm für Ökologie und Gesundheit. Ein Einstieg über ein bereits gehyptes Thema wie „Heilpflanzen als Mittel zur Förderung der Selbstheilungspotenziale“ wäre dem Lernen in Gruppen förderlich. Viele Verzweigungen sind vorstellbar – von Pharmakritik über Umweltgifte und Energiefragen bis hin zu krank machenden Arbeitsbedingungen.

---

<sup>24</sup> Vgl. Portfolios in der Freiwilligenarbeit – Paradebeispiel Bildungswerke, Wolfgang Kellner, siehe: [http://www.euro.centre.org/data/1157633383\\_36039.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1157633383_36039.pdf), [10.01.2010].

<sup>25</sup> Vgl. NQR-Diskussionen, z.B. ÖIBF (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Endfassung. Stand: Sept. 09, Wien, S. 12ff.

## 5 Gesundheitskompetenz und Copingstrategien

### *Beispiel:*

Bei einem Kuraufenthalt konsumieren PatientInnen verschiedenste medizinische Dienste und Therapien. Wissensvermittlung über Selbsthilfe, Alternativ- und Komplementärmedizin, Aberglaube und Esoterik konsumiert man gewollt oder ungewollt im Speisesaal. Die an den Esstischen vermittelten Strategien der Selbstheilung werden von den ProfessionistInnen belächelt oder ignoriert – womit aber auch die hohe Motivation, an der Gesundheit oder an der Prävention zu arbeiten, nicht beachtet wird.

So verwirrend und krude die Wege und Abwege der Selbstheilungsversuche sein mögen, sie stellen doch ein Potenzial dar, aus dem viele Kapital schlagen – Kapital, das vom öffentlichen Gesundheitssystem den Geschäftemachern überlassen und das sonst so gut wie nicht genutzt wird. Im Kursangebot der vielen BildungsanbieterInnen finden die Bedürfnisse, sich lernend psychisch und körperlich gesund zu halten oder gesünder zu werden, ihren Niederschlag, in den Bildungsdiskursen werden sie – wie im offiziellen Medizindiskurs nur belächelt. (Wohin mit dem Kurs „Bauch, Bein, Po“ im NQR?<sup>26</sup>) Im Sinne des LLL für alle Bevölkerungsschichten ist diese Arroganz jedenfalls kontraproduktiv.

Internetwissen und esoterische Einflüsse sind nicht auf bestimmte soziale Schichten beschränkt, sondern sie verändern die Wissensstände weitreichend. Kann der Wissenskodex des formalen Sektors als Maßstab aufrecht erhalten werden? U.a. zeigt sich darin Wissenschaftsgläubigkeit in Verbindung mit Eurozentrismus – einer Beschränkung, die die Psychoszene nicht mehr so stringent aufweist: Mittlerweile hat Schamanismus auf jedem Psychotherapie-Kongress seinen Platz. Ob diese Erweiterungen allerdings eine Auseinandersetzung mit anders erworbenen Kompetenzen sind und ob sie tatsächlich den eurozentrischen Blick verändern oder ihn bestätigen, ist damit nicht gesagt. Die Gefahr ist sicher, dass es weiter die „Marktgesetze“ sind, die über die Anerkennung von Wissensbeständen bestimmen, dass also nicht vergleichend-aufklärerische Diskurse bestimmend sind, sondern Vereinnahmung vorherrscht. Jedenfalls zeichnen sich Lernfelder ab, die über Gesundheitswissen weit hinaus reichen.

Für niederschwellige Bildungsansätze im Bereich Gesundheit ist eine Kernfrage, ob das medial vermittelte Wissen in professionell gestalteten Lernprozessen so aufgegriffen werden kann, dass dieses Lernen ohne Entwertung der Beteiligten/der TN zu einer kritischen Sicht auf Verführungsangebote und Heilslehren – sprich: zu einem forschenden Lernen – führt.

---

<sup>26</sup> Es ist zu bedenken, dass in diversen körperbezogenen Veranstaltungen explizit Lernstrategien „beworben“ werden – bspw. in der Bewegungslehre nach Feldenkrais: Die TrainerInnen nennen sich ausdrücklich LehrerInnen, die immer wieder erklären, wie auf körperlicher Ebene gelernt wird, wie mentales Training funktioniert etc.

## 6 Gesundheitskompetenz in der PatientInnenaufklärung

Das Frauengesundheitszentrum Graz bietet ein 6-tägiges Kompetenztraining für BeraterInnen an, die „PatientInnen“ informieren und beraten.<sup>27</sup> Es geht um die kritische Lesart von medizinisch-wissenschaftlichen – vor allem pharmakologischen – Studien. Den Hintergrund bilden die Erkenntnisse der evidenzbasierten Medizin; es wird eine Verbindung von (Meta-)Studien zur VerbraucherInnen-Information hergestellt. Hier tut sich die Möglichkeit auf, akademisches Wissen auf PatientInnenwissen – woher auch immer es stammen mag – treffen zu lassen und beide Seiten als Entscheidungsgrundlage nutzbar zu machen. Allerdings ist die Disziplin Gesundheitswissenschaften aus verständlichen Gründen erst einmal mit der kritischen Rezeption der naturwissenschaftlichen Seite befasst. Und die KonsumentInnen bleiben „PatientInnen“; daher erscheint der Medizindiskurs hier sehr massiv eingeschrieben, vorläufig jedenfalls. Die Potenziale der VeranstalterInnen und der TeilnehmerInnen, die meist aus sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen kommen, sind vorhanden, einen erweiterten Gesundheitsbegriff in die medizinisch kompetente Beratung einzuführen. Damit könnte ein ausgewogenes Verhältnis von formalem und informellem Gesundheitswissen hergestellt werden.

Dieses Beispiel legt nahe, über das in der NQR-Implementation hergestellte Bild von drei scheinbar parallel laufenden Korridoren (formal, nicht-formal und informell) nachzudenken: Das Medizinstudium auf der einen und Internetwissen, Illustriertenwissen, Erfahrungen des Umfelds und esoterische Einflüsse auf der anderen Seite – kann es hier einfach „Übergänge“ geben? Oder muss auch noch ANDERS über die Veränderung der Bildungslandschaft durch informelles Lernen gedacht werden?

## 7 Kohärenz – die Verbindung von Teilen zu einem „sinnvollen“ Ganzen

Der Präventions- bzw. Salutogenese-Ansatz ist für Gesundheitsförderung zentral. Im Unterschied zu einer Medizin, die sich auf Krankheitsbekämpfung beschränkt, wird in der Gesundheitsförderung von einem Kontinuum zwischen gesund und krank ausgegangen; anzustreben ist eine Steigerung des Wohlbefindens. Dabei hat sich das Kohärenzgefühl als erklärungsfähiges Konstrukt erwiesen. Der Mensch ist laufend Belastungen ausgesetzt; je nach Ressourcen<sup>28</sup> können die Folgen aber sehr unterschiedlich sein.,

„Kohärenzgefühl (sense of coherence) ist eine 'globale Orientierung [...], die das Maß ausdrückt, in dem man ein durchdringendes, andauerndes, aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die eigene interne und externe Umwelt vorhersagbar ist und dass es eine hohe Wahrscheinlichkeit gibt, dass sich die Dinge so entwickeln werden, wie vernünftigerweise erwartet werden kann.' (Antonovsky 1997, S. 16). Als psychischer Indikator für die Kompetenz, 'im Fluss des Lebens zu schwimmen', besteht Kohärenzgefühl aus drei unterschiedlichen Hauptbestandteilen:

- I Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit als emotionaler und motivationaler Fähigkeit, das Leben als sinnvoll zu empfinden und lohnende Ziele im Auge zu haben.
- I Handhabbarkeit als Gefühl, die Schwierigkeiten des Lebens meistern zu

<sup>27</sup> Frauengesundheitszentrum Graz: Wissen macht stark und gesund,

[http://www.fgz.co.at/Wissenschaftliches\\_Kompetenztraining\\_Lust\\_auf\\_mehr.393.0.html](http://www.fgz.co.at/Wissenschaftliches_Kompetenztraining_Lust_auf_mehr.393.0.html).

<sup>28</sup> Als Ressourcen zählen das individuelle – auch symbolische – Kapital ebenso wie das kulturelle, materielle und soziale Entwicklungsniveau einer Gesellschaft. Und die Fähigkeit, sich Unterstützung zu holen.

können, ihm nicht nur ausgeliefert zu sein.

I Verstehbarkeit als kognitiver Fähigkeit, Erfahrungen zu durchschauen, Probleme in einem größeren Zusammenhang zu begreifen.“<sup>29</sup>

Logischer Weise gehört zur Herausbildung von „Lebenskohärenz“ auch die Verarbeitung von Leid und Scheitern. Insbesondere in einer hochpluralisierten Gesellschaft ist „Sinn“ eine wichtige aber auch prekäre Grundlage der Lebensführung.“<sup>30</sup>

Ist hiermit nicht eine besonders lebens- und alltagsnahe Definition von biographischem Lernen mit dem Ziel eines guten, erfüllten Lebens gelungen?

Der Kohärenzbegriff scheint in der Bildungspraxis dem Begriff „Ganzheitlichkeit“ inhärent zu sein, mitunter schwingt er auch in einer (fragwürdigen) Gegenüberstellung von Beruflichkeit und „Modularisierung“ mit. Vereinfachende Polarisierungen unterstellen, Modularisierung verzichte zwangsläufig auf die (reale) Komplexität; etwa wenn behauptet wird: „Während die komplexe Praxis immer viele Themen und Aspekte gleichzeitig und in enger Abstimmung aufeinander fordert, bietet das modularisierte System diese Themen separiert an.“<sup>31</sup> Es wird zwar eine Gefahr benannt, die bei Umstrukturierungen von Lernprozessen Richtung Modularisierung und Individualisierung mitzudenken ist – eine prozessorientierte Ausbildung hat ohne Zweifel mehr Potenziale, Komplexität darzustellen –, die Frage ist aber, ob damit nicht einer so nicht mehr lebbar beruflichen Identität gehuldigt wird.

Anders gefragt: Werden in den Ausbildungen tatsächlich DIE Schlüsselkompetenzen ausreichend entwickelt, die zur Bewältigung des Strukturwandels benötigt werden, eines Wandels, den viele Menschen als Verlust der fraglosen Identitätsangebote, „als Unbehautheit, als Unübersichtlichkeit, als Orientierungslosigkeit und Diffusität“<sup>32</sup> erfahren?

Andererseits geht es um die Frage, was in Modulen – abgesehen vom manifesten Lerninhalt – noch gelernt wird und ob bzw. wie mit der Informationsverarbeitung das „Schwimmen im Fluss des Lebens“, also das Kohärenzgefühl, begünstigt werden kann. Im Kompetenzbegriff sind bereits einige Aspekte aufgehoben.

Es kommt vielleicht weniger darauf an, ob ein komplexes Thema in Teilthemen zerlegt wird. Es geht vielmehr um die ständige biografische Formung von Wissen und Können. Insofern hat der Kohärenzbegriff viel mit Herstellung von Biografizität zu tun – mit der „inneren“ Verarbeitung der Einflüsse zu einem jeweils neuen Bild oder zu einer jeweils neu strukturierten Weltsicht.<sup>33</sup>

Für die rein fachliche Bildung bietet sich eine verstärkte begleitende Bildungsberatung an, wenn Teile (informell oder modular erworbene) zu einem Ganzen zusammen gefügt

---

<sup>29</sup> Cornelia Tsirigotis (2002): Im Fluss des Lebens schwimmen – Überlegungen zur empirischen Studie »Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung« aus der Sicht der Praxis, HÖRPÄD 6/2002, <http://www.tsirigotis.de/publikationen/kohaerenz.pdf> [21.03.09], S. 255.

<sup>30</sup> Heiner Keupp (2009): Psychotherapie im gesellschaftlichen Umbruch: Neue Herausforderungen. In: Gerhard Stemberger (Hrsg.): Psychotherapie zwischen gesellschaftlicher Anpassung und Emanzipation. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 20.Mai 2008, AK Bildungszentrum Wien, S. 20.

<sup>31</sup> Werner Senn (2006): Modularisierung im Fach Deutsch. Fachliche Bildung und Orientierung an Handlungskompetenzen, S. 361, siehe <http://www.bzl-online.ch>.

<sup>32</sup> Heiner Keupp (2009), S. 13.

<sup>33</sup> Zum Begriff Biografizität s. Peter Alheit (2008): Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne, [http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit\\_Biographizitaet\\_Schluesel\\_Flensburg-2006.pdf](http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluesel_Flensburg-2006.pdf) [20.06.2008], S. 6.

werden sollen, das mehr als die Summe der Teile ist, die also hilft, „Biografizität“ herzustellen.

So besehen ist Modularisierung innerhalb der bestehenden Curricula ein kleines Problem. Das wesentliche Problem wäre, Lernstoff in dem Sinn „verstehbar“ zu machen, als darin Erfahrungen aufgehoben sind und Zusammenhänge sichtbar werden, oder pauschal formuliert, Curricula daraufhin zu prüfen, ob sie für die Zielgruppen „Sinn“ (Bedeutsamkeit) ergeben können.

## 8 Viele Lernfelder für Gesundheitskompetenzen

Die breite WHO-Definition von „Gesundheit“ ermöglicht, Prävention als Teil der Gesundheitspolitik zu sehen. Die Chancen, die sich damit eröffnen, sind als deutlich wichtiger einzuschätzen als die Problematik, dass der Gesundheitsbegriff an Schärfe verliert. Tatsächlich zeichnen sich jede Menge „Einsatzfelder“ ab. Diese Vielfalt der Möglichkeiten verdient Beachtung. Der Vortrag am iwk<sup>34</sup> zu Gesundheitsanalphabetismus und Health Literacy zeigte, dass die vielen Interpretationen von „Gesundheitskompetenz“ einen inflationären Gebrauch des Begriffs begünstigen können, so dass in der Folge ev. der stärkende Impetus und der partizipatorische Anspruch verschüttet werden.

Die Förderrichtlinien für Gesundheitsförderung in Österreich (vor allem vertreten vom FGÖ)<sup>35</sup> sehen zwar eine starke Berücksichtigung sozial benachteiligter Gruppen vor, die Methoden sind aber dennoch zu adaptieren, da sie überwiegend im mittelständischen Feld bzw. in Betrieben entwickelt wurden. Exkludierte Gruppen sind damit schwer erreichbar. Hier aber wäre ein forcierter Einsatz von partizipativen Methoden besonders wünschenswert, da hiermit gleichzeitig die „anderen“ Lernformen aufgewertet werden können.<sup>36</sup> Notwendig wären ergebnisoffene Projekte – ein Ausprobieren mit Fehleranalysen.<sup>37</sup>

## 9 Gesundheitskompetenz als Geschäft

Selbstverständlich hat die Breite der Gesundheitsförderung auch ihre Schattenseiten. Zu warnen ist vor allem vor dem Einfluss des traditionellen Gesundheitsbegriffs, der gerade einmal um psychologische Aspekte erweitert wird, der Verhältnisprävention aber wenig Raum gibt. Es ist nicht zuletzt die begrenzte Lernfähigkeit von Institutionen, die die Reflexion der Verhältnisse behindert und psychologisierende Diskurse fördert.

---

<sup>34</sup> Eva Mitterbauer (2009): Vom Gesundheitsanalphabetismus zur Health literacy, Vortrag im IWK, Wien, 18.03.2009.

<sup>35</sup> Fonds Gesundes Österreich, s. <http://www.fgoe.org/projektfoerderung>.

<sup>36</sup> Die oben erwähnten vier Beschäftigungsprojekte konnten die in der betrieblichen Gesundheitsförderung erwähnten Methoden relativ problemlos im Standardbetrieb anwenden, da eine TeilnehmerInnenorientierung sowieso Usus ist. Für speziell niederschwellige Projekte („CAPA“, „Zugang“ für Personen, die aktuell als nicht in den ersten Arbeitsmarkt integrierbar erscheinen) werden teilweise gesundheitsförderliche Arbeitsinhalte als Aufhänger für Gesundheitsthemen angeboten, etwa gemeinsames Kochen. (Quelle: Protokolle gemeinsam g'sund, Treffen zur Implementierung von BGF und Sicherung der Nachhaltigkeit.). Jedenfalls handelt es sich hier um „organisiertes Lernen“, das auch strukturell sehr gut auf die TN abgestimmt ist. Daher stellt sich genau genommen die Notwendigkeit der Adaption vorrangig für den Rahmen, den Lernraum, der zur Verfügung gestellt wird.

<sup>37</sup> Fehleranalysen werden gerade im Gesundheitsbereich bereits seit längerem erfolgreich propagiert, etwa die Analyse von „Beinahe-Unfällen“ in der Betrieblichen Gesundheitsförderung oder die Analyse von Fehlern und Beinahe-Fehlern in Krankenhäusern; in diesem Kontext würden sich die Fehleranalysen vor allem auf die Abstimmung auf bestimmte Zielgruppen beziehen.

Daher ist Vorsicht geboten,

- wenn Begriffe wie Empowerment inflationär gebraucht werden,
- wenn „Empowerment“ in entmündigende Settings (z.B. Zwangskontexte) eingebaut ist,
- wenn sich VertreterInnen der Gesundheitsförderung eher als Coaches<sup>38</sup> denn als ModeratorInnen von partizipativen Prozessen verstehen,
- wenn AbsolventInnen einschlägiger Ausbildungen (PsychologInnen, PsychotherapeutInnen, AbsolventInnen medizinischer Lehrgänge und Kurzstudien, SoziologInnen, SozialarbeiterInnen, TrainerInnen aller Art, Lebens- und SozialberaterInnen aller Art, zukünftige AbsolventInnen von laufend erfundenen Ausbildungen) ohne sozialpolitische Kenntnisse auf der Suche nach neuen Betätigungsfeldern sind,
- wenn ICH-AGs tätig werden, denen aus Konkurrenzgründen häufig die multiprofessionelle Vernetzung fehlt.

Innovative Lernfelder ziehen natürlich auch viele an, die VOR ALLEM neue Geschäftsfelder wittern. Im Hinblick auf Bildungsdiskurse zu Gunsten des informell Gelernten sind kritische Fachdiskurse (die an den Fach-Grenzen halt machen) genauso zu hinterfragen wie schein aufgeklärte „weltumspannende“ Disziplinen, die vielfach doch kolonialistisch sind.

### *Gesundheitsförderung/Bildung für „Social Justice“*

Diese Gedankensplitter stehen noch unvergoren nebeneinander. Sie sollen vor allem auf die Potenziale des Gesundheitsthemas als Querschnittsthema von Gesundheits-, Bildungs- und Sozialpolitik und auf ihre unmittelbare Relevanz für die Praxis hinweisen. Ein neuer Sammelband von Spicker und Lang zu den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen und den Innovationspotenzialen der Gesundheitsförderung enthält Theorieansätze und Diskurse, die geeignet erscheinen, die genannten Potenziale speziell im Interesse von benachteiligten Bevölkerungsgruppen aufzugreifen.<sup>39</sup>

### Lebensphasen in einer Welt rasanter Veränderungen

Nur mehr etwa die Hälfte der (deutschen) Jugendlichen steigt heute in eine „Norm-Biografie“ ein.<sup>40</sup> Genauso viele müssen mit atypischen Arbeitsverhältnissen bzw. mit Arbeitslosigkeit und Arbeit im informellen Sektor zurechtkommen. Prekarisierung ist ein viel gebrauchtes Schlagwort, Strategien im Umgang mit Prekarisierung hingegen sind rar – auch in der österreichischen Bildungsdiskussion, die geprägt ist von wohlmeinenden „Maßnahmen“ der Arbeitsmarktpolitik, die aber vielleicht mehr verschleiern als sie lösen. InsiderInnen sprechen von gut gehüteten Geheimnissen in Bezug auf Ersatzlehrausbildungen, die Effekte sind deutlich sichtbar. Jugendliche entwickeln zwar ihre – durchaus auch solidarischen – Bewältigungsstrategien gegen Armut und

---

<sup>38</sup> Vgl. Eva Tepperberg (2009): Einige Gedanken zu Kompetenzentwicklung, Coaching und Mündigkeit, In: Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2008, S. 35-40.

<sup>39</sup> Ingrid Spicker, Gert Lang (Hrsg.) (2009): Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Herausforderungen und Innovationspotenziale auf dem Weg in die Zukunft.

<sup>40</sup> nach Trude Hausegger, Friederike Weber (2009): Veränderte Erwerbsbiografien und neue Arbeitswelten: Zukunftsorientierte Gesundheitsförderung auf der Suche nach Antworten. In: Spicker, Lang (2009), S. 172.

Ausgrenzung,<sup>41</sup> der angestrebte Einstieg ins Berufsleben bzw. der Erwerb der notwendigen Qualifikationen bleibt aber oft aus. Dass die Integration in den ersten Arbeitsmarkt damit nicht gelingt, liegt an der strukturellen Arbeitslosigkeit UND an der Fragwürdigkeit der Maßnahmen.<sup>42</sup>

Hausegger und Weber plädieren für eine „biografische Reiseleitung“ für immer mehr zu erwartende „Patchworkbiografien“. Keupp, der die Patchwork-Metapher eingeführt hat, sah vor 10 Jahren in der Aufgabe der „Normalbiografie“ als Normbiografie interessante Potenziale, stellt aber heute die Dekonstruktion „biografischer Ordnungsmuster“ als Verpflichtung des Menschen zur Konstruktion von Identität („keine Kür, sondern zunehmend Pflicht“<sup>43</sup>) in den Vordergrund und fragt: „Wie fertigen die Subjekte ihre patchworkartigen Identitätsmuster? Woher nehmen sie Nadel und Faden und wie haben sie das Geschick erworben, dass sie ihre Gestaltungswünsche auch umsetzen können?“<sup>44</sup>

Oskar Negt<sup>45</sup> erinnert an „Identitätskompetenz“<sup>46</sup>, über die er bereits in den 1970er Jahren sprach, die aus seiner Sicht aber durch die Veränderungen der Arbeitswelthanforderungen heute mehr denn je notwendiger sei. Negt fordert auch „Utopiekompetenz“, worunter er das Lernen aus der Vergangenheit für die Zukunft versteht – eine Kompetenz, deren Verlust auch von Kritikern der Flexibilisierung dramatisch thematisiert wird (Sennett).

Für junge Menschen geht es um nichts weniger als um adäquate Lebensentwürfe, wenn die traditionellen nicht mehr greifen und – bei benachteiligten Gruppen – bereits die ersten Schritte in das vorgestellte Erwachsenenleben, nämlich die Zugänge zum regulären Arbeitsmarkt, blockiert sind.

Hier sind alle an Bildung und Arbeitsmarktintegration Beteiligten gefordert, denn die alten Bildungsversprechen haben ihre Glaubwürdigkeit verloren: die „ausbildungsmüden“ Jugendlichen sind nicht mehr mit einem Aufstiegsdenken zu motivieren, von dem sie sehen, dass es für ihresgleichen in der legalen Wirtschaft eine Illusion bleiben wird.<sup>47</sup>

Alternativen dazu entwickeln, heißt Ressourcen zur Verfügung stellen:

- Nadel und Faden – sprich die materielle Basissicherung,

---

<sup>41</sup> Davon berichtete Reinhard Krisch (Verein Wr. Jugendzentren) anlässlich der Tagung der AK Wien zum Thema „Working poor“, Dez. 2009.

<sup>42</sup> Die AMS-Statistiken weisen nur mehr „Jugendarbeitslosigkeit“ aus, und sie erfassen darin alle unter 25-Jährigen. Die annähernd gleiche Zahl der Lehrstellensuchenden Ende 2008 und im November 2009 ([http://www.ams.at/docs/001\\_am\\_bildung\\_1109.pdf](http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_1109.pdf), und [http://www.ams.at/ueber\\_ams/14202.html](http://www.ams.at/ueber_ams/14202.html), Jahresrückblick 2008) bei gleichzeitiger Erhöhung der Gesamt-Jugendarbeitslosigkeit um 10,2% im Vergleich zu 2008 ([http://www.ams.at/docs/001\\_am\\_bildung\\_1109.pdf](http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_1109.pdf), S. 1) lässt annehmen, dass der Zuwachs der Arbeitslosigkeit in der Altersstufe 19 – 25 liegt. Dies bestätigen Fachkräfte. Auch der Anteil der Arbeitslosen mit abgeschlossener Lehre, nämlich 35,3% (Nov. 09, ebd.) an der Gesamtzahl der Arbeitslosen stützt diese Annahme.

<sup>43</sup> Heiner Keupp (2009), S. 13.

<sup>44</sup> Heiner Keupp (2009), S. 20.

<sup>45</sup> Oskar Negt (2000): Vortrag beim Jahresempfang des DGB-Bildungswerks NRW e.V., [http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf\\_verweis1.PDF](http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf_verweis1.PDF).

<sup>46</sup> „Identität trifft weniger die Frage, wer man ist, als wohin man gehört. Jenseits der im Begriff ursprünglich angelegten Eindeutigkeit geht es um den Umgang mit Ablösungs- und Vertreibungsmechanismen – um das Zurechtkommen mit einer Situation, „in der Menschen aus ihren Berufen, aus ihren Milieus, aus Zusammenhängen, in denen sie aufgewachsen sind, vertrieben werden oder sie verlassen.“ (ebd.)

<sup>47</sup> It. deutschen soziologischen Studien bereits 20% der HauptschülerInnen, vgl. Referat von Heinz Bude (2008): Das Drama der Exklusion. Tagung mit Heinz Bude, Heinz Steinert, Hilde Weiss, IFK Wien, 16.01.2009.

- sowie die Fähigkeit der Lebensgestaltung. Lt. Keupp<sup>48</sup> brauchen die Menschen dazu:
  - \* ein Grenzenmanagement (in einer Welt ständiger Grenzüberschreitungen laufend Festlegungen vornehmen),
  - \* eine einbettende Kultur (soziale Netzwerke),
  - \* die Erfahrung der Zugehörigkeit,
  - \* interkulturelle Kompetenzen,
  - \* Projekte des bürgerschaftlichen Engagements,
  - \* ein „Umfeld der Anerkennung, das die grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist“<sup>49</sup>.

### Strukturelle Verluste von Anerkennung

Entrepreneurship Education zielt nicht nur auf Unternehmensgründung ab, sondern auf Qualifikationen, die auch für unselbständige Erwerbstätigkeit wesentlich seien, so das BMUKK<sup>50</sup>, sie „steht für die Förderung einer Kultur der Mündigkeit, Eigenverantwortung und Solidarität“<sup>51</sup>, unumstrittene Werte also.<sup>52</sup>

Eingesetzt werden diese Werte in der posttayloristischen Arbeitsorganisation allerdings auch für die Durchsetzung von „Geschäftsbeziehungen“ zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen; eine unternehmerisch-innovative „Selbstverwirklichungsethik“ wird aufgebaut. Diese bleibt nicht ohne Folgen auf die Arbeitsbeziehungen.

„Wenn [...] subjektivierendes Arbeitshandeln als Selbstverwirklichung erscheint, dann gibt es für die Anerkennung in Form von Würdigung keinen legitimen Raum: 'Selbstbezüglichkeit der Arbeit entlässt das Unternehmen aus der Pflicht zur Dankbarkeit, zur Würdigung. Wer sich als (Arbeits-)Unternehmen, nicht als Belegschaftsmitglied begreift, muss sein Verhältnis zum/zur ArbeitgeberIn als Geschäftsbeziehung definieren.'“<sup>53</sup>

Und auch wer sich von sich aus nicht als ArbeitskraftunternehmerIn begreift, ist damit konfrontiert, als solcheR angesprochen zu werden und verliert damit ebenfalls den „moralischen Anspruch auf Würdigung.“<sup>54</sup>

Die Wirkungen fehlender Anerkennung sind nicht zuletzt aus der feministischen Forschung bekannt. Nicht-Anerkennung und Verkennung können zur Verachtung des eigenen Selbst führen und sind somit auch Mittel zur Unterdrückung. Die Herausbildung eines stabilen Selbst und Anerkennung sind eng verschränkt; gelingende Entwicklung kann nur stattfinden, wenn sich der Mensch „der Anerkennung einer erweiterten Kommunikationsgemeinschaft sicher sein kann.“<sup>55</sup> Somit ist klar, dass die allseits geforderte Selbstermächtigung (Eigenverantwortung etc.) schwer gelingen kann, wenn Anerkennung einem problematischen Wandel unterworfen ist.

<sup>48</sup> Heiner Keupp (2009), S. 20f.

<sup>49</sup> Heiner Keupp (2009), S. 24.

<sup>50</sup> <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.xml>.

<sup>51</sup> <http://www.eesi-impulszentrum.at/>.

<sup>52</sup> Das Motto für daran anknüpfende Wettbewerbe „feel the business“ wird schon deutlicher, s. Bank Austria Business Wettbewerb auf <http://www.eesi-impulszentrum.at/>.

<sup>53</sup> Doris Pfabigan (2009): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Gesundheitsbegriff. In: Spicker, Lang (2009), S. 46, zit. Stephan Voswinkel (2002): Bewunderung ohne Würdigung, in: Axel Honneth: Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Ebd., S. 42.

Die Veränderungen in der Arbeitswelt wirken also nicht „nur“ auf die Zugänge, sie produzieren nicht „nur“ Ausschlüsse, sondern die Subjektivierung von Arbeit hat weitreichende Folgen auch auf die Sozialstrukturen und somit auf die individuellen Handlungsdispositionen – eine Herausforderung sowohl für die Gesundheits- wie für Sozial- und Bildungspolitik.

#### „Social Justice“ – Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit

Die Politikfelder Arbeit-Bildung-Gesundheit-Soziales sind zusammen zu denken, da die Benachteiligungen/Diskriminierungen aus den verschiedenen Feldern bei den Individuen im Sinne des Klassismus zusammen laufen.<sup>56</sup>

Es ist nicht nur der ökonomische Status, der Armut und Unterschicht bestimmt, es sind vielmehr auch die Zuschreibungen von Werten und Fähigkeiten – scheinbar abgeleitet, eigentlich konstruiert. Sattsam bekanntes Beispiel ist die Rede von „Bildungsfernen“. Es wurde bereits vielfach darauf hingewiesen, dass ArbeiterInnenkinder und Dialekt sprechende Kinder einen ebenso großen Wortschatz haben wie Mittelklassekinder, aber einen anderen, und sie verfügen auch über andere Denkstrukturen;<sup>57</sup> dennoch können die von bürgerlichen Werten geprägten Bildungseinrichtungen damit nach wie vor wenig anfangen. Genauso wenig wie mit der Mehrsprachigkeit der MigrantInnenkinder – auch wenn LinguistInnen deren Vorzüge zweifelsfrei nachgewiesen haben.<sup>58</sup>

Czollek und Perko<sup>59</sup> zeigen in Bezug auf Gesundheitsförderung die Wechselwirkungen zwischen ungleichheitsgenerierenden Dimensionen („race, class, gender“) auf. Diese gilt es zu erfassen.

„Dafür hat sich der Begriff Intersektionalität durchgesetzt: Statt die Wirkungen von zwei, drei oder mehr Unterdrückungen lediglich zu addieren (was schon schwer genug ist), betonen die ProtagonistInnen des Konzepts, dass sie in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können.“<sup>60</sup>

Für Konzepte, die diesen Diskriminierungsformen gegensteuern, wird der Begriff „Social Justice“ eingeführt. Er ist insofern weiter als die Bezeichnung „soziale Gerechtigkeit“, als neben Verteilungs- auch Anerkennungsgerechtigkeit gemeint ist und eine Thematisierung gesellschaftlicher Ausgrenzung in den unterschiedlichen Feldern – von Politik über Kunst und Menschenrechte bis zu Bildung und Gesundheitswesen. Social Justice verbindet also individuelle Ressourcen mit strukturell-institutionellen und kulturellen Bedingungen – und auch diese stehen nicht isoliert, sondern sind miteinander zu verknüpfen. Konkret bedeutet dieser Ansatz für eine Person

„[...] mit ihrer Geschichte sichtbar zu sein, ohne Angst vor Diskriminierung haben zu müssen. Das kann eine gestärkte Selbstkonzeption bedeuten und sie würde in einer Institution eine Institutionenkultur vorfinden, in der partizipative Anerkennung im

---

<sup>56</sup> Andreas Kemper, Heike Weinbach (2009): Klassismus. Eine Einführung, S. 17.

<sup>57</sup> Ebd., S. 20 nach Anja Meulenbelt.

<sup>58</sup> Die Vorzüge der Multilingualität kommen natürlich nur dann voll zum Tragen, wenn die Erstsprachen voll entwickelt werden können.

<sup>59</sup> Leah Carola Czollek, Gudrun Perko (2009): Eine konkrete Utopie: Diversity, Intersektionalität und Social Justice in der Gesundheitsförderung. In: Spicker, Lang (2009), S. 29ff.

<sup>60</sup> Nina Degele, Gabriele Winter (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. [http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet\\_Mehrebenen.pdf](http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf) [30.12.2009], S. 1.

umfassenden Sinn ermöglicht wird.“<sup>61</sup>

## Innovationsorientierte Lernkulturen

Spicker und Lang fordern innovationsorientierte Lernkulturen, nämlich

„[...] die Schaffung von Strukturen, die neue Denkweisen stimulieren und neue Verhaltensweisen ermöglichen [...] (sowie) Lernräume und Möglichkeiten eines interaktiven Wissensaustauschs zwischen Organisationen, Kulturen und Disziplinen.“<sup>62</sup>

Sie betonen die Strategien des organisationalen Lernens. Die AutorInnen sind überzeugt, dass Gesundheitsförderung per se als soziale Innovation zu verstehen sei, nämlich auf Basis der Ottawa-Charta mit den Postulaten „Selbstbestimmung von Individuen, Partizipation, kontextbezogener und sektoraler Ansatz.“<sup>63</sup>

Hier scheint Gesundheitsförderung Maßstäbe zu setzen, da es zu diesen Ansätzen eine Reihe gelungener Projekte gibt. Der Diskurs weist viele Ähnlichkeiten mit der Rede über das „neue Lernen“ auf, wie es etwa von Dohmen<sup>64</sup> vertreten wird. Auch Dohmen und andere BildungsforscherInnen befassen sich mit neuen Lernkulturen. Nicht zuletzt aufgrund der Niederschwelligkeit des Bildungsthemas „Gesundheit“ könnten die Projekte zur Gesundheitsförderung interessante Impulse für die Bildungsdiskussion bringen.

Für benachteiligte Bevölkerungsgruppen allerdings nur dann, wenn diese die Definitionsmacht über „Kultur“ erreichen, denn nach wie vor ist Lernkultur „Mittelklassenkultur und die Kultur der 'anderen' vermeintlich 'unteren' Klassen, ist daran gemessen eine Defizitkultur.“<sup>65</sup>

### Literatur:

Peter ALHEIT (2008): Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne, [http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit\\_Biographizitaet\\_Schluessel\\_Flensburg-2006.pdf](http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schluessel_Flensburg-2006.pdf) [20.06.2008].

BIKOO (2006): gemeinsam g'sund. Endbericht, [http://members.aon.at/bikoo/bik/bericht\\_gemeinsam\\_gsund.pdf](http://members.aon.at/bikoo/bik/bericht_gemeinsam_gsund.pdf) [21.03.09].

Heinz BUDE (2008): Das Drama der Exklusion. Tagung mit Heinz Bude, Heinz Steinert, Hilde Weiss, IFK Wien, 16.01.2009.

Leah Carola CZOLLEK, Gudrun Perko (2009): Eine konkrete Utopie: Diversity, Intersektionalität und Social Justice in der Gesundheitsförderung. In: Spicker, Lang (2009).

Nina DEGELE, Gabriele Winter (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse, [http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet\\_Mehrebenen.pdf](http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf) [30.12.2009].

Günther DOHMEN (2004): Neues Lernen für neue Kompetenzen, Festrede zur Tagung „Zukunft bietet Chancen – Kompetenzen öffnen Wege“, Zukunftszentrum Tirol, 1.-2.10.2004, [http://www.zukunftszentrum.at/pics\\_db/dohmen.pdf](http://www.zukunftszentrum.at/pics_db/dohmen.pdf).

Trude HAUSEGGER, Friederike Weber (2009): Veränderte Erwerbsbiografien und neue Arbeitswelten: Zukunftsorientierte Gesundheitsförderung auf der Suche nach Antworten. In: Spicker, Lang (2009).

<sup>61</sup> Leah Carola Czollek, Gudrun Perko (2009), S. 37.

<sup>62</sup> Ingrid Spicker, Gert Lang (2009): Einleitung: Gesundheitsförderung auf dem Weg in die Zukunft. In: Dies. (2009), S. 19.

<sup>63</sup> Ebd., S. 18.

<sup>64</sup> Vgl. Günther Dohmen (2004): Neues Lernen für neue Kompetenzen, Festrede zur Tagung „Zukunft bietet Chancen – Kompetenzen öffnen Wege“, Zukunftszentrum Tirol, 1.-2.10.2004, [http://www.zukunftszentrum.at/pics\\_db/dohmen.pdf](http://www.zukunftszentrum.at/pics_db/dohmen.pdf).

<sup>65</sup> Andreas Kemper, Heike Weinbach (2009): Klassismus, S. 20.

- Andreas KEMPER, Heike Weinbach (2009): Klassismus. Eine Einführung.
- Heiner KEUPP (2009): Psychotherapie im gesellschaftlichen Umbruch: Neue Herausforderungen. In: Gerhard Stemberger (Hrsg.): Psychotherapie zwischen gesellschaftlicher Anpassung und Emanzipation. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 20. Mai 2008, AK Bildungszentrum Wien.
- Ilona KICKBUSCH (2006): Gesundheitskompetenz, in: Public Health News 3-2006, auf: <http://www.gesundheitskompetenz.ch/request.php?site=definitionen&siteID=112&lang=de> [20.12.2009] bzw. [www.public-health.ch](http://www.public-health.ch).
- Eva MITTERBAUER (2009): Vom Gesundheitsanalfabetismus zur Health literacy, Vortrag im iwK, Wien, 18.03.09.
- Oskar NEGTE (2000): Vortrag beim Jahrestreffen des DGB-Bildungswerks NRW e.V., [http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf\\_verweis1.PDF](http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf_verweis1.PDF).
- ÖIBF (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Endfassung. Stand: Sept. 09, Wien.
- Doris PFABIGAN (2009): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Gesundheitsbegriff. In: Spicker, Lang (2009).
- Werner SENN (2006): Modularisierung im Fach Deutsch. Fachliche Bildung und Orientierung an Handlungskompetenzen, <http://www.bzl-online.ch>.
- Ingrid SPICKER, Gert Lang (Hrsg.) (2009): Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Herausforderungen und Innovationspotenziale auf dem Weg in die Zukunft.
- Ingrid SPICKER, Gert Lang (2009): Einleitung: Gesundheitsförderung auf dem Weg in die Zukunft. In: Dies. (2009), S. 19.
- Eva TEPPERBERG (2009): Einige Gedanken zu Kompetenzentwicklung, Coaching und Mündigkeit, In: Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2008, S. 35-40.
- Cornelia TSIRIGOTIS (2002): Im Fluss des Lebens schwimmen – Überlegungen zur empirischen Studie »Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung« aus der Sicht der Praxis, HÖRPÄD 6/2002, <http://www.tsirigotis.de/publikationen/kohaerenz.pdf> [21.03.09].
- WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung.

### *Online-Dokumente:*

- AMS-Statistiken, [http://www.ams.at/docs/001\\_am\\_bildung\\_1109.pdf](http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_1109.pdf), [http://www.ams.at/ueber\\_ams/14202.html](http://www.ams.at/ueber_ams/14202.html) (Jahresrückblick 2008).
- Bank Austria Business Wettbewerb, <http://www.eesi-impulszentrum.at/>.
- BMUKK, Entrepreneurship-Education, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/entrepreneurship.xml>.
- Fonds Gesundes Österreich, <http://www.fgoe.org/projektfoerderung>.
- Frauengesundheitszentrum Graz, [http://www.fgz.co.at/Wissenschaftliches\\_Kompetenztraining\\_Lust\\_auf\\_mehr.393.0.html](http://www.fgz.co.at/Wissenschaftliches_Kompetenztraining_Lust_auf_mehr.393.0.html), <http://www.solidarische-oekonomie.at/>
- Ring Österreichischer Bildungswerke, Portfolio für Ehrenamtliches Engagement, [http://www.euro.centre.org/data/1157633383\\_36039.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1157633383_36039.pdf) [10.01.2010].
- Survival-Club von Frauen für Frauen, <http://www.sinnvolltaetigsein.at/survival-club>.
- Wiener Selbsthilfegruppen, <http://www.sus-wien.at/>.

## 2.3 Lernfeld Altern: Gibt es Lernzeiten jenseits des Verwertungsparadigmas?

[Hedwig Presch]

*„Es werden in Zukunft nur jene Gesellschaften in ihrer sozialen Integration erfolgreich sein, deren kulturelle, religiöse und politische Überzeugungen aus dem Alter eine schöpferische, der Gesellschaft und den Alten selbst dienliche Phase zu machen vermögen. Diese Fragen werden über Fragen der Pension, der Großelternschaft und des Ausruhens vom Arbeitsleben hinausgehen müssen. Sie werden mit dem Zusammenhang des ganzen Lebens zu tun haben.“<sup>66</sup>*

In Bezug auf Alterskompetenzen lässt sich besonders gut veranschaulichen, wie fragwürdig die Anerkennung von Kompetenzen dann wird, wenn sofort auf Zertifizierbarkeit geschielt wird. Möglicherweise ist der Eifer, Kompetenzen nicht nur sichtbar, sondern mindestens vergleichbar zu machen, eher ein Indiz dafür, wie sehr einschlägige Berufsgruppen auf der Suche nach Betätigungsfeldern sind, als dass Vergleichbarkeit und Zertifizierbarkeit in allen Anwendungen rational begründet werden können oder zu interessanten Ergebnissen führen.

Andererseits ist die gesamtgesellschaftliche Strategie klar: Die Postulate der Aktivierung, Verwertung und des unternehmerischen Denkens scheinen auf jede Lebensphase angewendet zu werden.

Daher könnte gerade dieses Feld die Diskussion über explizite und implizite Verwertbarkeitskriterien anregen: Es geht nicht in erster Linie darum zu unterscheiden, welche Kompetenzen sinnvoller Weise zertifiziert werden sollen. Vielmehr geht es darum, zwei Formen des Sichtbarmachens nebeneinander zu stellen. Einerseits geht es natürlich um Argumente gegen Altersdiskriminierung. In manchen Bereichen ist aber eine (ethnografische?) Suche nach Kompetenzen sehr viel bedeutsamer als dass Bekanntes einstuftbar wird ... und erst recht wichtiger, als Menschen diesen Einstufungen zu unterwerfen.

Die folgenden Listen von Vorzügen und Kompetenzen von „älteren“ Menschen (die Untersuchungen beziehen sich auf das höhere Erwachsenenalter, also 50+) zeigen klar die (oft krampfhaft) Suche nach einem Ausgleich für Altersdiskriminierung am Arbeitsmarkt. Es zeichnen sich aber auch interessante neue Betrachtungen von Fähigkeiten ab, die sich (noch?) der schnellen Klassifizierung in die Kategorien der Schlüsselqualifikationen entziehen: Die qualitative Studie von Kinsler könnte einen Weg weisen zu bildungspolitisch interessanten Entdeckungsreisen. Kinsler geht es nicht um die Einordnung von Menschen in vorhandene Schemata sondern vielmehr um die *Entdeckung von Potenzialen*.

---

<sup>66</sup> Anton Amann (2004): Die großen Alterslügen. Generationenkrieg, Pflegechaos, Fortschrittsbremse? S. 162.

### Alterskompetenzen nach Kinsler (2002)<sup>67</sup>

- Problematisierendes und differenzierendes Urteilen
- Mehrdimensionales, zieloffenes Reflektieren
- Sinn bestimmende, integrierende Zusammenschau
- Schöpferisches Denken und kreative Neuentwicklung
- Neubewertung von Zeit und Zeitverwendung
- Gesellschaftsdistanz und –kritik
- Beratungsfähigkeit

### Alterskompetenzen nach Marquard (2006)<sup>68</sup>

- Eine besondere Theoriefähigkeit, da der alte Mensch keine Rücksicht auf die Zukunft nehmen muss (weil er nicht mehr viel Zukunft hat). Theoriefähigkeit verstanden als „[...] die Fähigkeit, illusionsresistent zu sehen und zu sagen: so ist es.“<sup>69</sup>
- Die „Schandmaulkompetenz“, denn „Alte Menschen können unbekümmerter nicht nur merken, sondern auch reden [...] Man braucht im Alter keinen Mut mehr, um in ein Fettnäpfchen zu treten, weil man nicht mehr genug Zukunft hat, um wiedergetreten werden zu können.“<sup>70</sup>

### Alterskompetenzen als Zuwachs an mentalen und sozialen (arbeitsmarktrelevanten) Fähigkeiten nach Ilmarinen (2007)<sup>71</sup>

- Strategisches Denken
- Scharfsinn
- Besonnenheit, Umsicht
- Weisheit
- Überlegtes Handeln
- Logische Argumentation
- Das Leben gut meistern können
- Ganzheitliches Verständnis
- Differenzierter Sprachgebrauch
- Höhere Lernmotivation
- Größere Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber
- Geringere Abwesenheitszeiten
- Mehr Arbeitserfahrung

---

<sup>67</sup> Margrit Kinsler (2003): Alter - Macht - Kultur. Kulturelle Alterskompetenzen in einer modernen Gesellschaft, S. 108 -135.

<sup>68</sup> Odo Marquard (2007): Zum Lebensabschnitt der Zukunftsminderung. In: Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 2006, [http://books.google.at/books?id=rXQLIErpnPQC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=Odo+Marquard+Zum+Lebensabschnitt+der+Zukunftsverminderung&source=bl&ots=9b-zQcvN4A&sig=UhWPVsqM9E8T282DEGK7DI8aTi8&hl=de&ei=NfTxS7uHCZCwnQPvYbiZCw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAAsQ6AEwAA#v=onepage&q=Odo%20Marquard%20Zum%20Lebensabschnitt%20der%20Zukunftsverminderung&f=false](http://books.google.at/books?id=rXQLIErpnPQC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=Odo+Marquard+Zum+Lebensabschnitt+der+Zukunftsverminderung&source=bl&ots=9b-zQcvN4A&sig=UhWPVsqM9E8T282DEGK7DI8aTi8&hl=de&ei=NfTxS7uHCZCwnQPvYbiZCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAAsQ6AEwAA#v=onepage&q=Odo%20Marquard%20Zum%20Lebensabschnitt%20der%20Zukunftsverminderung&f=false), [09.02.2010].

<sup>69</sup> Ebd., S. 116.

<sup>70</sup> Ebd., S. 119.

<sup>71</sup> Juhani Ilmarinen (2007): Vom Defizit- zum Kompetenzmodell. Stärken älterer ArbeitnehmerInnen erkennen und fördern. (FIOH, Helsinki), Becker Stiftung, Tagung 18-19. April 2007, Bonn, [http://www.becker-stiftung.de/upload/Tagung\\_07/ILMARINEN\\_Prsentation.pdf](http://www.becker-stiftung.de/upload/Tagung_07/ILMARINEN_Prsentation.pdf) [04.07.2008], S. 8.

## Vorzüge der älteren ArbeitnehmerInnen – Zusammenfassung einer Veranstaltung des bmask gemeinsam mit respACT, 2007<sup>72</sup>

- Ältere ArbeitnehmerInnen bringen viel Berufs- und Lebenserfahrung sowie im Laufe des Lebens erlangtes Wissen mit, das ihnen die Problemlösung erleichtern, Entscheidungskompetenzen verdichten und einen erweiterten Horizont eröffnen kann. Zudem verfügen sie teils über enorme Marktkenntnisse. Ihr Wissen kann einen Rückblick und Überblick über technische Weiterentwicklungen bieten. Oft können sie ein „Informationsspeicher“ des Unternehmens sein. Das Wissen Älterer kann auch innerhalb des Unternehmens an Jüngere weitergegeben werden.
- Ältere ArbeitnehmerInnen handeln aufgrund ihrer persönlichen Reife oft umsichtiger und gelassener in Stresssituationen. Sie bewahren eher Ruhe und haben die Routine, mit persönlichen Ressourcen gut umzugehen. Sie neigen dazu, Kritik konstruktiv anzulegen und ihre eigene Meinung frei zu äußern.
- Sie sind zudem verstärkt einsetzbar, da sie zumeist ihre Familienplanung bereits abgeschlossen haben und mit weniger familiären Herausforderungen konfrontiert sind. Besonders Ressourcen von Frauen stehen verstärkt zur Verfügung.
- Ältere identifizieren sich oft sehr stark mit Unternehmen und Tätigkeit und weisen eine hohe Loyalität sowie viel Verantwortungsbewusstsein auf.
- Spezifische Alterskompetenzen sind z.B.: Orientieren, Filtern, Treffen von Entscheidungen, gesellschaftskritische Haltung, was auch zum Nutzen der Betriebe sein kann.
- Bei älteren ArbeitnehmerInnen handelt es sich vielfach um integrative Persönlichkeiten, die oftmals eine sehr hohe soziale Kompetenz mit viel Empathie und gefestigten Werten aufweisen.

### Resümee

Es liegt auf der Hand, dass sich Fragen der Vergleichbarmachung und der Zertifizierung nicht für alle genannten Fähigkeiten und Kompetenzen vorrangig stellen.

Vielmehr könnten Alterskompetenzen als Quelle einer Kompetenzforschung gesehen werden, die den Tunnelblick „Employability“ aufgibt.

Alterskompetenzen sind auch ein Ansatz (einer von vielen), die europäischen Schlüsselqualifikationen zu aktualisieren.

Soziologische Studien zu Veränderungen der Arbeitswelt (Stichworte: Flexibilisierung, Individualisierung, Patchwork-Biografien etc.) und zur Exklusion weisen auf neue Anforderungen hin, und es stellt sich die Frage, wo und wie werden Fähigkeiten entwickelt, mit den verschärften Anforderungen im „neuen“ Kapitalismus zurecht zu kommen, wie kann Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit erhalten werden.<sup>73</sup> Diese Anforderungen zu erkennen, ist für junge Menschen äußerst wichtig; für Ältere, die, wenn sie von Ausschlüssen bedroht sind, mit dauerhafter Exklusion zu rechnen haben, stellen

---

<sup>72</sup> bmask, respACT Austria (2007): Berufliche Chancengleichheit für jedes Alter, Worldcafe veranstaltet vom Ministerium für Arbeit, Soziales und KonsumentInnenschutz gemeinsam mit respACT Austria am 10. Dezember 2007, Wien, Protokoll.

<sup>73</sup> Mit Oskar Negt wäre zu fragen nach Identitäts- und Utopiekompetenz, mit Richard Sennett könnte man nach Möglichkeiten zur Entwicklung „handwerklicher Einstellungen“ suchen, mit Anton Amann die „soziale Produktivität“ in den Mittelpunkt stellen u.s.w.

sich diese Fragen oft abrupt, und die begleitenden Entwertungen sind nicht minder bedrohlich.

Alterskompetenzen- und Weisheitsforschung geben deutliche Hinweise, dass die Orientierung an formaler Bildung zu hinterfragen ist.

Das ist insbesondere beim Level 1 des EQR zu bedenken: Wenn man ein Raster erstellt, in dem „alle“ Qualifikationen verglichen werden können, sollte es keine Qualifikationen geben, die außerhalb liegen – etwa weil kein Pflichtschulabschluss oder eine direkt vergleichbare Qualifikation vorliegt.

Level 1 sollte also nicht per se Ausschlüsse produzieren. Mit den vorhandenen Deskriptoren scheint ein inklusives Raster durchaus machbar, wenn informell erworbene Qualifikationen ernst genommen werden.

Liessmann, der die regressive Komponente des LLL betont, meint:

„ Der klassische Bildungsbegriff, der geistige, seelische und kulturelle Selbstformung des Menschen als Selbstzweck intendiert, entspräche deshalb den legitimen Bildungsinteressen alternder Menschen viel besser als ein auf Effizienz, Employability und Funktionalität abgestimmter Lernbegriff, der unsere Bildungsinstitutionen dominiert.“<sup>74</sup>

#### *Literatur:*

Anton AMANN (2004): Die großen Alterslügen. Generationenkrieg, Pflegechaos, Fortschrittsbremse?

bmask, respACT Austria (2007): Berufliche Chancengleichheit für jedes Alter, Worldcafe veranstaltet vom Ministerium für Arbeit, Soziales und KonsumentInnenenschutz gemeinsam mit respACT Austria am 10. Dezember 2007, Wien, Protokoll.

Juhani ILMARINEN (2007): Vom Defizit- zum Kompetenzmodell. Stärken älterer ArbeitnehmerInnen erkennen und fördern. (FIOH, Helsinki), Becker Stiftung, Tagung 18-19. April 2007, Bonn, [http://www.becker-stiftung.de/upload/Tagung\\_07/ILMARINEN\\_Presentation.pdf](http://www.becker-stiftung.de/upload/Tagung_07/ILMARINEN_Presentation.pdf) [04.07.2008].

Margrit KINSLER (2003): Alter - Macht - Kultur. Kulturelle Alterskompetenzen in einer modernen Gesellschaft, S. 108 -135.

Konrad Liessmann (o.J.): Schandmaulkompetenz. Eine kleine Philosophie des Alters, [http://vgs.univie.ac.at/TCgi/Images/vgs/20090512120048\\_QS26Liessmann18-29.pdf](http://vgs.univie.ac.at/TCgi/Images/vgs/20090512120048_QS26Liessmann18-29.pdf) [09.02.2010], S. 28.

Odo MARQUARD (2007): Zum Lebensabschnitt der Zukunftsminderung. In: Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 2006, [http://books.google.at/books?id=rXQLIErpnPOC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=Odo+Marquard+Zum+Lebensabschnitt+der+Zukunftsverminderung&source=bl&ots=9b-zQcvN4A&sig=UhWPVsqM9E8T282DEGK7DI8aTi8&hl=de&ei=NFtxS7uHCZCwnQPvYbiZCw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAsQ6AEwAA#v=onepage&q=Odo%20Marquard%20Zum%20Lebensabschnitt%20der%20Zukunftsverminderung&f=false](http://books.google.at/books?id=rXQLIErpnPOC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=Odo+Marquard+Zum+Lebensabschnitt+der+Zukunftsverminderung&source=bl&ots=9b-zQcvN4A&sig=UhWPVsqM9E8T282DEGK7DI8aTi8&hl=de&ei=NFtxS7uHCZCwnQPvYbiZCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAsQ6AEwAA#v=onepage&q=Odo%20Marquard%20Zum%20Lebensabschnitt%20der%20Zukunftsverminderung&f=false), [09.02.2010].

---

<sup>74</sup> Konrad Liessmann (o.J.): Schandmaulkompetenz. Eine kleine Philosophie des Alters, [http://vgs.univie.ac.at/TCgi/Images/vgs/20090512120048\\_QS26Liessmann18-29.pdf](http://vgs.univie.ac.at/TCgi/Images/vgs/20090512120048_QS26Liessmann18-29.pdf) [09.02.2010], S. 28.

## 2.4 Lernzeit Arbeitslosigkeit: Informelle Kompetenzen der Erwerbsarbeitslosen: Chancen und problematische Aspekte der „Qualifizierung“

[Hedwig Presch]

### *Anerkennungstheorie und Klassismus*

Erwerbsarbeitslosigkeit kann als permanente Gratifikationskrise verstanden werden. Daher ist eine *Stärkung durch ANERKENNUNG* von herausragender Bedeutung. Genau genommen geht es weniger um Anerkennung als um Entwertung: Der *ABERKENNUNG* im Sinne des Klassismus bzw. eines „Klassen-Rassismus“ (Bourdieu) wäre *entgegen zu wirken*.

Leistung und Kompetenzerwerb in Zeiten der Erwerbsarbeitslosigkeit sind aus dem Blickwinkel des Klassismus – also der Befassung mit Diskriminierung jenseits der rein ökonomischen Ebene, der Untersuchung der „Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene“<sup>75</sup> – eine (von vielen möglichen) Folie(n) zur Betrachtung des „Informellen“: Die Parallelität von Diskriminierungsmechanismen ist nicht zufällig sondern systematisch. Die Anerkennung des informell Gelernten ist somit ein antidiskriminatorisches Element, das in viele Richtungen wirkt. In Bezug auf die Definition von Bildung sind nämlich die häufigsten Diskriminierungsdimensionen „race – class – gender“ oft gleichzeitig tangiert: Die Vorrangigkeit der formalen Qualifikationen sichert ganz klar die Vorherrschaft der im EU-Raum erworbenen bürgerlichen Bildung. Sowohl die „gläserne Decke“ für Frauen wie die Studien zur Koedukation weisen darauf hin, dass informell mitlaufende Lernprozesse innerhalb der organisierten Bildung die Positionen von Männern absichern. Die impliziten Wertungen wirken offensichtlich – einerseits durch Anerkennung ausgewiesener und nicht ausgewiesener Qualifikationen andererseits durch Nicht-(an)erkennen von Lernräumen, Lernformen und Lernergebnissen.

Feministische Theorien haben bisher am deutlichsten gezeigt, wie Entwertung von Seiten der Unterdrückter durch die Unterdrückten übernommen wird.<sup>76</sup> Die Mehrfachwirkungen rassistischer Einflüsse auf die Nicht-Anerkennung von Zeugnissen UND Kompetenzen von Zuwandernden und/oder ihre Abwertung durch mindere Bezahlung und Schwarzarbeitsangebote sind immer wieder zu benennen und neu zu definieren (vgl. Text von Norbert Bichl).

Die Bildungskoooperative Oberes Waldviertel (BIKOO) hat auf der Antirassismuskonferenz 2004 angeregt, die dort vorgestellte antidiskriminatorische Musterbetriebsvereinbarung in puncto Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu erweitern und damit betriebliche Gleichstellungspolitik zu fördern.<sup>77</sup> Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Behinderung, Alter u.a. werden in der Antidiskriminierungsrichtlinie als Dimensionen angesprochen, die Bevorzugung unterschiedlicher Lernformen findet hingegen bisher nicht Eingang in die

---

<sup>75</sup> Andreas Kemper, Heike Weinbach (2009): Klassismus, S. 13.

<sup>76</sup> Doris Pfabigan (2009): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Gesundheitsbegriff, In: Ingrid Sticker, Gerd Lang (Hrsg.): Gesundheitsförderung auf Zeitreise, S. 40.

<sup>77</sup> BIKOO (2005): BildungseinsteigerInnen an der Schnittstelle von informellem Lernen und formaler Qualifikation, S. 83.

Diversitätsdiskurse. Daher wäre es spannend, die Zusammenhänge von unterschiedlichen Bildungszugängen mit Diversitätsdimensionen zu untersuchen.<sup>78</sup>

Dass für eine effiziente Gleichstellungspolitik die Beachtung der Lernformen eine beachtliche Wirkung hätte (bzw. in Ansätzen bereits hat), zeigt sich etwa auf der betrieblichen Ebene darin, dass das Jobprofil für die Einstufung relevant wäre und nicht die Investition, die die Person in (formale) Ausbildung getätigt hat. Es ist zu vermerken, dass sich neuere Kollektivverträge<sup>79</sup> dieser Personalpolitik annähern – in einer Zeit der zunehmenden Dequalifizierung und des Verdrängungswettbewerbs vermutlich allerdings eher ein Vorteil für ArbeitsgeberInnen (jedenfalls so lange es kein einklagbares Recht auf Bezahlung nach Verwendung gibt).

In jüngerer Zeit werden die Folgen veränderter Arbeitsorganisation – vor allem die Zuweisung von Selbstbestimmung, Selbstökonomisierung („Selbstausbeutung“) – die veränderte Formen der Anerkennung nach sich ziehen (an die Stelle der von Vorgesetzten/ArbeitgeberInnen zu erwartenden Anerkennung tritt allenfalls die Selbsteinschätzung) von arbeitspsychologischer und anerkennungstheoretischer Seite beschrieben. Wenn daraus entstehende Gesundheitsgefährdungen<sup>80</sup> nachgewiesen werden, ist immer zu fragen, welche Gruppen es besonders trifft. Es liegt auf der Hand, dass bei manchen Gruppen Diskriminierungen kumulativ wirken. Entsprechend würden Anerkennungsverfahren – egal wo sie ansetzen – eine Schneise in die Spirale der Abwertung schlagen. So wie sich feministische und antirassistische Ansätze, vor allem aber die ineinander greifenden Diskurse zu Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht und Migrationserfahrung in der Bildung bereits bewährt haben, sollte die Anerkennung des informell Gelernten - auch des in der informellen Wirtschaft Gelernten - ein Hebel im Sinne eines Anti-Klassismus sein. Die Fokussierung des informellen Lernens wäre in diesem Sinne ein „Gegengift“ zum – aktuell wieder ungeniert grassierenden<sup>81</sup> - Klassismus.

Selbstverständlich wäre die Schaffung rechtlicher Grundlagen wesentlich: Diskriminierung aufgrund der SOZIALEN Herkunft ist zwar lt. EU-Charta der Menschenrechte verboten, wurde aber „Ende der 1990er Jahre bei der Verabschiedung der Amsterdamer Verträge unter den Tisch fallen gelassen.“<sup>82</sup> Nach den Recherchen von Kemper und Weinbach gab es für die 1997 vorgeschlagene Aufnahme in den Antidiskriminierungsartikel dafür einfach nicht die entsprechende Lobby.<sup>83</sup> Entsprechend kommt „soziale Herkunft“ in einschlägigen Studien eher selten als Strukturkategorie vor.<sup>84</sup>

---

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Ein Beispiel ist der BAGS-KV: Es wird auf das für eine Verwendungsgruppe übliche Ausbildungsniveau verwiesen, ausschlaggebend ist aber die „Verwendung“ der Beschäftigten.

<sup>80</sup> Nicht „nur“ im Sinne der viel beschriebenen Burn-out-Symptomatik, sondern es sind bspw. auch Korrelationen zwischen Anerkennungskrisen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen gut belegt.

<sup>81</sup> Vgl. Diskussionen um ein Transferkonto.

<sup>82</sup> Andreas Kemper, Heike Weinbach (2009), S. 112.

<sup>83</sup> Das berichten niederländische AktivistInnen, die sich vor allem für die Aufnahme der „sexuellen Diskriminierung“ in die Richtlinie engagiert hatten. Und es scheint weiterhin keine Bestrebungen zu geben: Man begnüge sich damit, Erreichtes zu sichern, recherchierten Andreas Kemper, Heike Weinbach (2009), S. 112f.

<sup>84</sup> Andreas Kemper, Heike Weinbach (2009), S. 31f.

### *Wenn Erwerbsarbeitslosigkeit gestaltet statt erlitten wird...*

Gut bekannt sind die Belastungen durch Erwerbslosigkeit. Phasen der Arbeitslosigkeit sind aber in ihrer Funktion als Zäsur in der Erwerbsphase auch eine Chance auf Rückschau – also eine hervorragende Gelegenheit für eine biografische Bearbeitung der informell erworbenen Kompetenzen. Kompetenzen nämlich, die durch praktisches Lernen im Arbeitsprozess, in der Reproduktionsarbeit, in der Schwarzarbeit angestoßen wurden, die durch Reflexion, durch Austausch vertieft wurden und die zu bündeln wären. Ob Arbeitslosigkeit in diesem Sinn genutzt wird, ist einerseits kaum untersucht<sup>85</sup> und andererseits von politisch-kulturellen Faktoren sowie von Unterstützungsangeboten abhängig. Die gebetsmühlenartig wiederholte Aufforderung zur Qualifizierung bedeutet oft das Gegenteil des hier gemeinten Empowerment, denn sie impliziert die Auswahl und Zurichtung der Fittesten für die Arbeitsmärkte der Zukunft. Damit wiederholt sich, was Erwerbsarbeitslose – vor allem Arbeitslose mit geringer formaler Qualifikation (d.h. oft auch mit unerfreulichen Schulerfahrungen) häufig schon zum Überdruß mitgemacht haben, nämlich SELEKTION ... und „Durchfallen“. Jeder „Kurs“ der als vorrangiges Ziel die Integration in den Arbeitsmarkt hat, bedeutet für diejenigen, die sich an dieser Börse (man spricht bei dieser Spekulation nicht zufällig von „Jobbörse“<sup>86</sup>) nicht bewähren, ein weiteres „Durchgefallensein“.

Daher ist die vorrangige Frage zur Zertifizierung: *Bedeutet Zertifizierung Empowerment oder Selektion?*

Es ist kaum ein Verfahren vorstellbar, das eine Demotivierung durch Verschärfung der Selektionserfahrung ausschließt. Aber es sind Abläufe zu denken, die die Gefahr minimieren und die Stärkung optimieren.

Grundpfeiler sind:

- I Anerkennung ist NICHT die Einbahn zur Zertifizierung.<sup>87</sup>
- I Das formale Bildungssystem und der Arbeitsmarkt sind nicht der allein selig machende Maßstab für Qualifikationen.
- I Es sind spezifische Kompetenzen auszuloten, die das Bildungssystem nicht kennt, weitgehend ignoriert, die (bisher!) kein soziales Kapital darstellen. In ähnlicher Weise wie durch die Frauenbewegung Qualifikationen in der Care-Arbeit sichtbar gemacht wurden,<sup>88</sup> ist eine Entdeckung von Kompetenzen vorstellbar, die deshalb nicht anerkannt bzw. gar nicht gesehen werden, weil sie der Bequemlichkeit von dominanten Gruppen dienen.<sup>89</sup> Es geht um Selektionsmechanismen, die selten in den Blick kommen und die einander wechselseitig bedingen oder fördern (= „Klassismus“).

---

<sup>85</sup> Maria Hintersteiner (2008): Erfahrungshorizonte bei Tätigkeiten Erwerbsarbeitsloser unter Einschluß von Muße; Diplomarbeit (Psychologie).

<sup>86</sup> Vgl. Agnieszka Dzierzbicka, Helga Eberherr, Fiona Rukschcio (2004): Jugend an der Jobbörse, Spekulationsformen einer beruflichen Identität, Wien, Projektbericht „Neue Medien als Forschungs- und Vermittlungsstrategie“, insbes. S. 21.

<sup>87</sup> s. Kapitel „Lernfeld Altern“.

<sup>88</sup> Welche erinnert sich nicht gern an die schneidige Kritik der Feministinnen an Marx (z.B. Christl Neusüß), wieso der Herr Marx die Arbeit nicht gesehen hat, die unsere Mütter tun...

<sup>89</sup> Die medial geführte Diskussion über Nutzen (für bildungsnahen Gruppen) und Schaden (z.B. für lese-ungewohnte Gruppen) der langen Sommerferien illustrieren deutlich, worum es geht: Hier wurde durchaus angesprochen, welchen Interessen diese VERSTECKTE Selektion dient.

Ziele sind

- I Kenntnis der Individuen von biografisch erworbenen Kenntnissen, von verfügbarem Wissen, sowie von Fertigkeiten und Kompetenzen, aber auch die Fähigkeit diese sprachlich auszudrücken und die weitgehende Verschriftlichung der arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen
- I Grundsätzliche Kenntnisse von besonderen Lernchancen in spezifischen Lebensphasen (hier: Phase der Arbeitslosigkeit, ggf. des Alters; in der Rückschau auch Familienarbeit, politische Betätigung etc.) und biografischen Ereignissen (z.B. Migration, Trennung, Fehler und Beinahe-Fehler etc.)
- I Individuelle Kenntnisse über Lernergebnisse aus Umbrüchen und elementaren Lebensereignissen – auch wenn sie (aktuell) nicht arbeitsmarktrelevant sind.

Entsprechend sind geeignete Verfahren und Settings zu entwickeln:

- I Anerkennungsverfahren sind partizipativ – mit vielen Rückkoppelungsschleifen – zu entwickeln.
- I ExponentInnen für proaktive Gestaltung der Arbeitslosigkeit und ArbeitsanleiterInnen von (Sozialen Integrations-)Betrieben sind ebenso beizuziehen wie ExpertInnen für Carearbeit, Freiwilligenarbeit und Kreativität.
- I Die – längerfristig angelegten – Lernprozesse sind von BildungsberaterInnen und TutorInnen zu begleiten; es sind möglichst stabile Lerngruppen zu bilden.

... dann erst ist sinnvollerweise über Zertifizierung zu reden.

*Fragen/Anregungen durch Korridor 2 („Konzeptpapier“)<sup>90</sup>*

1 Hervorhebungen

#### *a. Standortbestimmung ist mehr als Zertifizierung*

Kompetenzfeststellungsverfahren/Validierungsstrategien sollen lt. Schlögl in zwei Richtungen aussagekräftig sein: „Einerseits hinsichtlich der Anknüpfungspunkte zu weiterführenden Bildungsprozessen, aber zweitens insbesondere für die Individuen selbst in Form [...] verlässlichen und verständlichen Standortbestimmungen“ (S. 14).

Dieser doppelten Orientierung kann nur unterstreichend zugestimmt werden - wobei die Standortbestimmungen für arbeitsintegriertes niederschwelliges Lernen in der Regel die unabdingbare Voraussetzung für eine eventuelle Zertifizierung ist: Es ist die Erkenntnis über die Lernfähigkeit, auf die es hier besonders ankommt.

#### *b. Verschiedene Lernformen brauchen verschiedene Verfahren der Kompetenzfeststellung*

Hybride und maßgeschneiderte Verfahren (S. 15) sind für die Zertifizierung zu begrüßen (s. auch CEDEFOP-Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens).<sup>91</sup> Wenn Lernergebnisse über abgefordertes „Prüfungshandeln“ hinausgehen“ und „maßgeschneiderte Verfahren an Bedeutung gewinnen“ sollen (ebd.), ist es angezeigt,

<sup>90</sup> ÖIBF (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Endfassung, , Stand: Sept. 09, Wien.

<sup>91</sup> CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054\\_DE.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF).

AkteurInnen aller Lernformen in die Zertifizierungsverfahren einzubinden. Logischer Weise müssen die Anerkennungsverfahren auf die Lernformen abgestimmt werden<sup>92</sup> – hier geht es methodologisch betrachtet auch um Kriterien der Reliabilität und der Validität eines Verfahrens (ob also das „gemessen“ wird, was zu messen ist und um die Exaktheit des „Messens“).

## 2 Zu klärende Punkte

### *a. Detaillierte Berufsbilder als Grundlage für berufliche Bildung und arbeitsmarktrelevante Kompetenzfeststellung*

Schlögl erwähnt „3.500 Berufe [...], die bis zu 40.000 berufliche Tätigkeiten ausweisen, [...] die überwiegende Zahl nicht eins zu eins an Abschlüsse des Erstausbildungssystems gekoppelt [...]“ (S. 13). Leider fehlt die genauere Quellenangabe. Die Berufslexika auf der AMS-Seite geben einen Stand von 1.826 aus. Und die Frage, ob „Anlernberufe“ ausreichend berücksichtigt sind, ist vorsichtshalber auch hier zu stellen.

Jedenfalls bietet das AMS eine umfassende Berufsinformation an. Hier hätte natürlich eine Datenbank beachtliche Vorzüge, bei der die Berufsbilder über verschiedene Zugänge abrufbar sind (Beruf, Status, Tätigkeiten) und die mit operationalisierbaren – und in Zukunft den NQR-Niveaus zuordenbaren – Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen verknüpft sind.

Bei rein informativen Sites (wie der aktuellen AMS-Website) besteht die Gefahr, dass die Fülle abschreckend wirkt. Sowohl für UserInnen wie für Berufs- und BildungsberaterInnen, BO-TrainerInnen und andere sollte der Ausbau Richtung Portfolios daher motivierend wirken, sich mit Berufskunde im weitesten Sinn auseinander zu setzen. Nicht selten wird in Anbetracht der Unüberschaubarkeit der Arbeitswelt von TrainerInnen der „Ausweg“ Coaching gewählt, der die TeilnehmerInnen erst recht mit der schwer bewältigbaren Fülle alleine lässt.<sup>93</sup> Eine erfolgreiche Umorientierung auf handfeste Hilfestellung setzt natürlich auch eine Umorientierung in den diversen Ausbildungen voraus: Informationsbeschaffung/Wissensmanagement will gelernt sein.<sup>94</sup>

Einige Überlegungen zum Thema Kompetenzerfassungs-Datenbank: In den bereit zu stellenden Unterlagen sollten laufend Illustrationsbeispiele angeführt sein, um das Abstraktionsvermögen für die Sammlung von Kenntnissen und Fähigkeiten nicht zu überfordern und realistische Einschätzungen zu fördern.<sup>95</sup> Es muss aber die Trennung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung eingehalten werden – Anschauungsbeispiele sollten daher nicht in Form von Tests angeboten werden. Schlüsselqualifikationen sollten in Tätigkeitsfelder INTEGRIERT erfasst werden. Kreative Tätigkeiten (nicht nur

---

<sup>92</sup> Lernen vom flämischen Modell: Die KandidatInnen aus „Sozialen Workshops“ haben eine hohe „Durchfall“-quote. VertreterInnen der „Sozialen Workshops“ haben die Einladung zur Mitarbeit an der Zertifizierungsstelle NICHT angenommen. Vgl. Schweizer Validierungsverfahren mit „Arbeitsplatzbesuchen“.

<sup>93</sup> Das Zukunftszentrum Tirol betont, dass die TeilnehmerInnen an einer Kompetenzenbilanz für die Recherchen allein verantwortlich sind. Zur kritischen Einschätzung von Coaching: Eva Tepperberg (2009): Einige Gedanken zu Kompetenzentwicklung, Coaching und Mündigkeit, In: Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2008, S. 35-40.

<sup>94</sup> Googelt man „Ausbildung Trainer Berufsorientierung“, erhält man eine Vielzahl an Angeboten, bei denen Körpersprache, Spaß und Coaching im Vordergrund stehen. „Berufskunde“ kommt in diesem Kontext (bei einer zugegebenermaßen oberflächlichen Recherche) nicht vor.

<sup>95</sup> ArbeitslosenmanagerInnen berichten, dass BewerberInnen oft Kenntnisse in einem Bereich angeben, in dem sie nicht einmal das Werkzeug richtig zur Hand nehmen...

Kreativberufe!), biografische Ereignisse, bestimmte Lebensphasen müssen ausreichend und kultursensibel erfasst und mit entsprechenden Methodenhinweisen<sup>96</sup> versehen sein. Teilweise mögen Checks sinnvoll sein. Wertvoller sind Tools für Gruppenarbeiten (s.o. „Ziele“). Eine Datenbank ist selbstverständlich nur dann wirklich brauchbar, wenn sie laufend gewartet und aktualisiert wird.

Komplexe Darstellungen, die gleichzeitig der Berufsinformation und der Kompetenzerfassung dienen,<sup>97</sup> regen im Idealfall die Kommunikation über Berufsprofile und Zuordnungen von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen an. Eine umfassende Darstellung würde einerseits die Vielzahl möglicher Qualifikationsteile in Hilfsberufen, andererseits aber auch entsprechend viele Wege der Weiterqualifizierung aufzeigen.

Für außerberuflich erworbene Kompetenzen sind vermutlich andere (Gruppen-)Verfahren besser geeignet, da, wie die Arbeit an Portfolios immer wieder gezeigt hat, zuerst die Wertschätzung für informelle Arbeit erschlossen werden muss.

Als Illustrationsbeispiel kann eine feministisch inspirierte Übung in der Berufsorientierung dienen.<sup>98</sup> Die Gruppe wird gefragt „Was arbeiten wir Frauen, wenn wir 'nicht arbeiten'?“ In Einzelarbeit listen die TeilnehmerInnen ihre alltäglichen Tätigkeiten auf. Diese werden in ihrer Gesamtheit visualisiert. Dazu gibt es 2 mögliche Auswertungen: Entweder werden Tätigkeiten so gebündelt, dass Kompetenzen benannt werden können, oder – die leichtere Variante – die Gruppe assoziiert Berufe, in denen die gelisteten Tätigkeiten vorkommen. Bei guter Stimmung, also bei herabgesetzter Zensur, kommt eine Frauengruppe auf 100 bis 150 Berufe, die von der Reproduktionsarbeit tangiert werden. Diese Lockerungsübung führt nie zu Selbstüberschätzungen der Einzelnen, sondern sie veranschaulicht vor allem einen erweiterten Arbeitsbegriff. Dass die entsprechenden Resümees von den TeilnehmerInnen kommen, liegt an der Logik der Übung. Die Fülle regt natürlich auch dazu an, den Blickwinkel auf die Berufswelt zu erweitern – sowohl in Bezug auf „Frauenberufe“ als auch für die Einzelnen. Sie könnte als Einstieg in eine EDV-gestützte Darstellung von Berufen und Tätigkeiten dienen.

Dieses Beispiel soll auch veranschaulichen, dass die Anerkennung des informellen Lernens nicht nur in Richtung Individualisierung betrieben werden darf.

---

<sup>96</sup> Methodenhandbücher aus der Berufsorientierung kompetenzorientiert umschreiben? Jedenfalls wären sie vom psychologisierenden Ansatz befreien! Und sie könnten – über Zuordenbarkeit zum Portfolio – vom Charakter des Spiels, der Willkür befreit werden – die Intention von Übungen wäre erkennbar.

<sup>97</sup> Vgl. Kompetenzerfassung von bag Arbeit: Kompetenzerfassungs „KEN“, Testversion, <http://demo.kompetenz-erfassungs-notebook.de/>, einsteigen mit Benutzername: testnutzer2, Kennwort: tester2.

<sup>98</sup> Trainerinnenmappe „ALFA“ (1994), unveröff. Unterlagen.

## b. Teilqualifikationen, eine Frage?

Schlögl ist sehr vorsichtig mit „Teilqualifikationen“ (S. 16f). Das Bild von Teilen einer umfassenden „breiten“ Qualifikation – Schlögl spricht daher von Qualifikationsteilen anstelle von Teilqualifikationen – ist zwar prinzipiell nachvollziehbar, gilt aber eben nur für Teile bereits definierter breiter Qualifikationen.

In zweierlei Hinsicht erscheint diese Einschränkung problematisch:

- Eine „schmale“ Qualifikation kann Teil verschiedener breiter Qualifikationen sein. Die Definition als „Qualifikationsteil“ ist nicht dazu angetan, die Breite möglicher Weiterbildungswege zu betonen. Küchenhilfe ist nicht nur ein Kleinteil des Berufs Kochs, sondern kann auch in andere Richtungen entwickelt werden; Projektmanagementkenntnisse können Richtung BWL oder Richtung spezielle Projekte weiter geführt werden.

Ob „eine so genannte 'Teilqualifikation' erst aus einer [...] breiteren Qualifikation zu einer solchen wird“ (S. 17), ist eine wichtige bildungspolitische Frage, da hiermit definiert wird, ob das Ganze nur die Summe der Teile ist, oder ob wir uns breite und schmale „Teilqualifikationen“ vorstellen, die in verschiedene Richtungen ausbaufähig sind.

- Nimmt man die Aufnahme von informell erworbenen Kompetenzen in eine Abbildung von Qualifikationen ernst, so ist auch mit neuen Erkenntnissen über Qualifikationen zu rechnen. Selbstverständlich eher mit „schmalen“.

Auch sollte es darum gehen, Kompetenzen sichtbar, vergleichbar und allenfalls zertifizierbar zu machen, die jenseits der Employabilitykriterien entwickelt werden. Möglicherweise stellt sich für viele dieser Kompetenzen heraus, dass es nicht sinnvoll ist, sie einem Zertifizierungsprozess zu unterwerfen,<sup>99</sup> doch sollte die Möglichkeit zur Zertifizierung nicht a priori ausgeschlossen sein. Dies wäre auf den unteren Leveln sicher nicht dazu angetan, die Durchlässigkeit (bzw. die Motivation) zu erhöhen.

Schlögl ist aber Recht zu geben: Teilqualifikationen sollen nicht in der Isolierung belassen werden, sondern sie können wieder gebündelt werden – aber eben auch ohne eine weiterführende (formale) Bildung. Hier wäre auch der Platz zu diskutieren, welche Wertigkeiten „Flächenmodule“ beim Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, und Kompetenzen haben sollen. Soll es breite Grundlagen auch bei „schmalen“ Zugängen geben? Das hieße, fachlich wichtige Schlüssel-Qualifikationen zu fördern. Das hieße wiederum, Durchlässigkeit erhöhen, gute Fundamente schaffen.

Teilqualifikationen MÜSSTE es eigentlich geben, wenn mit den NQR emanzipatorische Aspekte der Bildung forciert werden. Die Warnung vor zu hohen Erwartungen der BürgerInnen scheint im Bereich der unteren Level jedenfalls nicht angemessen.

Die Anerkennung von Teilqualifikationen kann allenfalls auch ein taugliches Mittel gegen ein Ausweichen auf falsches Empowerment sein, bei der die Form den Inhalt verdrängt, also die Qualität der Selbstpräsentation die Frage der tatsächlichen Qualifikation verdrängt. Genauigkeit - hier durch Anerkennung von Teilen - könnte durchaus hilfreich sein, Schlüsselqualifikationen mit fachlichen Qualifikationen kombiniert zu erfassen.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> siehe Kapitel „Lernfeld Altern“.

<sup>100</sup> ArbeitslosenmanagerInnen warnen vor dem Forcieren von „Soft skills“ abgehoben von beruflich relevanten Kenntnissen und Fertigkeiten, vgl. [www.bdv.at/syskom](http://www.bdv.at/syskom).

### 3 Organisationale Überlegungen zur Zertifizierung

#### a. Organisationale Überlegungen im Hinblick auf Soziale Integrationsunternehmen (SIU)<sup>101</sup>

Wenn man ein zukunftssicheres Modell der Zertifizierung entwickeln will, das auch den Veränderungen auf den Arbeitsmärkten, in den Bildungseinrichtungen und nicht zuletzt den Umbrüchen in den Lebenswelten gerecht werden soll, ist unbedingt auf ausreichende Partizipation der jeweils betroffenen Bevölkerungsgruppen zu achten, so Schlögl (S. 8, 15). Sie kann über Interessensvertretungen (aber nicht nur sozialpartnerschaftlich) und -verbände erfolgen, sofern sich die Delegierten zu einer Rückbindung in die jeweilige Community verpflichten. Auch hier ist Schlögl unbedingt zu zustimmen.

Wie immer die Einrichtungen auf neudeutsch heißen werden, wird es vermutlich so sein, dass der Staat (eine oder mehrere) Stellen schafft, die festlegen, welche Bildungseinrichtungen ausreichend transparente Bildungsgänge anbieten, so dass sie dafür (!) Zertifikate (ob für Küchenreinigung oder für Allgemeinmedizin ...) vergeben können. Das formale System wird ergänzt durch die EB-Träger. Als EB-Einrichtungen sind auch Betriebe mit hohem Qualifizierungsanteil zu sehen. Bewerber könnten sich demnach auch Soziale Integrationsunternehmen (SIU) – oder die Dachverbände von SIU.

Sinnvoll erscheint es, einen klaren Schnitt zwischen Anerkennung und Zertifizierung zu machen. Gut vorstellbar ist etwa folgendes Modell:

SIU verfügen über ein gutes System, um mit ihren TeilnehmerInnen Portfolios zu erstellen und bieten diese an. Die Teilnahme – an jedem Validierungsschritt! - muss freiwillig erfolgen. Mit diesem Portfolio geht ein TN zur anbieterunabhängigen QVS – wenn sie das will und für sinnvoll hält.

Es sollte aber unbedingt eine gute Verbindung zwischen SIU bzw. deren Dachverbänden und QVS geben, denn

1. Die VertreterInnen von SIU sind ExpertInnen für arbeitsintegriertes Lernen.
2. Sie sind wohl am ehesten die ExpertInnen für die Erfassung der Lernergebnisse,<sup>102</sup> haben dazu bereits arbeitsplatznahe Verfahren entwickelt und sind dabei, diese Verfahren theoriegeleitet auszubauen.
3. Nur durch eine Einbindung der Expertise der „Basis“ sind zielgruppenadäquate Zertifizierungsverfahren gewährleistet.

Eine Beteiligung der SIU an Zertifizierungsformen bedeutet selbstverständlich auch ein wichtiges Feedback zur Gestaltung lernförderlicher Arbeitsplätze.

Dass SIU Zertifikate vergeben, ist selbstverständlich nicht auszuschließen. Vorteil wäre die Angstminderung für die TeilnehmerInnen. Die Voraussetzungen wären allerdings sehr

---

<sup>101</sup> Soziale Integrationsunternehmen sind Einrichtungen der „aktiven Arbeitsmarktpolitik“, Gemeinnützige Beschäftigungsprojekte und Sozialökonomische Betriebe. Dieser Abschnitt orientiert sich am aktuellen Stand des Projekts „SYSKOM“ (Systematische Kompetenzerfassung in Sozialen Integrationsunternehmen, darin wird nicht auf Gemeinnützige Arbeitskräfteüberlassung und AMS-Kurse Bezug genommen, siehe <http://www.bdv.at/syskom> bzw. <http://www.syscomproject.eu/>.

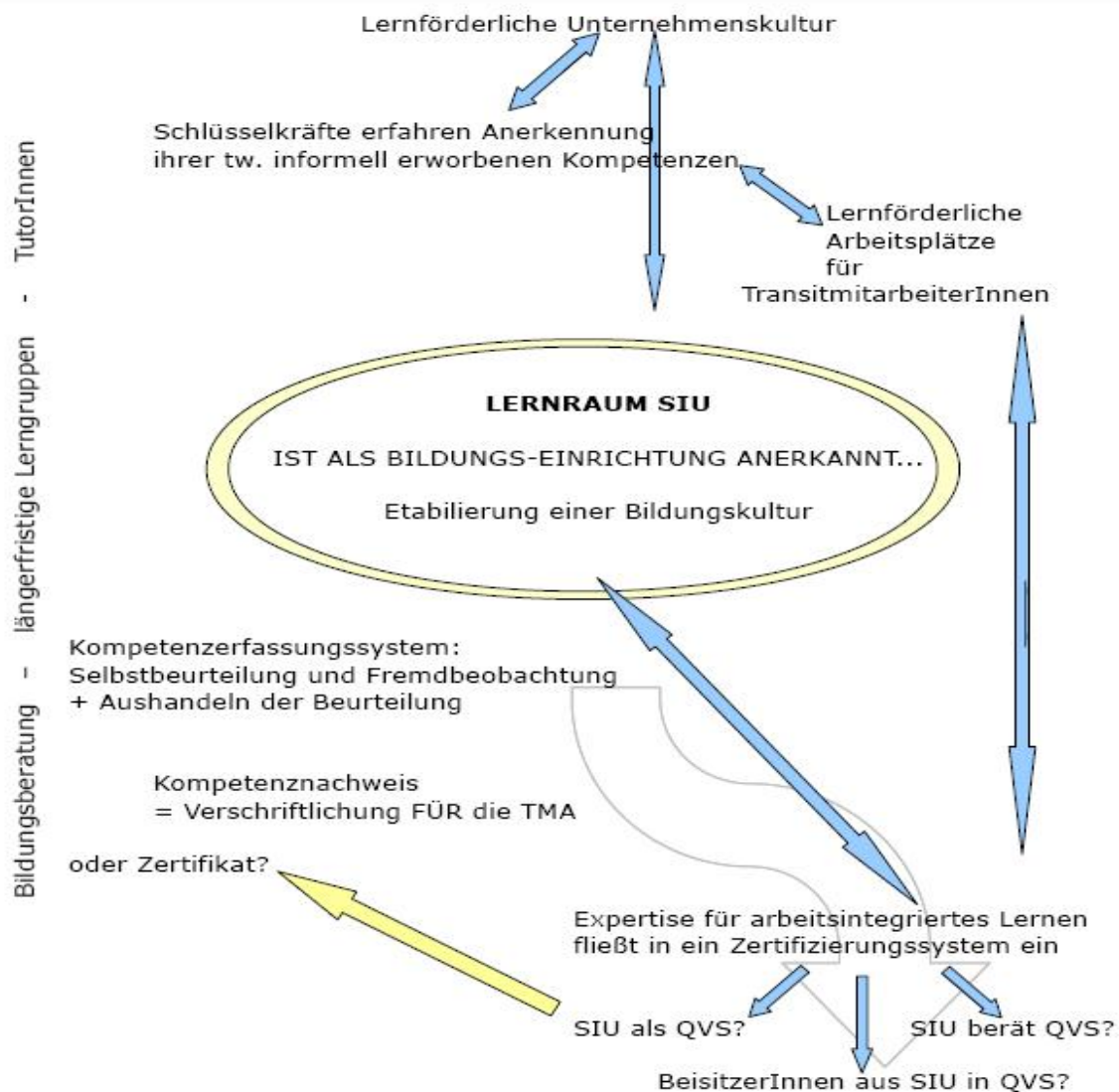
<sup>102</sup> Vgl. Erfahrungen „Proof of Experience“ in Belgien: Die TN fallen bei den Tests häufig durch. Die Einrichtungen sollten so aufeinander abgestimmt sein, dass solche Erfahrungen weitgehend vermieden werden (Beratung im SIU in genauer Kenntnis der Erfordernisse von Seiten der QVS).

sorgfältig zu prüfen, vor allem hinsichtlich der Rolle von SIU als Lernraum, in dem TeilnehmerInnenorientierung hoch gehalten wird.

*b. Organisationale Überlegungen im Hinblick auf Arbeitsloseninitiativen*

Erwerbsarbeitslose sind derzeit nicht repräsentativ organisiert.<sup>103</sup> Daher können sie wahrscheinlich aktuell nicht entsprechend eingebunden werden. Die Möglichkeit einer Beteiligung könnte aber die vorhandenen Vernetzungsstrukturen aktivieren. Es wäre die Einbindung fachlich kompetenter AktivistInnen zu überlegen – allenfalls in Verbindung mit betreuenden Einrichtungen.<sup>104</sup>

Schematische Darstellung „Lernraum SIU“



TMA= TransitmitarbeiterInnen (=Zielgruppe der SIU)

4 Kritische Einschätzung der Vorschläge zur Validierung/Zertifizierung des informellen Lernens

In einem Hinweis auf Korridor 3 wird die Validierung/Zertifizierung des informellen Lernens als rein individuelle Kompetenzfeststellung „erledigt“: „Korridor drei (K3), der die

<sup>103</sup> Der Verein „ArbeitslosensprecherIn“ ist nicht aktiv.

<sup>104</sup> Eine nachgerade ideale Weiterbildung für erwerbsarbeitslose PädagogInnen?

informell erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten zum Inhalt hat, [...] zeichnet sich dadurch aus, dass hier primär vom je individuellen Stand einzelner Personen auszugehen ist, die anhand von mehr oder weniger standardisierten Instrumenten eine Standortbestimmung vornehmen.“<sup>105</sup>

Dieser Engführung sind die Leitlinien von CEDEFOP gegenüber zu stellen, die selbstverständlich von einer Beteiligung der Betriebe ausgehen und auch das Segment Freiwilligenarbeit in den Blick nehmen.<sup>106</sup>

Ergebnis einer Validierung im Betrieb wäre demnach nicht nur das Portfolio der MitarbeiterInnen und deren Entwicklungspläne, sondern es geht auch um Arbeitsplatzbeschreibungen resp. das Kompetenzprofil des Unternehmens.

Die Validierungsprozesse sind Grundlagen des Weiterbildungsprogramms – im günstigen Fall maßgeschneidert für die einzelnen MitarbeiterInnen. Bei allen Befürchtungen, die bei einem betrieblichen Programm dieses Zuschnitts durchaus berechtigt sind, da hier die Freiwilligkeit der Validierung üblicherweise wohl kaum gewährleistet ist und auch erheblicher Druck durch permanente Bewertung zu erwarten ist, erhält doch der Betrieb als lernende Einrichtung ebenso Profil wie als Bildungseinrichtung.

Der Stellenwert der „Freiwilligenarbeit“ wird bereits seit Jahren diskutiert. Interessant wäre, der informellen Arbeit in Phasen der Erwerbslosigkeit mehr Beachtung zu schenken<sup>107</sup>. Dabei geht es selbstredend nicht nur um einen Kompetenzzuwachs durch beruflich relevante Tätigkeiten, sondern auch um die Lebensgestaltung in einer Umbruchsituation. Würde diese Ressource mehr beachtet, sollten sich Erkenntnisse ergeben, wie Arbeitslosigkeit gestaltet anstatt erlitten werden kann – oder um die großen Worte von Oskar Negt<sup>108</sup> zu gebrauchen: um Utopie- und Identitätskompetenz.

Ein NQR-Raster allerdings, das ein Bildungsniveau „Null“ annimmt, indem es EinsteigerInnen zwingt, erst ihre Qualifikationen auf Niveau 1 nachzuweisen, ist kontraproduktiv. Vor allem auf der symbolischen Ebene ist es wichtig, dass Bildungseinrichtungen (Basisbildung, Räume für praktisches Lernen etc.) nicht „bei Null anfangen“. Level 1 muss Startlevel sein. Das legen auch die Deskriptoren nahe, die als Kompetenz für Level 1 festlegen: „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“. Wenn man diese Beschreibung nicht willkürlich eng auslegt bzw. sich vom formalen System leiten lässt, sollten alle Menschen diese Kompetenzen haben (auch wenn sie in bestimmten Lebenssituationen wie Krankheit nicht zu aktualisieren sind). Es geht nicht um eine Nivellierung „nach unten“, sondern um die Anerkennung dessen, was ein Mensch in seinen ersten 15 Jahren bereits gelernt hat.

Auch wenn man davon ausgeht, dass der NQR außerhalb des formalen Bildungssystems in Österreich vielleicht nie eine wichtige Rolle spielen wird, ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, ob das Prinzip der integrativen Bildung erschwert wird, wenn mit dem Raster NQR a priori eindeutige Ausschlusskriterien definiert werden.

---

<sup>105</sup> ÖIBF (2009), S. 9.

<sup>106</sup> s. Anhang, Tabelle 1 in CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054\\_DE.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF), S. 22.

<sup>107</sup> Hinweise findet man bei Maria Hintersteiner (2008). Der empirische Teil ist eine profunde Analyse von Interviews und Texten Erwerbsarbeitsloser zu Proaktivität und Zeitgestaltung sowie Selbstbestimmung und Muße als Schlüssel zum Wohlbefinden.

<sup>108</sup> Oskar Negt (2000): Vortrag beim Jahresempfang des DGB-Bildungswerks NRW e.V., [http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf\\_verweis1.PDF](http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf_verweis1.PDF).

## Resümee

Die im NQR vorgesehene Einbindung des informellen Lernens kann für Arbeitslose und für „Maßnahmen“ für Arbeitslose – insbesondere für Menschen mit einer geringen formalen Bildung, die das Gros der Erwerbsarbeitslosen stellen – eine großartige Chance sein,

- ihre Lernerfahrungen außerhalb des Schulsystems zu reflektieren,
- die Lernergebnisse in ihrem Stellenwert für die individuelle Biografie zu erkennen,
- sich also als lernfähig zu erfahren,
- gesellschaftskritisch den gängigen Bildungs- und Arbeitsbegriff zu reflektieren und damit
- ihr kulturelles Kapital als Klasse neu zu denken und daraus
- Anerkennung zu beziehen: Anerkennung für eine andere als formale Bildung – sowohl als Individuum wie auch als Gruppe – nicht trotz, sondern wegen der Besonderheiten, die sich aus ethnischer oder sozialer Herkunft oder aus dem Geschlecht ergeben.

Obendrein werden sich Möglichkeiten ergeben, über Zertifizierung die Position am Arbeitsmarkt zu verbessern. Die Veröffentlichungen im Jahr 2009 weisen allerdings weitgehend in eine andere Richtung: Die Konzentration auf das formale Bildungssystem zeigt Wirkung. Es scheint, dass es mehr um ein Umformulieren im Rahmen des bestehenden Systems geht, das eventuell durch ein zusätzliches Zertifizierungssystem hermetischer wird und mehr Ausschlüsse produziert als Durchlässigkeit.

## Literatur:

BIKOO (2005): BildungseinsteigerInnen an der Schnittstelle von informellem Lernen und formaler Qualifikation.

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054\\_DE.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF).

Agneszka DZIERZBICKA, Helga Eberherr, Fiona Rukschcio (2004): Jugend an der Jobbörse, Spekulationsformen einer beruflichen Identität, Wien, Projektbericht „Neue Medien als Forschungs- und Vermittlungsstrategie“.

Maria HINTERSTEINER (2008): Erfahrungshorizonte bei Tätigkeiten Erwerbsarbeitsloser unter Einschluß von Muße; Diplomarbeit (Psychologie).

Andreas KEMPER, Heike Weinbach (2009): Klassismus. Eine Einführung.

Oskar NEGTE (2000): Vortrag beim Jahresempfang des DGB-Bildungswerks NRW e.V., [http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf\\_verweis1.PDF](http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m47501333818cf_verweis1.PDF).

ÖIBF (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Endfassung. Stand: Sept. 09, Wien.

Doris PFABIGAN (2009): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Gesundheitsbegriff. In: Ingrid SPICKER, Gert Lang (Hrsg.) (2009): Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Herausforderungen und Innovationspotenziale auf dem Weg in die Zukunft.

Eva TEPPERBERG (2009): Einige Gedanken zu Kompetenzentwicklung, Coaching und Mündigkeit, In: Arbeitsgruppe Informelles Lernen: Jahresbericht 2008, S. 35-40.

## Online-Dokumente:

Kompetenzerfassungs Notebook „KEN“, Testversion, <http://demo.kompetenz-erfassungs-notebook.de/>.

Soziale Integrationsunternehmen, <http://www.bd.v.at/syskom> bzw. <http://www.syscomproject.eu/>

Anhang: Überblicksdarstellung über die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen (CEDEFOP)

	Wer ist an der Validierung beteiligt?	Welches sind die Ergebnisse der Validierung?	Warum wird eine Validierung durchgeführt?	Wie wird die Validierung durchgeführt?
Europäische Ebene	EU-Kommission und Rat EU-Agenturen, Cedefop und Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF) Organisationen der Sozialpartner Minister für Bildung und Berufsbildung Minister für Beschäftigung	Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) Europass Gemeinsame europäische Grundsätze für Validierung Entwurf der europäischen Leitlinien für Validierung Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) und Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS)	Vergleichbarkeit und Transparenz Erhöhung der Mobilität Wettbewerbsfähigkeit Lebenslanges Lernen	Offene Koordinierungsmethode (OKM) Fachliche Zusammenarbeit (Peer-Learning) Versuchs- und Forschungsprogramme (Programm für Lebenslanges Lernen, Forschungsrahmenprogramme)
Nationale Ebene (einschließlich regionaler Akteure wie lokale Behörden)	Ministerien Für Qualifikationen zuständige Behörden Sozialpartner Nichtstaatliche Organisationen	Nationale Curricula Qualifikationen	Wissensgesellschaft Mobilität Innovation Qualifikationsangebot	Systeme Projekte Netzwerke Finanzierung Rechtlicher Rahmen
Bildungs- und Berufsbildungssektor	Lokale Behörden Private Einrichtungen Assessment-Zentren Berufsbildende Schulen Universitäten Fachanerkennungs-zentren	Bildungsgänge (Standards) Zeugnisse, die die Teilnahme bescheinigen Abschlüsse	Bildung für alle Individuell zugeschnittene Ausbildung Verkürzung der Ausbildungszeiten Erhöhung der Zulassungszahlen	Festlegung von Bewertungs- und Validierungsmethoden
Privatwirtschaftlicher Sektor	Unternehmensleiter Personalplaner Gewerkschaftsvertreter	Berufliche Standards Kompetenzprofil Arbeitsplatzbeschreibungen	Modernisierung Wettbewerbsvorteile Personalplanung Laufbahnplanung Ausbildung	Bestandsaufnahme Beratung Bewertung Validierung
Freiwilligen-sektor	Gesellschaftliche Gruppen Nichtstaatliche Organisationen Projekte	Fertigkeitsprofil	Soziale und persönliche Gründe Beschäftigungsfähigkeit	Bestandsaufnahme Youthpass Europass-Lebenslauf
Einzelne Lernende	Kandidat Arbeitnehmer	Motivation zum Lernen Selbstwertgefühl Nachweis von Kenntnissen und Fertigkeiten	Persönliche Gründe Beschäftigungsfähigkeit Mobilität Beruflicher Aufstieg Zugang zu Bildung	Zusätzliche Weiterbildung Dokumentation Teilnahme an Bewertungsverfahren

## 2.5 Anerkennung von informellem Lernen – ein Beispiel

[Wolfgang Stifter]

Die Bedeutung von informell erworbenen Kompetenzen wird derzeit in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutiert und erörtert. Auch der Bezug individueller Kompetenzen zum nationalen Qualifikationsrahmen ist immer wieder Gegenstand bildungstheoretischer Überlegungen. Besondere Beachtung findet das informelle Lernen vor allem im Rahmen von Instrumenten zur individuellen Kompetenzerfassung (wie z.B. Kompetenzenbilanz, Kompetenzprofil), wo in eigenständigen Prozessen persönliche Fähigkeiten, Erfahrungen und Stärken herausarbeitet und dargestellt werden.

In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, an einem realen Fallbeispiel zu zeigen, wie eine Anerkennung von individuell erworbenen Kompetenzen verlaufen könnte und welche Aspekte und Fragen dabei auftauchen. Als Blickwinkel wurde hier eine konkrete, auf die Person fokussierte Sichtweise gewählt, um damit einen Blick auf die mögliche Praxis einer Anerkennung zu erleichtern. Dieser bewusst "einfache" Blickwinkel soll die Perspektive der potentiellen NutzerInnen näher beleuchten und feststellen, welche Voraussetzungen für eine Anerkennung von informellem Lernen maßgeblich sein können.

Die folgende Falldarstellung basiert auf einem realen Beratungsprozess im Rahmen einer Bildungsberatungsstelle.

### *Zur Person*<sup>109</sup>

Herr K. ist 29 Jahre alt und sucht den Kontakt zur Bildungsberatungsstelle, um Unterstützung für eine persönliche Bildungssituation zu finden. Er verfügt über einen Hauptschulabschluss und hat anschließend eine Lehre als Tischler in einem integrativen Betrieb absolviert (mit einem spezifischen Setting für individuelle Unterstützung). Laut einem älteren ärztlichen Befund weist er eine leichte Lernbehinderung auf. Er selbst gibt häufige Konzentrationsschwächen an, sowie das Gefühl, zeitweise im Umgang mit den Kollegen überfordert zu sein.

### Berufliche Situation

Herr K. hat über Vermittlung einer Arbeitsassistenten-Stelle nach längerem Suchen eine Anstellung in einem kleinen Pflegeheim gefunden. Er arbeitet dort schon seit 7 Jahren in der "Hausarbeiter-Partie" (mit insgesamt 8 Leuten) und macht dort vor allem Hilfsdienste (Reparaturen) und hausinterne Transporte von Materialien, Werkzeugen und Pflegeutensilien. Zeitweise ist er auch beim Speisentransport und der Essensausgabe beschäftigt. Er scheint den Aufgaben weitgehend gewachsen, seine Vorgesetzten sind mit seinen Leistungen weitgehend zufrieden.

### Betriebliche Pläne

Der Betrieb wünscht sich einen neuen, zusätzlichen Arbeitsbereich für Herrn K.: Er soll das hauseigene Chemikalienlager (Desinfektions- und Reinigungsmittel) möglichst eigenständig verwalten. Dazu soll eine individuelle Schulung konzipiert werden, die direkt am Arbeitsplatz stattfindet. Geplante Inhalte der Schulung sind vor allem der Umgang mit

---

<sup>109</sup> Die personenbezogenen Angaben wurden anonymisiert.

diversen Gefahrenstoffen und eine Einführung in die Grundlagen der elektronischen Lagerverwaltung.

### Persönliche Ziele

Er selbst kann sich diese individuelle Schulung gut vorstellen und freut sich über das Vertrauen seiner Vorgesetzten in seine Lernfähigkeit und sein Verantwortungsbewusstsein. "Ich möchte etwas in der Hand haben", ist sein zentraler Wunsch. Es geht ihm darum, ein "Zeugnis, das ich herzeigen kann" zu bekommen.

### Konkrete Fragen aus dem Fall:

- Was wäre in Herrn K.s Fall anrechenbar? In welchem Zusammenhang können seine im Betrieb erbrachten Lernleistungen und seine praktische Arbeit in der Hausarbeiter-Partie als anerkennbare Lernergebnisse/Kompetenzen eingeordnet werden?
- Welchem Beruf/Zertifikat, welcher Ausbildung könnten seine Kompetenzen zugeordnet werden, und wer könnte eine solche Frage fachgerecht beurteilen?
- Wie sinnvoll wäre für Herrn K. persönlich eine Anerkennung der Lagerverwaltung z.B. mittels eines Teilzertifikats, wenn er selbst oder der Betrieb keine weitere Stufe ("Voll"-Zertifikat) anstrebt?
- Wer würde die Kosten einer möglichen Zertifizierung tragen, vor allem wenn der Betrieb kein Interesse daran hat?

Soweit die reale Fallsituation. Aus den verfügbaren Informationen lässt sich folgern, dass derzeit für Herrn K. keine Möglichkeit besteht, eine (Teil)Anerkennung außerhalb diverser formaler "Gefahrgut-Schulungen" zu erhalten.

### *Anerkennung und Zertifizierung*

Die folgenden Überlegungen sind hypothetische Schritte unter der Annahme, eine fachlich zuständige Zertifizierungsstelle würde bereits bestehen<sup>110</sup> und könnte auch individuelle Zertifizierungen bzw. Qualifikations-Anerkennungen durchführen. Herrn K.s möglicher Weg soll hier skizziert werden.

### Praktisches Vorgehen im Idealfall

1. Herr K. bekommt *Informationen* über die Möglichkeiten der Anerkennung (z.B. über Medien, Betriebsrat, Beratungsstellen, Bildungsinstitutionen, ...)

- Er hat Zugang zu näheren Informationen bzw. Anlaufstellen.

2. In einer *Beratungsstelle* bekommt Herr K. Unterstützung bei der Erfassung seiner persönlichen Situation:

- grundlegende Informationen bezüglich der Möglichkeiten einer Anerkennung

---

<sup>110</sup> Eine solche Stelle müsste über eine entsprechende Akkreditierung verfügen, die es ihr erlaubt, über Kompetenz-Feststellungen die individuellen Lernergebnisse in bestehende Qualifikations-Beschreibungen einzuordnen. Siehe hierzu: ÖIBF (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Endfassung. Stand: Sept. 09, Wien.

- eine erste Standortbestimmung, Grundklärung über den Aufwand und seine Chancen auf Anerkennung
- auf dieser Grundlage kann Herr K. entscheiden, ob er den weiteren Weg zu einer Anerkennung gehen möchte
- Sammlung von Nachweisen und Kompetenzbeschreibungen
- Zuordnung von Kompetenzen/Nachweisen zu möglichen Zertifikats-Bereichen (hier: Lagerverwaltung, Gefahrstoff-Handhabung)
- Klärung bezüglich eventuell weiterer, zusätzlicher Erfordernisse, um eine Anerkennung zu erreichen (zu erwerbender Teil-Kompetenzen in Form von weiteren Nachweisen oder bestimmter Kurse)
- Aufbereitung der "Sammlung" zur Vorlage bei der einschlägigen Zertifizierungsstelle
- gegebenenfalls ist auch eine direkte Zusammenarbeit der Beratungsstelle mit der Zertifizierungsstelle bei der Abklärung der individuellen Erfordernisse sinnvoll.

Ein grundsätzlich denkbares Ergebnis der Beratung könnte auch sein, dass eine Zertifizierung für ihn nicht sinnvoll (zu aufwändig oder teurer, wenig praktischer Nutzen) ist. Möglicherweise erfüllt in diesem Fall ein persönliches Kompetenz-Portfolio Herrn K.s Bedürfnisse nach einem "Zeugnis" besser.

### 3. Herr K. geht zur zuständigen *Zertifizierungsstelle*

- Er reicht seine Nachweise ein.
- Die Zertifizierungsstelle führt das vorgesehene Überprüfungsverfahren durch (Begutachtung der Unterlagen, ...).
- Einzelne Kompetenzen werden eventuell durch eine Arbeitserprobung oder durch eine "Prüfung" festgestellt.
- Er bekommt einen "Bescheid" der Zertifizierungsstelle: Anerkennung, Teil-Anerkennung (mit klarer Beschreibung der anerkannten Teile) oder Ablehnung.
- Bei Anerkennung oder Teil-Anerkennung erhält Herr K. ein entsprechendes Zertifikat.

### 4. Herr K. hat jetzt ein (Teil)-*Zertifikat*

Mögliche Auswirkungen und Optionen könnten für ihn sein:

- neue Aufgaben und Anforderungen im Betrieb
- bessere Einstufung im Gehaltsschema (Kollektivvertrag)
- Zulassung zu weiterführenden Ausbildungsgängen und Kursen
- bessere Chancen beim Wechsel des Arbeitgebers
- höherer Selbstwert und klareres Bild bezüglich der persönlichen Fähigkeiten

Soweit der hypothetische Beispiel-Fall einer Anerkennung. Aus diesem Beispiel will ich nun einige allgemeinere Aspekte ableiten.

### Anforderungen an Beratungsstellen:

- I Klarheit und Übersicht über vorhandene Akkreditierungsbereiche (Branchen) und die zuständigen Stellen (Zertifizierungsstellen)
- I Ressourcen (zeitlich, personell, fachlich) für ausführliche oder gezielte Erfassung von individuellen Kompetenzen/Qualifikationen und für die Begleitung der Personen beim Sammeln und Darstellen ihrer Kompetenzen
- I langfristige Begleitmöglichkeit für KundInnen in individuellen Bildungs- und Lernprozessen (etwa in Form eines "Case-Management"), damit KundInnen z..B einen Lehrabschluss in Teilschritten innerhalb von einigen Jahren absolvieren können
- I eventuell ist eine Spezialisierung von Beratungsstellen auf bestimmte Bereiche/Branchen nötig

Die schon bestehenden Bildungsberatungsstellen könnten in dieser Hinsicht neue Aufgaben übernehmen und (ev. spezialisiert) die individuelle Vorbereitung auf das Anerkennungsverfahren unterstützen.

### Anforderungen an die Zertifizierungsstelle:

- I Klarheit über die fachliche Zuständigkeit jeder einzelnen Zertifizierungsstelle
- I Bereitstellung von klaren Informationen im Vorfeld der Anerkennungsverfahren bezüglich der Zertifizierungs-Kriterien und -Abläufe
- I Transparenz bezüglich Aufwand und Kosten der individuellen Zertifizierung

### Weitere offene Fragen:

- I Finanzierung  
Wer finanziert das individuelle Verfahren bei der Zertifizierungsstelle? Sind dafür Bildungsförderungen zu bekommen? Wie wird die begleitende Beratung finanziert?
- I Teil-Anerkennung  
Wie weit werden Teil-Qualifizierungen/Zertifikate beim Einstieg in formale Aus-, Weiterbildungsgänge und Kurse vom Bildungsträger (verpflichtend?) anerkannt?

### Resümee

- Der vielfache Wunsch nach "einem Zeugnis" und "einem fertigen Abschluss" wäre für viele Menschen leichter erfüllbar.
- Der Weg bis zur formalen Anerkennung ist im Detail sehr aufwändig und enthält etliche Hürden. Ohne leicht verfügbare Informationen und eine begleitende Beratung ist der Weg zur Anerkennung für viele Menschen sicher nicht gangbar.
- Gut aufbereitete Informationen zu den einzelnen Qualifikationen sind eine entscheidende Voraussetzung für eine individuelle Anerkennung. Das bedeutet, dass für alle in Frage kommenden Qualifikationen deren jeweilige Teile aufgelistet und die erforderlichen Kompetenzen klar beschrieben sein müssen. Dies könnte

für alle im NQR eingeordneten Qualifikationen als "Verpflichtung" vorsehen werden.

- Es kann im Vorfeld nicht immer ein eindeutiger Nutzen für interessierte Menschen ermittelt werden. Wohin die Anerkennung letztlich führt, hängt auch von allgemeinen persönlichen Zielen und der jeweiligen Lebenssituation ab.
- Die individuelle Aufwand-Nutzen-Relation einer Anerkennung muss berücksichtigt werden, auch wenn das im Vorhinein nur schwer abschätzbar sein mag.
- Die Kosten der Zertifizierung müssen klar geregelt werden. Das betrifft sowohl die begleitende Beratung (Kompetenzerfassung) als auch das Verfahren bei der Zertifizierungsstelle. Für die interessierten BürgerInnen muss im Vorhinein klar sein, welche Kosten für sie entstehen und welche Teile durch öffentliche Förderungen abgedeckt werden.
- Ein echter bildungspolitischer Fortschritt wäre gegeben, wenn die bisherigen Regelungen für Bildungsförderungen auf solche Zertifizierungsverfahren ausgeweitet werden, damit für die Betroffenen der Zugang zur Anerkennung finanziell machbar wird.
- Eine zentrale Bedeutung kommt der Form der Überprüfung und/oder Glaubhaftmachung von Ergebnissen von informellem Lernen zu. Werden hier wieder nur "klassische" Prüfungen und vielleicht Assessment-Varianten eingesetzt, die sich an den formalen Bildungsgängen orientieren, oder finden individuelle Lernwege und -verläufe eine breite Berücksichtigung?
- Daraus ergibt sich eine weitere Frage: Wie ist eine einschlägige Zertifizierungsstelle aufgebaut, und wer entscheidet ob/welche Kompetenzen anerkannt werden können? Um es noch klarer zu fassen: Welche Interessen (politische, wirtschaftliche, soziale) können die Anerkennungspolitik einer Zertifizierungsstelle beeinflussen?
- Ein umfassender (auch gesellschaftlicher) Nutzen der individuellen Anerkennung entsteht nur dann, wenn die erworbenen Zertifikate auch zu echten Berechtigungen führen, z.B. Gewerbeberechtigung, Zulassung zu berufsspezifischen Bereichen (z.B. Schweißerprüfung), Erfüllung der Aufnahmekriterien für weiterführende Ausbildungsgänge, Studienberechtigung usw.

Ich wünsche Herrn K. viele verantwortungsbewusste Entscheidungsträger und BildungspolitikerInnen, die einen solchen skizzierten Weg der Anerkennung ermöglichen und ihm damit (hoffentlich in den nächsten Jahren) einen real gangbaren Weg zu einer Zertifizierung ermöglichen. Möge sein Wunsch nach einem Zeugnis damit erfüllbar werden.

## 2.6 Anerkennung und Bewertung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen – Ideen und Modelle aus Deutschland und den Niederlanden

[Norbert Bichl]

### *Einleitung aus Österreich*

Am 19. Jänner 2010 wurde im Ministerrat der Nationale Aktionsplan für Integration<sup>111</sup> beschlossen. Die Kenntnisse der deutschen Sprache auf A1-Niveau<sup>112</sup> des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vor (!) dem Zuzug nach Österreich prägten die Veröffentlichung und anschließende öffentliche Diskussion. Auch Innenministerin Fekter stellte in ihren medialen Beiträgen mangelnde Sprachkenntnisse und einen geringen Bildungsgrad von ZuwanderInnen in den Vordergrund.

In den Handlungsfeldern „Bildung“ und „Arbeit“ des Nationalen Aktionsplans werden jedoch auch die leichtere Anerkennung von Abschlüssen und Kompetenzen als Ziel genannt. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass inzwischen eine Zuwanderung von MigrantInnen erfolgt, deren Bildungsniveau teilweise über dem der ÖsterreicherInnen liegt.<sup>113</sup>

Konkreter wird der Bericht der Wiener Zuwanderungskommission. Diese beriet von Juni bis Dezember 2009 wesentliche Herausforderungen und zentrale Aktionsfelder, die sich für Wien aus künftigen Entwicklungen im Bereich Migration ergeben. Wien möchte künftig „die Inwertsetzung mitgebrachter Qualifikationen“ ermöglichen:

„Ein großer Teil der ZuwanderInnen kann derzeit mitgebrachte Ausbildungen und Berufserfahrungen nicht verwerten – zu ihrem Nachteil und zum Nachteil des Wirtschaftsstandorts Wien. Um eine Dequalifizierung zu verhindern, ermöglicht Wien unabhängige Beratungen und mahnt gegenüber dem Bund Änderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen und Praktiken ein. Maßnahmen auf Wiener Ebene umfassen einerseits Angebote zur Nachqualifizierung, um bestimmte Ausbildungselemente nachzuholen; andererseits gezielte Anerkennungsförderungen.“<sup>114</sup>

### *Der deutsche Weg zu einem Anerkennungsgesetz*

Das deutsche bundesweite Integrationsprogramm (IP) ist im Gegensatz zum österreichischen Nationalen Aktionsplan rechtlich im Aufenthaltsgesetz (§ 45) verankert. Dieses IP soll die Integrationspolitik in Deutschland steuern und koordinieren und ist eine der Grundlagen für den aktuellen deutschen Weg einer Neuregelung der Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen. Im Gegensatz zu österreichischen Analysen (im Nationalen Aktionsplan) vermuten ExpertInnen in Deutschland unter vielen „nicht qualifizierten“ AusländerInnen eine

---

<sup>111</sup> [http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap\\_bericht.pdf](http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf).

<sup>112</sup> Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.

<sup>113</sup> Zuletzt hat dies wieder die Statistik Austria erhoben: Arbeits- und Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich 2008,

[http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/services/publikationen/2/publdetail?id=2&listid=2&detail=534](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/2/publdetail?id=2&listid=2&detail=534).

<sup>114</sup> <http://www.europaforum.or.at/zuwanderungskommission/>.

hohe Zahl von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss, deren Potenzial erschlossen und genutzt werden kann.

Bereits im Rahmen der europäischen Gemeinschaftsinitiative EQUAL initiierte das deutsche Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Jahr 2005 das Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“<sup>115</sup>, das neue Maßnahmen und Strategien zur beruflichen Integration von MigrantInnen entwickeln sollte. Die Problematik der Anerkennung von Qualifikationen wurde erkannt. Im Bereich der Feststellung von nicht-formalen und informellen Kompetenzen wurden überdies verschiedene Instrumente entwickelt.

In diesem Zusammenhang entstand die Studie „Brain Waste – Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland“<sup>116</sup>, die „eine nicht akzeptable Verschwendung von Talenten und Ressourcen“<sup>117</sup> von Menschen mit Migrationshintergrund feststellte. Fehlende bundeseinheitliche Regelungen, kein Rechtsanspruch auf Durchführung eines Anerkennungsverfahrens (außer für Spätaussiedler<sup>118</sup>) und die föderale Struktur erzeugen sowohl für die betroffenen MigrantInnen als auch für die Institutionen Intransparenz und eine unübersichtliche Vielfalt von Zuständigkeiten, Regelungen und Verfahren. Handlungsempfehlungen für eine verbesserte Anerkennung wurden auf Grundlage dieser Studie erarbeitet:

- Berufliche Anerkennung sollte ein verbindlicher Bestandteil der deutschen Integrationspolitik werden.
- Die Anerkennungsinstrumente sollten um informelle Gutachten erweitert und jeder qualifizierten Zuwanderin und jedem qualifizierten Zuwanderer angeboten werden.
- EU-Anerkennungsstandards sollten auch für Drittstaatsangehörige und Drittlandsdiplome angewendet werden.
- Der Ratifizierung der Lissabon Anerkennungskonvention<sup>119</sup> sollte eine umfassende Umsetzung folgen.
- Die nationale GutachterInnenstelle sollte personell und finanziell in die Lage versetzt werden, ihrem Auftrag zu genügen.
- Die bestehenden Informationssysteme zur Anerkennung sollten erweitert werden.
- Beratungsangebote zur Anerkennung sollten für MigrantInnen und für Unternehmen geschaffen werden.
- BeraterInnen in Arbeitsvermittlung und Migrationserstberatung sollten anerkennungsspezifisch geschult werden.

---

<sup>115</sup> <http://www.intqua.de/>.

<sup>116</sup> <http://www.berufliche-erkennung.de/brain-waste.html>.

<sup>117</sup> Maria Böhmer, Integrationsbeauftragte der deutschen Bundesregierung anlässlich der Studienvorstellung im Mai 2008.

<sup>118</sup> Anerkannte SpätaussiedlerInnen haben einen Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren und Gleichstellung ihrer im Herkunftsland erworbenen Berufsabschlüsse und Befähigungsnachweise. Kurios ist hierbei die Situation, dass Nicht-Spätaussiedler, z.B. jüdische Kontingentflüchtlinge, die oft dieselben Ausbildungen besucht haben, dieses Recht nicht haben.

<sup>119</sup> Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region.

- Die Bundesagentur für Arbeit sollte ihre Profilinginstrumente für ausländische Qualifikationen öffnen.
- Anpassungsqualifizierungen sollten durch Investitionen in die Arbeitsmarktintegration Standard werden.

In Folge wurden im Mai 2009 (noch unter der CDU-CSU-SPD-Regierung) durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales erste Vorschläge für ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen präsentiert.<sup>120</sup> Als Vorbild diente unter anderem das dänische Anerkennungsgesetz.<sup>121</sup> Im Juni veröffentlichte die Bildungsministerin Eckpunkte zum selben Thema.<sup>122</sup> Im Koalitionsvertrag der neuen CDU-CSU-FDP Regierung sind ein gesetzlicher Anspruch auf ein Anerkennungsverfahren zu finden. Verfahren sollen einfach, transparent und nutzerfreundlich gestaltet sein. Die Möglichkeit auf Teilanerkennungen soll bestehen.

Auf dieser Grundlage hat die deutsche Bundesregierung im Dezember „Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ beschlossen.<sup>123</sup> „Ziel der Bundesregierung ist es, nach Deutschland mitgebrachte Berufsabschlüsse und sonstige berufsrelevante Qualifikationen arbeitsmarktgängig und damit für den Einzelnen besser verwertbar zu machen. Viele der Zugewanderten bringen eine gute berufliche Qualifikation mit.“ Sie werden immer wieder „so behandelt, als seien sie unqualifiziert oder ungelernt“. Künftig soll der Anspruch auf ein Verfahren, in dem geprüft wird, ob und in welchem Maße im Ausland erworbene Qualifikationen deutschen Ausbildungen entsprechen, verankert werden. Bei festgestellter Gleichwertigkeit ist dies zu bestätigen. Ansonsten sind Teilanerkennungen zu bescheinigen. Informationen über entsprechende Anpassungsqualifizierungsmaßnahmen sind bereitzustellen. 2010 will die deutsche Bundesregierung ein Anerkennungsgesetz verabschieden, das dann mit 1. Jänner 2011 in Kraft treten soll.

Deutschland hat auf seinem Weg zu einer Änderung der Anerkennungsbestimmungen eine erste konkrete Etappe geschafft, hat jedoch noch einen weiten – und vor allem in Abstimmung mit den Bundesländern – föderalen Weg vor sich.

### *Programme für zugewanderte Akademikerinnen und Akademiker*

Einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Integration leisten die Brückenmaßnahmen für qualifizierte ZuwanderInnen im Rahmen des AkademikerInnenprogramms der Otto Benecke Stiftung. Diese stehen vor vielfältigen Integrationshemmnissen: fehlende Anerkennung der Abschlüsse, hohe Hürden bis zur Anerkennung, fehlende (Fach-)Sprachkenntnisse, Fachkenntnisse, die nicht den Anforderungen des deutschen

<sup>120</sup> [http://www.bmas.de/portal/37750/property=pdf/2009\\_09\\_14\\_kompetenzen\\_anerkennen\\_wahrnehmen\\_\\_foerdern.pdf](http://www.bmas.de/portal/37750/property=pdf/2009_09_14_kompetenzen_anerkennen_wahrnehmen__foerdern.pdf).

<sup>121</sup> In Dänemark wurde 2000 ein einheitliches nationales Anerkennungssystem eingeführt. Die Anerkennung basiert auf dem Lernergebnis und nicht auf Äquivalenten. Bewertet werden alle Qualifikationen und diese sind gebührenfrei. Weitere Informationen:

[http://www.interculturexpress.at/sites/aktuell\\_169\\_ModelleEU.htm](http://www.interculturexpress.at/sites/aktuell_169_ModelleEU.htm).

<sup>122</sup> <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2009-06-18-eckpunktepapier-abschluesse,property=publicationFile.pdf>.

<sup>123</sup> <http://www.bmbf.de/search/searchresult.php?URL=http%3A%2F%2Fwww.bmbf.de%2Fde%2F14070.php&QUERY=eckpunkte>.

Arbeitsmarktes entsprechen, fehlende Eigeninitiative aber auch Kontakte zu potentiellen ArbeitgeberInnen etc.

Mit AQUA („AkademikerInnen qualifizieren sich für den Arbeitsmarkt“) werden vielfältige Möglichkeiten einer gezielten Qualifizierung in 18 Studienergänzungen, in enger Kooperation mit Hochschulen für unterschiedliche Berufsgruppen angeboten. Qualifiziert wird u. a. in Außenhandel, Medizintechnik, Mikrosystemtechnik, Molekularbiologie, Informatik, Lasertechnik, Mechatronik und Maschinenbau an 16 verschiedenen Standorten in Deutschland.

Die Fortbildungen dauern bis zu dreizehn Monate. Zusätzliche Qualifikationen wie Sprachkenntnisse (Englisch und gegebenenfalls Deutsch) und überfachliche Fertigkeiten (z.B. Projektarbeiten, Präsentationstechniken, Bewerbungstraining) sind integriert. Praktika bieten die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. AQUA wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Europäischen Sozialfonds finanziert.

### *Bewertung ausländischer Diplome in den Niederlanden*

Grundsätzlich entscheidet auch in den Niederlanden der/die ArbeitgeberIn, ob eine Qualifikation für einen bestimmten Arbeitsplatz ausreichend ist oder nicht. Jede/r Zuwanderer/in hat jedoch die Möglichkeit einer Bewertung des ausländischen Bildungsnachweises. Erste Anlaufstelle hierbei ist das Information Centre for Credential Evaluation (Internationale DiplomaWaardering – IDW).<sup>124</sup> Das Informationscenter nimmt die Dokumente und übergibt die Unterlagen an spezielle Expertiseinstitutionen zur Bewertung. Zuständig für die Evaluierung von höherer und akademischer Ausbildung ist NUFFIC (Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education). COLO (Centres of Expertise on vocational education, training and the labour market) bewertet mittlere Berufsausbildungsabschlüsse.

Eine wichtige Rolle nimmt die niederländische Arbeitsmarktverwaltung (UWV WERKbedrijf) ein. Für Arbeitslose oder ZuwanderInnen (auch für niederländische StaatsbürgerInnen, die im Ausland eine Ausbildung absolviert haben), die neu in den niederländischen Arbeitsmarkt eintreten, organisiert die Arbeitsmarktverwaltung die Bewertung des Diploms: Sie nimmt die Diplome mit dem Antragsformular entgegen und verschickt diese an das Informationszentrum. Gegebenenfalls wird eine Übersetzung der Unterlagen veranlasst. Die Bewertung selbst wird wieder der Arbeitsmarktverwaltung zurückgeschickt, die dann mit dem/der Arbeitslosen die weiteren Schritte bespricht und eventuell (Nach-)Qualifizierungen organisiert. „Es ist unsere Aufgabe, Arbeitgeber zu überzeugen, dass Diplome etwas wert sind.“<sup>125</sup> Die ganzen Kosten werden durch die Arbeitsmarktverwaltung getragen.<sup>126</sup> Ist der/die Arbeitslose mit der Bewertung nicht zufrieden, kann er/sie sich beim Informationszentrum beschweren.

Im Jahr 2008 wurden über die Arbeitsmarktverwaltung über 4.000 Anträge gestellt, bewertet wurden tatsächlich ca. 3.100 Diplome. Fast 2.000 Übersetzungen wurden in diesem Zusammenhang organisiert und finanziert. Der Großteil der AntragstellerInnen kam aus Polen, Russland, Irak, Türkei und Marokko.

---

<sup>124</sup> <http://www.idw.nl/>.

<sup>125</sup> Theo Keulen, UWV WERKbedrijf anlässlich seines Vortrages am 26. November 2009 in Wien, [http://www.interculturexpress.at/sites/aktuell\\_168\\_Niederlandeveranstaltung.htm](http://www.interculturexpress.at/sites/aktuell_168_Niederlandeveranstaltung.htm).

<sup>126</sup> Bereits Berufstätige oder deren ArbeitgeberInnen müssen eine Antragsgebühr von €120,- bezahlen.

Die Evaluierung eines ausländischen Diploms oder auch fehlende formale Ausbildungsabschlüsse könnten in Folge zu einem Kompetenzerhebungsverfahren führen. Kompetenz wird in diesem Zusammenhang als Aggregation von Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrung und persönlichen Charakteristiken, die man zur erfolgreichen Erfüllung einer Arbeitsstelle braucht, gesehen.

Dieser Fokus bei der Arbeitsmarktverwaltung fügt sich gut in die künftigen „kompetenzorientierten Berufsausbildungen“ in den Niederlanden ein.<sup>127</sup>

In den Niederlanden gibt es 120 Kompetenzzentren mit ca. 450 hierfür ausgebildeten BeraterInnen. Die Kosten (€ 600,- bis € 1.000,-) für einen Anerkennungs- und Validierungsprozess von informellen Kompetenzen übernimmt die Arbeitsmarktverwaltung für Arbeitslose im Rahmen der Vermittlung aber auch für von Arbeitslosigkeit bedrohte, noch beschäftigte ArbeitnehmerInnen.

### *Schlussfolgerungen für Österreich*

Bildung fördern heißt, in die Zukunft investieren. Für das Nutzen und die Weiterentwicklung von bereits vorhandener (aus dem Ausland mitgebrachter) Bildung gilt dies umso mehr. Auch in Österreich werden den wichtigen schriftlichen Empfehlungen konkrete Schritte folgen müssen. Gemeint sind personelle und finanzielle Investitionen in ein österreichisches Anerkennungsmodell. Dies aber immer mit dem Wissen im Hintergrund, dass viele Anerkennungsfragen tatsächlich auch Diskriminierungsproblematiken darstellen.

---

<sup>127</sup> Mehr dazu in EuregioTransfer: Berufsausbildungen in den Niederlanden, 2008: <http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlandenet/aktuelles/berufsausbildungnl.pdf>.

## 2.7 Lernfeld jugendliche Erwachsene: Es ist nicht so einfach mit den informell erworbenen Kompetenzen... Oder: Was hat Branko davon?

[Eva Tepperberg]

### Zur Person<sup>128</sup>

Branko kam vor 8 Jahren aus wirtschaftlichen Gründen mit seinen Eltern und seiner Schwester aus Belgrad nach Wien. Damals war er 8 Jahre alt. Er besuchte in Wien die Volksschule und die Hauptschule, hat jedoch keinen positiven Hauptschulabschluss, nicht zuletzt verursacht durch seine schlechten Deutschkenntnisse und den Schwierigkeiten, sich in die schulischen Strukturen einzuordnen und die damit verbundenen Aufgaben zu erfüllen. Er hat auch keine Lust, den Hauptschulabschluss nachzuholen und ist derzeit ohne Beschäftigung. Brankos formal erworbene Kompetenzen sind also eher gering – im Nationalen Qualifikationsrahmen würden sie nicht einmal der ersten Stufe zugeordnet werden.

Mit seiner Mutter und seiner Schwester bewohnt er eine 40m<sup>2</sup>-Wohnung, ein Zimmer teilt er sich mit seiner 10-jährigen Schwester. Seine Mutter arbeitet als Küchenhilfe, spricht schlecht Deutsch – sein Vater hat sich nach kurzer Zeit von der Familie getrennt.

Branko übernimmt Aufgaben, die seine überforderte Mutter entlasten – viel Zeit verbringt er jedoch mit Freunden mit einer ähnlichen Biographie. Außerdem ist er Mitglied in einem Kickboxverein und trainiert emsig. Eine Gewalttat brachte ihm schon eine Vorstrafe ein.

Die Situation am Arbeitsmarkt ist nun so, dass junge Erwachsene mit fehlenden oder geringen Bildungsabschlüssen weniger Chancen auf Beschäftigung haben. In der Praxis verfügen sie jedoch über eine Reihe von Kompetenzen, die sie nicht im formalen System erworben haben, die jedoch durchaus für Vermittlungen von Bedeutung sein können.

Branko z.B. hat sehr gute serbische Sprachkenntnisse. Aufgrund seiner sportlichen Tätigkeit ist er körperlich topfit und belastbar. In seiner Familie übernimmt er auch viele organisatorische Arbeiten, die seine Mutter als Alleinverdienerin nicht erfüllen kann. Er betreut teilweise seine Schwester, organisiert Umzüge (die Familie musste schon mehrmals die Wohnung wechseln), malt diese Wohnungen auch aus, treibt Beihilfen und Unterstützungen von Organisationen für seine Familie auf, engagiert sich im Sportclub bei der Abwicklung von Wettkämpfen usw. Um eine Lehr- oder Arbeitsstelle kümmert er sich aber nicht intensiv.

Branko ist mit seiner derzeitigen Situation jedoch nicht zufrieden. Die Arbeitslosigkeit empfindet er als langweilig und lähmend. Gerne hätte er eine Beschäftigung, eine stärker geregelte Tagesstruktur und eigenes Geld.

### Möglichkeiten und Perspektiven

Was könnte Branko nun z.B. tun?

1. Branko könnte den Hauptschulabschluss nachholen und dann einen Lehrplatz oder eine Arbeitsstelle suchen.
2. Branko könnte sich mit professioneller Unterstützung einen Überblick über seine eigenen Kompetenzen verschaffen und diese in einem Kompetenzportfolio

---

<sup>128</sup> Die personenbezogenen Angaben wurden anonymisiert.

zusammenfassen. Damit könnte er versuchen, eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz zu bekommen.

3. Er könnte auch ohne positiven Hauptschulabschluss eine Lehrstelle suchen und den Lehrabschluss machen. Derzeit weiß er jedoch nicht, welchen Beruf er anstreben soll.

4. Er könnte in einer Maßnahme nach § 30 Berufsausbildungsgesetz einen Beruf erlernen und einen Lehrabschluss erreichen.

Die Ausbildung in einem Lehrberuf erfolgt hier in speziellen Ausbildungseinrichtungen, wie Jugend am Werk, bfi oder wfi. Die Auszubildenden sind in einem Lehrverhältnis stehenden Personen (Lehrlingen) gleichgestellt, besuchen auch die Berufsschule und können die Lehrabschlussprüfung ablegen.

Branko gehört jedoch zu den Jugendlichen, die unter Perspektivlosigkeit leiden und Maßnahmen benötigen, die noch stärker auf ihre individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen eingehen.

#### *Alternative: Produktionsschulen*

In diesem Zusammenhang wird nun auch in Österreich verstärkt über die Ausweitung von Produktionsschulen diskutiert. Produktionsschulen findet man vor allem in Dänemark, in Österreich gibt es eine in Linz und in Deutschland eine sehr erfolgreiche in Hamburg – Altona:

In der *Produktionsschule Altona* werden Waren produziert und Dienstleistungen erbracht. Dabei steht die Arbeit, nicht das erwerbswirtschaftliche Prinzip im Mittelpunkt. Die Produkte erfüllen professionelle Qualitätsansprüche. Sie werden nicht für den Eigenbedarf hergestellt, sondern vermarktet. Hinter jedem Produkt steht als Auftraggeber ein realer Kunde. Die Arbeitszeit der Jugendlichen sowie der Anleiter- und LehrerInnen orientiert sich am gewerblichen Arbeitstag. Die Produktionsschule Altona ist eine Ganztagschule. Die Jugendlichen erhalten einen „Lohn“, das so genannte SchülerInnengeld.

Als Arbeits-, Lern- und Lebensort schafft die Produktionsschule Altona Strukturen, die den Jugendlichen sozialisationsbedingt oft fehlen. Dazu gehören regelmäßige gemeinsame Mahlzeiten in der Schulkantine ebenso wie Beratungsgespräche mit dem/der WerkstattleiterIn, der/die auch als Bezugsperson bei persönlichen Krisen in Anspruch genommen wird. Kompetenzbeobachtungen und individuelle Förderung sind ebenfalls wichtige Bestandteile.

Die Produktionsschule Altona ist für den Besuch von 44 SchülerInnen vorgesehen. Es handelt sich dabei um berufsschulpflichtige Jugendliche, die die Pflichtschule in der Regel ohne Schulabschluss verlassen haben und bei denen zu erwarten ist, dass sie kein anderes schulisches Angebot annehmen werden. Eingeschult wird jederzeit, vorausgesetzt es stehen Plätze zur Verfügung. Ausgeschult wird erst dann, wenn ein Ausbildungs-, Schul- oder Arbeitsplatz gefunden wurde.

#### *Vermittlungsprozesse informeller Art*

Die Situation am Arbeitsmarkt bedingt jedoch, dass es zu einem massiven Verdrängungswettbewerb kommt, bei dem es um die Verteilung vorhandener formaler

Arbeit geht. Dieser Sektor bietet somit vielen jungen Menschen gar keinen Platz mehr. Dadurch gewinnen Vermittlungsprozesse informeller Art immer mehr an Bedeutung. Thomas Kreher und Andreas Oehme stellen sich über die Verteilung der inzwischen viel zu knappen Plätze hinaus die Frage, wie die tätigkeitsbezogenen Interessen und Bedürfnisse sowie die Lernprozesse von jungen Erwachsenen, die sich gegenwärtig teilweise heute nur in der Informalität entwickeln, neue Formen von Lernen und Arbeiten finden können, die auch in einem formellen, gesellschaftlich anerkannten Bezugsrahmen stehen.<sup>129</sup> Sie gehen davon aus, dass in der aktuellen Beschäftigungspolitik die Vermittlung meist als punktueller und situativer, einmaliger Vorgang verstanden wird, etwa als Vermittlung eines Arbeitslosen in Arbeit, in eine Maßnahme oder als Vermittlung klar umrissener Qualifikationen bzw. Kompetenzen (z.B. Computerkenntnisse) oder sozialer Kompetenzen für Bewerbungsgespräche.

Junge Erwachsene, die keine oder nur in prekären Bereichen Beschäftigung finden, müssen ihre „Lern- und Arbeitsbiografie“ jenseits formal anerkannter Arbeit entwickeln. Viele von ihnen haben Tätigkeitsbereiche gefunden, in denen sie de facto tätig sind, machen das oft mit hoher Kontinuität und eignen sich entsprechende Fähigkeiten und Wissen an. Informelle Beziehungen und „Lernräume“ für den Übergang in Arbeit müssten daher bedeutsam sein und von den formalen Vermittlungsinstanzen aufgenommen und anerkannt werden. Es käme zu einer Transformation von gegenwärtig informalierten Lern- und Tätigkeitsbereichen in neue gesellschaftliche Anerkennungsformen. Ein neues Gesellschaftsmodell könnte sich entwickeln, das prinzipiell die Bedürfnisse der Menschen miteinander vermittelt und der alltäglichen gesellschaftlichen Praxis von Lernen und Tätigsein gerecht wird.

Damit ist keinesfalls gemeint, dass die formalen Instanzen als solche bedeutungslos werden. Die Kompetenzen von jungen Erwachsenen, die sich bei einer Reihe von ihnen zu einem großen Anteil in der Informalität entwickeln, müssten jedoch stärker beachtet werden und in die Vermittlungssysteme einbezogen werden.

*Eine Chance für Branko?*

---

<sup>129</sup> Thomas Kreher, Andreas Oehme (2004): Junge Erwachsene in der Informalität, Diskurs 2/2004, S. 29 – 35.

## 2.8 NQR und die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen

[Martina Zach]

Von der Arbeitsgruppe zum Korridor 2 (nicht-formales Lernen) wurde das „Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen“<sup>130</sup> in Auftrag gegeben. Dieses Papier wurde von der AG IL aus Sicht des „Korridor 3“ (informelles Lernen) laufend diskutiert, und zwar aus der Überzeugung heraus, dass bei einer Strategieentwicklung zum „Korridor 2“ sinnvoller Weise „Korridor 3“ gleich mitgedacht werden sollte.

Diese Position wurde durch die aktuellen Entwicklungen gegen Jahresende 2009 jedenfalls bestätigt, indem K2 und K3 an mehreren Stellen gemeinsam behandelt werden und auch von einer „Strategieentwicklung K2/K3“ gesprochen wird.<sup>131</sup> Die Berücksichtigung des Prinzips der Lernergebnisorientierung und die Schaffung der Möglichkeit zur Integration nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in einen NQR sind zudem mit den Leitlinien der österreichischen LLL-Strategie konform und vom Standpunkt der Erwachsenenbildung mit ihrem generellen Fokus auf lernende Erwachsene, deren Bildungswege nicht immer linear verlaufen, und ihre spezifischen Bedürfnisse auch aus Gründen der Bildungsmotivation und Integration unerlässlich.

Wenn man davon ausgeht, dass „[...] Qualifikationen grundsätzlich soziale Konstrukte und das Ergebnis eines sozialen Ausverhandlungsprozesses sind“<sup>132</sup>, dann sehen wir uns gegenwärtig zu Beginn eines solchen. Um nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen, die noch nicht zu einer Qualifikation führen, anerkennen und damit in einen zukünftigen NQR integrieren zu können, braucht es entweder „neue“ Qualifikationen (bzw. eine „neue“ Beschreibung und Definition von bestehenden) und/oder die Schaffung und Etablierung adäquater Wege zur Kompetenzfeststellung. Die Abteilung Erwachsenenbildung hat hierzu bereits im Jänner 2009 festgestellt:

„Die Angebote der Erwachsenenbildung sind sowohl der formalen, als auch der nicht-formalen und informellen Bildung zuordenbar. [...] Das im EQR und NQR zentrale Prinzip der Lernergebnisorientierung bietet einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Erwachsenenbildung: Wenn wirklich nur die erzielten Lernergebnisse zählen sollen, dann wird zunehmend unwichtiger, wo und auf welche Weise (in der Erstausbildung, im Zweiten Bildungsweg, am Arbeitsplatz bzw. bei praktischer Tätigkeit und Ausübung, im Selbststudium etc.) Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben wurden, sofern sie nachweisbar sind und nachgewiesen werden können. Zur Nachweisbarkeit von bislang nicht institutionell verankerten Resultaten von Bildungswegen braucht es zum einen *Instrumente* (z.B. Kompetenzenbilanzen, sowohl formative als auch summative Verfahren) und zum anderen *Instanzen* (akkreditierende und validierende). [...] Im Regierungsprogramm der neuen Legislaturperiode wird sowohl ein innovatives, an den Prinzipien des LLL ausgerichtetes Bildungssystem als auch die Berücksichtigung nicht-formal angeeigneten Wissens gefordert sowie eine nachhaltige Weiterentwicklung des Bildungssystems [...]. Dies eröffnet Perspektiven und Möglichkeiten für die

---

<sup>130</sup> ÖIBF (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Wien, Endfassung Sept. 2009.

<sup>131</sup> „NQR Positionspapier“ (Nov. 2009), S. 11 und S. 14. Siehe dazu auch Pkt. 2.1.6, S. 7f. und Pkt. 2.2.3, S. 10.

<sup>132</sup> siehe „Konzeptpapier“, S. 11.

Erwachsenenbildung, die es im Sinne einer erwachsenengerechten und bedarfsorientierten Bildungspolitik zu nutzen gilt.“<sup>133</sup>

Zu den noch zu installierenden Instanzen gehören die Akkreditierungskommission als oberstes Gremium, die NQR-Stelle und die verschiedenen QVS. Die NQR-Stelle soll als technisch-administrative Stelle<sup>134</sup> verschiedene Aufgaben übernehmen und Bereiche verantworten, nämlich:

- die Entwicklung von Kriterien (zur Zuordnung von Qualifikationen),<sup>135</sup>
- die Zuordnung von Qualifikationen zu einer bestimmten Niveaustufe des NQR,<sup>136</sup>
- die Verantwortung für diese Zuordnungen,<sup>137</sup>
- die Administration des NQR-Registers.<sup>138</sup>

Die qualifikationsverantwortlichen Stellen (QVS) – und nicht die jeweiligen Bildungseinrichtungen oder Anbieter – treten mit bestimmten Qualifikationen an die NQR-Stelle heran und schlagen eventuell bereits eine Zuordnung vor.<sup>139</sup> Der Qualifikationsnachweis selbst wird von den verschiedenen Bildungseinrichtungen und Anbietern ausgestellt, aber von den QVS „autorisiert“.<sup>140</sup> Die QVS müssen daher akkreditiert und gut verankert sein. Als weitere Voraussetzungen gelten Unabhängigkeit, Repräsentativität für die Branche/den Sektor, fachspezifische Expertise und eine entsprechend hohe gegenseitige Akzeptanz (branchenintern, sektoral, bereichsübergreifend), da sie allgemein gültige Standards von Qualifikationen (und zumeist auch von Kompetenzfeststellungsverfahren) mitverantworten bzw. festlegen.<sup>141</sup>

Als ganz wesentlich – umso mehr, als die genannten Instanzen erst in Entwicklung und Anregungen noch möglich sind – erscheint die Schaffung einer Art individuellen Anlaufstelle, etwa auch innerhalb der QVS oder knapp „unterhalb“, z.B. als Kooperation von QVS und Bildungsberatung zur Gewährleistung der Berücksichtigung bestimmter Bedarfe (etwa von benachteiligten Gruppen) und zur Unterstützung, Beratung und Weitervermittlung bei speziellen Fragen, die das Know-how und die Möglichkeiten der Bildungsberatung übersteigen. Eine solche Struktur müsste auch nicht ständig eingerichtet sein, sondern etwa aus Sicht der jeweiligen QVS aus einem Pool von ExpertInnen bestehen, die nur bei Bedarf angefragt werden.

Wenn die QVS als „[...] intermediäre Strukturen zwischen den *individuellen Lernprozessen* und dem NQR [...]“ beschrieben werden,<sup>142</sup> wird einmal mehr deutlich, dass (ohne Widerspruch zum Grundsatz, dass einem NQR nur Qualifikationen und nicht Personen zugeordnet werden) das Individuum mit seinen spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten gerade bei Umsetzungsfragen des Korridor 2 und Korridor 3 irgendwann nicht ausgeblendet bleiben kann, ohne das Vorhaben der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in einem NQR auch weitestgehend auszublenden.

---

<sup>133</sup> Stellungnahme der Abteilung Erwachsenenbildung des BMUKK zu einer der ersten Fassungen des oben zitierten „Konzeptpapiers“, 12. Jänner 2009.

<sup>134</sup> siehe Konzeptpapier, S. 18ff. Im Ministerratsvortrag von Nov. 2009 wird dafür bereits der ÖAD genannt.

<sup>135</sup> Ebd., S. 6 und S. 22.

<sup>136</sup> Ebd., S. 14.

<sup>137</sup> Ebd., S. 21.

<sup>138</sup> Ebd., S. 18.

<sup>139</sup> Ebd., S. 22.

<sup>140</sup> Ebd., S. 22.

<sup>141</sup> Ebd., S. 19.

<sup>142</sup> Ebd., S. 16.

## 2.8 Gedankensplitter zu NQR und informell erworbenen Kompetenzen

[Wolfgang Brückner]

- Formale Bildungsabschlüsse (Studien, Lehren, Schulabschlüsse...) werden im NQR direkt verankert sein; zuständige QVS (an Unis, Ministerien) verwalten und adaptieren die Abschlüsse.
- „Nicht-formale“ Lehrgänge<sup>143</sup> können/müssen aber nicht im NQR verankert sein (über QVS und NQR-Stelle).
- Die Anbindung an den NQR hat immer Qualifikationen/Organisationen und nicht Individuen im Blick. Mit dem Abschluss eines Lehrganges/Studiums etc. wird das Erreichen eines bestimmten Levels im NQR belegt. Insofern können Korridor 1 (formale Bildung) und Korridor 2 (zumindest teilweise) das Individuum auch mehr oder minder ausblenden.
- Beim Korridor 3 (informell erworbene Kenntnisse) steht umgekehrt der individuelle Lernprozess im Mittelpunkt. Realistischerweise setzen sich die individuell erworbenen Kompetenzen aus einem Mix von formalen, „nicht-formalen“ und informellen Teilen zusammen.

Damit stellen sich folgende Fragen:

1: Sinn/Interessen: Was ist der mögliche Sinn und Zweck einer „Übersetzung“ des individuellen Kompetenzenprofils in den NQR?

2: Wer ist dafür zuständig?

3: Wie erfolgt die Validierung?

4: Wie aufwendig ist dieser Prozess, wer trägt/finanziert ihn?

5: Welche Schritte sind für die Umsetzung erforderlich?

### *Ad 5: Umsetzung*

Die Diskussion um eine Entwicklung eines NQR ist bei weitem nicht abgeschlossen, fängt allerdings auch nicht bei Null an. Die Diskussion im Korridor 2 ist am weitesten gediehen, und hier liegt auch das „Konzeptpapier“ vor. Meines Erachtens hängen alle Überlegungen des Korridors 3 indirekt mit dem Korridor 2 zusammen, d.h. Vorschläge sollten auf das K2 Konzept aufbauen oder zumindest darauf Bezug nehmen. Verschwindet das K2-Papier in der Schublade, sind somit vermutlich auch die K3-Überlegungen obsolet. Bevor grundsätzliche Weichen nicht gestellt sind, hat eine konkrete Umsetzungsstrategie daher m.E. keinen Sinn.

### *Ad 1: Sinn/Interessen*

Hier müssen verschiedene Stakeholder-Perspektiven unterschieden werden.

#### 1.1 LernerIn/Individuum:

1.1.1 Ein bestimmtes Ziel (z.B. Lehrabschluss, Studienberechtigung etc.) wird angestrebt; die Frage, welche Teile anerkannt werden und welche nachzuholen sind, wird dadurch relevant.

---

<sup>143</sup> in Anlehnung an das „Konzeptpapier“.

1.1.2 Eine „Standortbestimmung“ wird gesucht, um von da aus besser überlegen zu können, wo und wie es weitergehen könnte.

Die unterschiedliche Motivation von 1.1.1 und 1.1.2 bedarf anderer Schwerpunkte bei der Beratung, für das Verfahren der Validierung selbst macht dies jedoch keinen Unterschied.

1.1.2b Im Zuge der „Standortbestimmung“ könnte sich allerdings auch herausstellen, dass eine Übersetzung in den NQR gar keine Relevanz hat, z.B. weil gar keine im NQR aufscheinende Qualifikation angestrebt wird, sondern die vorhandenen Kompetenzen direkt „vermarktet“ werden oder auch ein Selbstfindungsprozess im Vordergrund steht. Validierung kann also auch unabhängig von einer etwaigen Zuordnung zum NQR Sinn machen.

1.2 Für EB-Einrichtungen:

1.2.1 Mögliches künftiges Betätigungs-/Geschäftsfeld

1.2.2 Möglichkeit, das Angebot passgenauer zu gestalten und dadurch zusätzliche KundInnen zu erreichen,

1.2.3 aber auch die Schwierigkeit, das Kursangebot u.U. grundsätzlich umorganisieren zu müssen und durch viele kleine Module erhöhten organisatorischen Aufwand und finanzielle Nachteile zu haben.

1.3. Für Policymakers:

1.3.1 Umsetzung von LLL und LLG-Strategie

1.3.2 Welche Kosten/welcher Aufwand entsteht und wird von wem getragen?

*Ad 2: Zuständigkeit*

Zuständig sollten die künftigen QVS sein. Das erfordert, dass entweder direkt an den QVS Validierungskompetenzen angesiedelt sind oder entsprechende Kooperationen mit Personen bei Bedarf aktiviert werden. Die Validierungskompetenzen umfassen Kenntnisse der fachlichen und metafachlichen Kompetenzen der verantworteten Qualifikationen, Kenntnisse von bestehenden Validierungsverfahren, im Speziellen auch Erfahrung im Umgang mit informell erworbenem Wissen.

Individuen werden vermutlich nur ausnahmsweise direkt die zuständige QVS kontaktieren, sondern entweder bei einer EB-Einrichtung oder einer Beratungsstelle landen. Hier wäre sicherzustellen, dass EB-Einrichtungen und Beratungsstellen entweder selbst validieren können/dürfen oder zumindest über das nötige Hintergrundwissen verfügen und die KandidatIn an die zuständige QVS weitervermitteln können. Zumindest die zweite Kontaktstelle sollte dann aus der Warte des Kunden/der Kundin die richtige sein. Einrichtungen, die berechtigt sind, QVS-anerkannte Zertifikate auszustellen, müssten auch in der Lage sein/verpflichtet sein, eine Validierung von bereits vorhandenen Kompetenzen (zumindest, soweit sie für dieses Zertifikat eine Rolle spielen) durchzuführen.

Erforderliche Schritte wären:

- *Regelungswerk*; zuständig: Policy-Bereich; denkbar wären Anreize, Verpflichtungen (für geförderte Organisationen), Marktmechanismen (Zertifizierungen von Einrichtungen) o.ä.

- QVS müssten nicht nur etabliert, sondern auch über einen Vorrat an entsprechend kompetenten Personen verfügen; im ersten Schritt wird das wohl hauptsächlich über Kooperationen laufen. In Folge könnte das bei QVS mit größerem Andrang zu Zusatzausbildungen führen (fachliche und allgemeine Validierungskompetenz).
- *EB- und Beratungseinrichtungen* müssten entsprechendes Know-how und Kompetenzen aufbauen.
- Eine aktuell gehaltene *Liste (Internet)* über QVS, jeweils verantwortete Qualifikationen, Ansprechpersonen, Zeiten etc. müsste etabliert und gewartet werden (von der Akkreditierungsstelle?). Diese wäre wichtig, damit BeraterInnen Informationen am aktuellen Stand weitergeben können

### *Ad 3: Validierung*

Im Unterschied zu traditionellen Prüfungssituationen sollte der Fokus bei den Validierungsverfahren darauf liegen, möglichst für die Klientel passende Settings zu finden/entwickeln, in dem vorhandene Kompetenzen dargelegt werden können. Je nach Kompetenzen werden dadurch unterschiedliche Kombinationen von Verfahren sinnvoll sein: Gespräch, Beobachtung, Präsentation, Fragen, Werkstücke etc. Das Ergebnis eines Validierungsverfahrens sollte im Unterschied zu einer Prüfung nicht „bestanden“ oder „nicht bestanden“ sein, sondern eine präzise Rückmeldung, welche Kompetenzen plausibilisiert/„nachgewiesen“ wurden und welche Nachweise noch fehlen und auch wie diese nachgebracht werden könnte. Die Validierung ist somit mehr offizielle Standortbestimmung als traditionelle Prüfung.

Eine Validierung von informell erworbenen Kompetenzen wird vermutlich wesentlich aufwendiger und teurer sein als vergleichbare Formen von Externistenprüfungen, die es heute gibt. Damit wird die Frage der Finanzierung zu einer wesentlichen.

### *Ad 4: Aufwand und Finanzierung*

Aufwand entsteht an mehreren Stellen:

- bei der Beratung,
- bei der Umorganisation von Lehrgängen und Ausbildungen, damit die Möglichkeit verbessert wird, spezielle „Module“ nachzuholen,
- bei der Validierung
- und natürlich auch durch den Aufbau und den „Betrieb“ der QVS, was allerdings nicht speziell mit dem Anerkennen informell erworbener Kompetenzen zu tun hat.

In Summe entsteht dadurch sicherlich ein beträchtlicher Aufwand, wobei Beratung und EB-Einrichtungen auch derzeit mehr oder minder gefördert werden; ein Teil der jetzigen Förderung könnte zweckgebunden vergeben werden. Hinzu kommen die Validierungskosten. Würden diese vom Individuum zu bezahlen sein, wäre dies ein stark selektiver Faktor, der kontraproduktiv zum Ziel einer Erhöhung der Durchlässigkeit stünde. Hier müssten Finanzierungsmodelle überlegt werden, die allenfalls einen symbolischen Beitrag der Privatpersonen beinhalten dürften.

#### *Ad 5: Nötige Schritte für die Umsetzung*

- Der NQR müsste so gestaltet sein, dass auch Qualifikationsteile/Teilqualifikationen berücksichtigt sind.
- QVS oder adäquate Strukturen müssten etabliert bzw. adaptiert werden.
- Ein Konsens über die Einbindung von Validierungskompetenz an diesen Stellen (durch Schulungen oder durch Beiziehung entsprechender Personen) müsste hergestellt werden.
- Mindeststandards für Validierungsverfahren müssten festgelegt werden und auch Regelungen getroffen werden, inwieweit bereits etablierte Verfahren Berücksichtigung/Beachtung finden.
- Finanzierungsgrundlagen müssten sichergestellt werden, a) für Etablierungskosten und Umstellungskosten und b) für den künftig laufenden Betrieb.

Da die Umsetzung von vielen Punkten zurzeit äußerst fraglich ist, lohnt sich auch ein Andenken von Alternativen oder „Exit-Strategien“ für den Fall, dass die NQR-Implementation obige Erwartungen nicht ermöglicht.

#### *Einige Gedankensplitter dazu:*

- Eine Validierung von informell erworbenen Kompetenzen könnte sich trotzdem etablieren und versuchen, gesellschaftspolitische Relevanz zu erreichen (z.B. durch Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt, für den Einstieg in Weiterbildungslehrgänge oder durch einen Empowermenteffekt).
- Die Finanzierung könnte entweder über Projektförderung der Anbieter oder über Individualförderungen (entsprechend den Bildungsförderungen der Länder) oder auch durch eine Kombination dieser Elemente erfolgen. Der individuelle Beitrag sollte zumindest in einem Bereich gehalten werden, sodass keine soziale Selektion stattfindet.
- Eine Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen beim Einstieg in Bildungsmaßnahmen (sei es im formalen oder nicht-formalen Bereich) könnte auch unabhängig von einer möglichen Zuordnung zum NQR erfolgen. Dazu bedürfte es – abgesehen vom politischen Willen – a) eines entsprechenden Validierungs-Know-hows an den entsprechenden Institutionen und b) einer veränderten Kurs-/Lehrgangsstruktur, die einen flexibleren Einstieg ermöglicht.
- So wie sich aus einer Verankerung informeller Lernergebnisse im NQR kein Recht auf Anerkennung ableiten lässt, so wenig würde auch eine Nicht-Verankerung per se eine Anerkennung verunmöglichen.

## 3 IWK Vortragsreihe

### 3.1 Rückschau 2008/2009

Ab dem Sommersemester 2008 wurde als Ergebnis einer Initiative der Arbeitsgruppe Informelles Lernen gemeinsam mit dem BMUKK und dem Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) als Veranstalter eine Vortragsreihe geplant. Diese lief quasi parallel zum NQR-Konsultationsprozess und setzte sich mit aktuellen Fragen speziell aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung auseinander.

Die Vortragsreihe trug den Titel „*Informelles Lernen: Konzepte – Orte – Kontroversen*“ und fand im SS 2008 viermal, im WS 2008 dreimal und im SS 2009 zweimal statt.

### 3.2 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.

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

Eva Mitterbauer (Wien): *Vom Gesundheitsanalphabetismus 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.

### *3.3 ReferentInnen der gesamten Vortragsreihe*

*Dr. Markus Bretschneider* (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

*Mag.<sup>a</sup> Elisabeth Chlebecek* (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds WAFF, Wien)

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

*Univ.-Prof. Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Judith Glück* (Abteilung für Entwicklungs- und pädagogische Psychologie, Universität Klagenfurt)

*a.o. Univ. Prof. Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> 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.<sup>in</sup> Eva Mitterbauer* (Ludwig Boltzmann Institut für Gesundheitsförderungsforschung, Wien)

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

*Mag.<sup>a</sup> Friederike Weber* (prospect Unternehmensberatung GmbH, Wien)

Sämtliche Veranstaltungen der IWK-Vortragsreihe sind im ANHANG zu den Jahresberichten 2008/2009 der Arbeitsgruppe Informelles Lernen dokumentiert.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an: Mag.<sup>a</sup> Martina Zach, [martina.zach@bmukk.gv.at](mailto:martina.zach@bmukk.gv.at).

## 4 Beispiele zu Validierung und Kompetenzerfassung

4.1 *Kompetenzerfassung in der Bildungs- und Berufsberatung: Workshop 24 Stunden Vernetzung, 27.-28. April 2009 (Wissensturm, Linz)*

4.1.1 Reinhard Zürcher (Wien)

*Zu den Begriffen in der Kompetenz(en)debatte*

# Zu den Begriffen in der KOMPETENZ(en) debatte

R. Zürcher, Pädagogische Hochschule Wien  
bib-meeting, Wissensturm Linz, 27. 4. 2009

Ästhetische Kompetenz; **Beratungskompetenz**; Coaching-Kompetenz; Diversity-Kompetenz; Erziehungskompetenz; Ethische Kompetenz; Fachliche Kompetenz; Funktionale Kompetenz; Führungskompetenz; Methodische Kompetenz; Gender-Kompetenz; **Gestaltungskompetenz**; Grundkompetenz; Handlungskompetenz; Heuristische Kompetenz; **Inkompetenzkompensationskompetenz**; Interkulturelle Kompetenz; Kognitive Kompetenz; Kommunale Kompetenz; Kommunikative Kompetenz; **Kompetenz-Kompetenz**;

Lehrkompetenz; Lernkompetenz; Literarische Kompetenz; Macht-Kompetenz; Medienkompetenz; **Metakompetenz**; Netzwerk-Kompetenz; Ökologische Kompetenz; Organisationskompetenz; Personale Kompetenz; Pluralitätskompetenz; Politische Kompetenz; Querschnittskompetenz; Rhetorische Kompetenz; Sachkompetenz; Schlüsselkompetenz; Selbstkompetenz; Soziale Kompetenz; Sprachkompetenz; Visuelle Kompetenz; Zerstörungskompetenz; Zielgruppenkompetenz;...

## Kompetenz(?)beschreibungen

### Stellenbeschreibung (Agrarbetreuer/in)

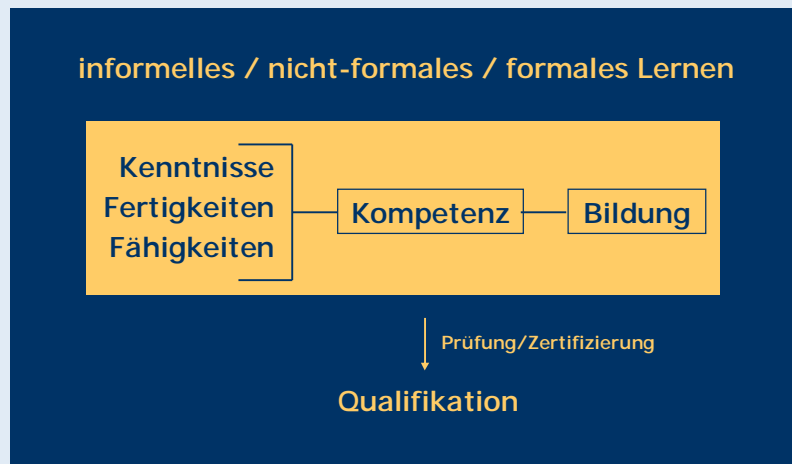
Dein Profil:

- \* Ausgezeichnete landwirtschaftliche Kenntnisse
- \* Kontaktfreudigkeit, Verlässlichkeit
- \* Selbständiges Arbeiten
- \* Zeitliche Flexibilität
- \* Organisationstalent
- \* Gute EDV-Kenntnisse

### Inserat

Niveauvoller Mann, 89, vermögend, NR, attraktiv, geschieden, freut sich auf Zuschrift einer Frau unter 40. Spätere Heirat möglich.

## Begriffe: Übersicht



## Begriffsklärung

*erfordert*

**Begriffsgeschichte**

**Verwendungszusammenhang in der Praxis („Sprachspiel“)**

- im Alltag
- in den verschiedenen Fachsprachen
- in den verschiedenen Kulturen bzw. Ländern

**Abgrenzung von überschneidenden Begriffsfeldern**

**Theoretische Einbettung**

## Kompetenz: Begriffsgeschichte

- competere (lat.): zusammentreffen, zukommen, übereinstimmen
- competens (lat.): zuständig, befugt, rechtmäßig
- competentia (lat.): seit dem 13. Jh. *zustehende Einkünfte*
- Neuer Aspekt im 16. Jh.: wettstreiten; begehren, was ein anderer begehrt (competentes)
- Seit dem 18. Jh. Doppelbedeutung: im Staatsrecht *Zuständigkeit, Befugnis*; im Alltag *fähig, tüchtig*

## Kompetenz: Begriffskarriere

Einführung der Kompetenz in die Motivationspsychologie durch **Roger W. White** (1959): K. = Ergebnis der Entwicklung grundlegender (nicht angeborener oder über Reifungsprozess erworbener) Fähigkeiten

**Noam Chomsky** (1960): Einführung der Begriffe Kompetenz und Performanz in die Sprachwissenschaft

Erstes Kompetenzmessverfahren durch den „*founding father of the competency approach*“ **David McClelland** (1973): keine objektive Messung möglich, daher Beobachtung von Verhalten in konkreten Situationen; zusätzlich Befragung („Behavioral Event Interview“)

## Kompetenz: Definition 1

*„There is such confusion and debate about the concept of competence that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different way the term is used....“*

[J. Winterton et al., 2006]

**Europäische Kommission (2005):** „Kompetenz umfasst

*kognitive* Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/ Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird;

*funktionale* Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist;

*personale* Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft;

*ethische* Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst.“

## Kompetenz: Definition 2

**CEDEFOP (2008): Kompetenz**

Die Fähigkeit zur angemessenen Anwendung von Lernergebnissen in einem bestimmten Zusammenhang (Bildung, Arbeit, persönliche oder berufliche Entwicklung).



## Kompetenztypologie (CEDEFOP)

	<i>beruflich</i>	<i>persönlich</i>
<i>konzeptuell</i>	<b>Kognitive Kompetenz</b> (Wissen und Verstehen)	<b>Meta-Kompetenz</b> (Lernfähigkeiten)
<i>operational</i>	<b>Funktionale Kompetenz</b> (psychomotorische und anwendungsbezogene Fertigkeiten)	<b>Soziale Kompetenz</b> (Verhalten und Einstellungen)

[J. Winterton u. a., 2006]

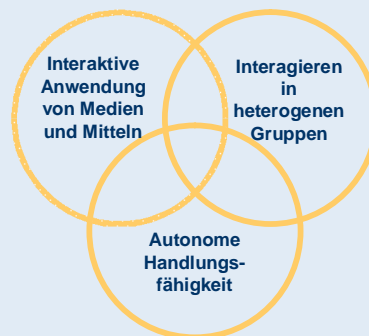
## OECD-Schlüsselkompetenzen

### DeSeCo-Projekt 1997-2003

(Defining and Selecting Competencies; D.S. Rychen/L.H. Salganik)

Konzeptueller Referenzrahmen für die Ausweitung der PISA-Kompetenzmessungen auf neue Bereiche

Ausgangspunkt: Welche Kompetenzen werden für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft benötigt?



## Kompetenz: psychologische Perspektive

**Kompetenzen** sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

[F. Weinert, 2001]

## Kompetenz: soziologische Perspektive

**Identitätskompetenz** Umgang mit bedrohten und gebrochenen Identitäten

**Ökologische Kompetenz** pfleglicher Umgang mit Menschen, Dingen und der Natur

**Technologische Kompetenz** Begreifen gesellschaftlicher Wirkungen von Technik und Entwicklung von Unterscheidungsvermögen

**Historische Kompetenz** Erinnerungs- und Utopiefähigkeit

**Gerechtigkeitskompetenz** Sensibilität für Enteignungsverfahren, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit

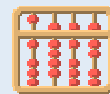
**Ökonomische Kompetenz** Einsicht in die Funktionsweise des Markts

[O. Negt, 1968]

## Kompetenz: erwachsenenpäd. Perspektive

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

[C. Hof, 2002]



## Kompetenz: berufspäd. Perspektive

Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns in offenen, komplexen Situationen.

- \* subjektzentriert
- \* Bedeutung nur innerhalb einer Theorie

[J. Erpenbeck/L. v. Rosenstiel, 2003/07]

Kompetenz hat den Status eines Erklärungsmodells, ist ein Konstrukt zur Beschreibung von Verhalten.

[S. J. Schmidt, 2005]

## Kompetenzklassen

[J. Erpenbeck/L. v. Rosenstiel, 2003]

**Personale K.:** Disposition für reflexive selbstorg. Handlungen; Selbsteinschätzung; Entwicklung produktiver Einstellungen – Werthaltungen – Motive, Entfaltung eigener Begabungen, kreative Entwicklung...

**Aktivitäts- und umsetzungsorientierte K.:** Disposition, die Handlungen auf die Umsetzung von Vorhaben zu richten; Integration der anderen Kompetenzen in den eigenen Willen und erfolgreiche Realisierung von Handlungen

**Fachlich-methodische K.:** Disposition, mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen und Wissen zu bewerten

**Sozial-kommunikative K.:** Disposition, sich mit anderen kreativ auseinander und zusammen zu setzen und sich gruppenorientiert zu verhalten

## Kompetenztypen

[J. Erpenbeck/L. v. Rosenstiel, 2003]

---

**Kompetenzen I** für Selbststeuerungsstrategien  
(*Gradientenstrategien*):

- schnelle Annäherung an die Lösung
- Ziel ist mehr oder weniger bekannt
- gut für kleine Suchbereiche
- fachlich-methodische Kompetenzen dominieren

---

**Kompetenzen II** für Selbstorganisationsstrategien  
(*Evolutionsstrategien*):

- Ziel ist offen
- Destabilisierung und Umwertung ist eingeschlossen
- personale, aktivitätsbezogene und kommunikative Kompetenzen dominieren

## Kompetenzprofile

[M. Trier u. a., 2001]

### *Beispiel Lernen im sozialen Umfeld*

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

## Metakompetenz

### **Ansätze**

- Metasystemische Kompetenzen (unabhängig von Systemen und Personen)
- Weisheit
- Entwicklung der Kompetenzentwicklung (Beschreibung der Beobachtung)
- Universelle Problemlösungsfähigkeit

### **Metakompetente Akteure verfügen über**

- Selbstentdeckung und Selbstpräsenz
- Selbstdistanz (Vermeidung von Selfhugging)
- Empathie, Achtsamkeit, Xenophilie
- Phasen- und Situationsidentifikation (in sozialen Prozessen)
- Interventionsfähigkeit und Handlungsfreude

[G. Bergmann, 2008]

## Kontext-/Kulturabhängigkeit

**USA** verhaltensorientiertes Kompetenzmodell  
(Betonung individueller Merkmale) + zunehmend arbeitsbezogenes/funktionales Kompetenzmodell

**Großbritannien** funktionales Kompetenzmodell  
(Betonung berufsspezifischer Kompetenzen am Arbeitsplatz)

**Frankreich** multidimensionales Kompetenzmodell  
(Wissen (*savoir*) + funktionale Kompetenzen (*savoir faire*) + verhaltensorientierte Kompetenzen (*savoir être*))

**Deutschland** multidimensionales (holistisches) Kompetenzmodell (Betonung der beruflichen Handlungskompetenz)

## Kompetenzen in der Praxis

The competence framework for career guidance [CEDEFOP, 2009]

<b>PRACTITIONER SKILLS AND VALUES</b>	<b>FOUNDATION COMPETENCES</b>
	Ethical practice
	Recognise and respond to clients' diverse needs
	Integrate theory and research into practice
	Develop one's own capabilities and understand limitations
<b>WORKING WITH CLIENTS</b>	Communication and facilitation skills
	Information and computer technologies
	<b>CLIENT-INTERACTION COMPETENCES</b>
	Undertake career development activities
	Enable access to information
<b>SYSTEMS AND NETWORKS</b>	Conduct and enable assessment
	Develop and deliver career learning programme
	Make referrals and provide advocacy
	Facilitate entry into learning and work
	<b>SUPPORTING COMPETENCES</b>
	Manage opportunity information services
	Operate within networks and build partnerships
Manage own caseload and maintain user records	
Design strategies for career development	
Engage with stakeholders	
Engage in research and evaluation	
Update own skills and knowledge	

## Kompetenz im NQR/EQR

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Theorie- und/oder Faktenwissen	Kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven u. kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)	Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit
Niveau 1			
:			
Niveau 8			

## Strukturdifferenzen



[J. Erpenbeck/L. v. Rosenstiel, 2007]



[EQR / NQR]

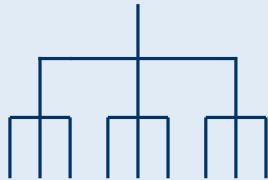
## Kompetenz: Liste oder Karte?

„Eine Karte hat mit Performanz zu tun, während die Kopie immer auf eine vermeintliche „Kompetenz“ verweist.“

[G. Deleuze/F. Guattari, 1977]

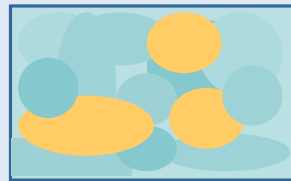
### Liste: Kompetenz

hierarchische Baumstruktur;  
Differenzierung („Kopie“) der  
Ebenen = Reproduktion des  
Gleichen ohne Überschneidungen



### Karte: Performanz

rhizomatische Verknüpfungen,  
Potenzialverteilung; graduelle  
Änderungen und Intensitäten,  
Kopplungen + Überschneidungen



## Kompetenzmessung

**a. Kompetenzerklärung:** Instrumentarium der Mess-  
theorie und Statistik („objektiv“, kausale Aussagen, usw.)  
... vorwiegend Fremdeinschätzung

**b. Kompetenzverstehen:** subjektive Deutung  
... Selbst- und Fremdeinschätzung gleichwertig

[J. Erpenbeck/L.v. Rosenstiel 2003]

„Kompetenzen können objektiv gemessen oder subjektiv erfasst (Kompetenzbeobachtung), sie können quantitativ oder qualitativ beschrieben werden (Kompetenzforschung). [...] Eine besonders wichtige und in Deutschland arg vernachlässigte Methode der Kompetenzmessung ist die der **Kompetenzbilanzen**. [...] Sie ermöglichen es, den Schritt vom Erkennen über das Fördern zum Begleiten und damit ein sinnvolles, Unternehmenschancen erhöhendes Kompetenztraining durchzuführen.“

[J. Erpenbeck 2009]

## Kritik des Mantras Kompetenz

### Neoliberale Praxis in Verbindung mit Systemtheorie

...früher sozial-institutionelle Integration, heute Selbst-Rationalisierung des Subjekts; Konstruktion des Subjekts als Kompositum seiner Kompetenzen; Ausblendung von Widersprüchen; Wertung nicht genutzter Fähigkeiten als Verfehlungen; Ausblendung des Begriffs der ‚Inkompetenz‘

[T. Höhne, 2007]

### Soft skills (soziale, emotionale, personale, z.T. methodische Kompetenzen)

...sind mit allen Konzepten und Ideologien kompatibel; sind schwer zu messen und in Niveaus zu kategorisieren; werden hierarchisch strukturiert; sind technologisch reduziert; Kompetenztheorien sind politisch zahnlos

[R. Reichenbach, 2007]

## Qualifikation

- *qualificare (mlat.)*: sich als geeignet erweisen (nach *qualis (lat.)* ‚wie beschaffen‘ + *facere* ‚machen‘)
- ‚Qualifikation‘ bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.  
[EQF]
- Qualifikation ist das Ergebnis (mechanischen) Prüfungshandelns; Wissens- und Fertigungsposition; sachverhaltzentriert  
[J. Erpenbeck/L. v. Rosenstiel, 2003]
- „Teil“qualifikation? (Einordnung in den NQR?)

## Schlüsselqualifikation 1

Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen und Anforderungen im Laufe des Lebens

[D. Mertens, 1974]

„Schlüsselqualifikationen beschreiben eher berufsbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen dagegen umfassen Persönlichkeitsmerkmale, die in lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozessen aufgebaut werden.“

[H.-J. Lindemann/R. Tippelt, 1999]

## Schlüsselqualifikation 2

„Schlüsselqualifikationen stellen Qualifikationen hoher Reichweite dar. Sie haben berufsfeld- bzw. berufsübergreifenden Charakter.“ (überfachliche Qualifikationen)

### Beispiele

- \* Denken in Zusammenhängen
- \* Flexibilität
- \* Kommunikationsfähigkeit
- \* Kreativität
- \* Problemlösefähigkeit
- \* Selbstständigkeit
- \* Teamfähigkeit
- \* Transferfähigkeit
- \* Zuverlässigkeit

[A. Schelten, 2004]

## Bildung 1

- Begriff von Meister Eckhart (um 1260-1320) in die deutsche Sprache eingeführt (... *Erlernen von Gelassenheit, damit der Mensch Gott ähnlich werde*)
- „In diesem Zusammenhang ist Bildung individuelle Voraussetzung von Befreiung und sie zielt gleichzeitig auf die Überwindung der Verhältnisse, welche die Entfaltung der Menschen verhindern.“

[R. Arnold, 2002]

- Merkmale von Bildung:  
*Emanzipation* als Gewährwerden einengender Muster  
*Partizipation* als Beteiligung an Wissen und Können  
*Kritik* als Frage nach den Voraussetzungen der Gültigkeit von Regeln  
*Skepsis* als Umschauhalten, Weiterdenken,...  
*Mut* zur Findung und Erprobung neuer Regeln

[J. Ruhloff, 2006]

## Bildung 2

***Ein gebildeter Mensch (...) ist für mich einer, der möglichst viel Unnötiges und Unbrauchbares weiß.***

[Peter Bichsel]

## Bildung vs. Kompetenz

Für die kompetenzorientierte Wende in der Weiterbildung hat der wirtschaftsbezogene Diskurs eine Leitfunktion. [...] Dies begünstigt nicht nur eine eher traditionslose Verwendung des Kompetenzbegriffs, sondern blendet auch dessen moralpädagogische und sozialisations-theoretische Bezüge weitgehend aus.

[R. Arnold, 2002]

Bildung erscheint heute „vor allem als das Medium der Problemlösung im Sinne der sozialen, politischen und ökonomischen Sicherung durch Lernen und durch Lernen des Lernens“ (... daher ‚Wissensgesellschaft‘ statt ‚Bildungsgesellschaft‘)

[J. Ruhloff, 2006]

## Lernen/Lehren

### Lernen

westgerm. Verb, mhd. *lernen*, verwandt mit *lernen* und *List*; gehört zur Wortgruppe von *leisten* (urspr. „einer Spur nachgehen, nachspüren“).

### Lehren

altgerm. Verb, mhd. *leren*, verwandt mit *lernen* und *List*; gehört zur Wortgruppe von *leisten*. Kausativbildung zu *lais* „ich weiß“ (eigtl. „ich habe nachgespürt“) und bedeutete ursprünglich „wissen machen“.

[Duden/Herkunftswörterbuch, 1963]



## Nicht-formales Lernen

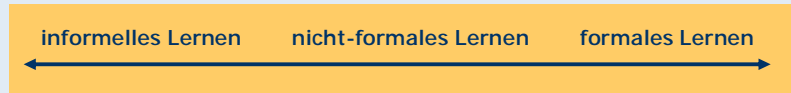
- *non-formal education* taucht angeblich erstmals 1943 in einem UNESCO-Report über das Bildungswesen in Entwicklungsländern auf.
- Coombs und Achmed machen den Begriff in den 60er Jahren durch die Beschreibung des Bildungswesens in Entwicklungsländern bekannt.
- *Nicht-formales (non-formales) Lernen* wird im deutschsprachigen Raum für den Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung verwendet.
- Die Beschreibung nicht-formal (und informell) erworbener Kompetenzen und ihre Einordnung in den geplanten Nationalen Qualifikationsrahmen ist gegenwärtig ein heiß diskutiertes Thema.

## Informelles Lernen

- *informal education* erstmals 1899 in John Deweys „Lectures in the Philosophy of Education“ (Unterscheidung von schulischer und außerschulischer Bildung)
  - *informal learning* erstmals 1950 in Malcolm Knowles „Informal Adult Education“
  - Colley u. a. (2002/03): Beschreibung des Lernprozesses durch 20 Variablen; in jedem Lernprozess wird formal und informell gelernt; der Begriff nicht-formales Lernen ist überflüssig
- 
- Informelles Lernen kann unbewusst oder inzidentell sein.
  - Informell wird häufig Anderes anders gelernt.
  - Informell erworbene Kompetenzen sind selten zertifiziert.

# Kontinuum

## Gängige Vorstellung



## Probleme

- \* Die Felder *formales* – *nicht-formales* – *informelles Lernen* lassen sich nicht abgrenzen.
- \* Der Lernprozess und der Lernkontext hängen zusammen.
- \* Zur Beschreibung des Lernprozesses sind mindestens 20 Variablen erforderlich.
- \* Lernen und Lehren sind verknüpft.

## Daher



# Wissen

*Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information? (T. S. Eliot)*

## Griechen

<i>doxa</i>	Meinung, Vorstellung
<i>episteme</i>	Wissen, Kenntnis, Einsicht (rationales Verstehen)
<i>gnosis</i>	Erkenntnis, metaphysische Einsicht
<i>sophia</i>	Lebensklugheit, Weisheit
-----	
<i>techne</i>	Geschicklichkeit, Handwerk, Kunst
<i>praxis</i>	Handlung, Tätigkeit; Wissenserwerb durch Tun
<i>theoria</i>	(innere) Schau; Wissenserwerb um ihrer selbst Willen

## Wissensarten

Deklaratives Wissen – Prozedurales Wissen – Strukturales Wissen

Wissenschaftliches Wissen – lebensweltliches Wissen

Wissenschaftliches Wissen – Handlungswissen – Orientierungswissen

Implizites Wissen – explizites Wissen

Analytisches Wissen – synthetisches Wissen

Qualitatives Wissen – quantitatives Wissen

Kognitives Wissen – affektives Wissen

Systematisches Wissen – episodisches Wissen

Organisationales Wissen – personales Wissen

Körperwissen

## Fertig-/Fähigkeiten

### Fertigkeit

von „Fahrt“ abgeleitet, daher mhd. vertec „zur Fahrt bereit, reisefertig“, später „bereit“, schließlich „zu Ende gebracht“. Nach Grimm entsprechend lat. habilitas „Befähigung, Geschick“ oder facultas „Befähigung, Vermögen, Vollmacht“. Heute: routinierter Anteil des Verhaltens.

Im EQR: kognitive & praktische Fertigkeiten

### Fähigkeit

„fähig“ ist vom Verb für „fangen“ (mhd. fangan) abgeleitet, Grundbedeutung „imstande, etwas zu empfangen oder aufzunehmen“ (aufnahme-, rechts-, erbfähig). Fähigkeit heute „Imstande sein, Vermögen“.

## Weitere Begriffe 1

### Bilanz

Alter kaufmännischer Begriff: vergleichende Gegenüberstellung von Gewinn und Verlust, Schlussabrechnung; im 17. Jh. aus dem *it.* bilancio „Gleichgewicht der Waage“ (*lat.* bi-lanx „zwei Waagschalen habend“). Heute oft im Sinne von summarischem Ergebnis eines Prozesses.

### Portfolio

Häufig 2 Elemente: Sachverlauf („Logbuch“) + Reflexion („Tagebuch“)

- Prozess-, Produktportfolios
- Dokumentations-, Leistungs-, Beurteilungs-, Präsentations-, Laufbahn-, Entwicklungsportfolios
- Lehrportfolios, Lehrer/innenportfolios (professional development pf.)
- Sprachenportfolios; ePortfolios

### Pass

*lat.* passus, Schritt bzw. patere, sich erstrecken, offen stehen.

Um 1500 als zweite Bedeutung Personalausweis (Passbrief, Passierschein). Heute im übertragenen Sinn auch Berechtigung für bestimmte Zugänge (z.B. Studiengang) bzw. Ausweis erreichter Bedingungen/Standards (z.B. Kompetenzniveau).

## Weitere Begriffe 2

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

[J. Bjørnåvold, 1997]

**APEL:** Accreditation of Prior Experiential Learning

**RPL:** Recognition of Prior Learning

**PLAR:** Prior Learning Assessment & Recognition

## Weitere Begriffe 3

### Lernergebnisse/Learning outcome(s)/Learning attainments

...bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist.

[P. Tissot, 2004, S. 100 bzw. CEDEFOP, 2003]

### Lerneinheit/Learning unit

...kleinste Einheit einer Qualifikation, die bewertet, anerkannt und möglicherweise auch zertifiziert werden kann; im ECVET-System charakterisiert durch bestimmte Lernergebnisse und Bezug zu einem Niveau des EQR.

## Weitere Begriffe 4

- **EQF** European Qualification Framework (von der Europäischen Kommission beschlossen am 5.9.2006)
- **NOF** National Qualification Framework (Konsultationsprozess in Ö. von 1/2008 – 6/2008)
- **ECVET** European Credit System for Vocational Education and Training (von der Europäischen Kommission beschlossen am 9.4.2008)
- **ISCED** International Standard Classification for Education (sechs Niveaustufen mit jeweils zwei Unterstufen; input-orientiert; bereits erworbenes Wissen wird nicht angerechnet; fehlende Qualifikationsstandards)
- **ISCO** International Standard Classification of Occupations (Klassifikation für Berufe)

## Weitere Begriffe 5

### ECVET

#### European Credit System for Vocational Education and Training

„ECVET ist ein System, das es ermöglicht, eine Qualifikation in Form übertragbarer und akkumulierbarer Lerneinheiten (in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen) zu beschreiben und diesen Lerneinheiten Leistungspunkte zuzuordnen.“

1. Unterteilung von Qualifikationen in Einheiten;
2. Beschreibung der Inhalte der Einheiten in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen;
3. Zuordnung von Leistungspunkten zu den Einheiten;
4. Akkumulierung von Einheiten in diversen Lernkontexten;
5. Anerkennung durch zuständige Behörden.

[Europäische Kommission, 2006]

## Folgen der Befassung mit Begriffen

a. Grausen

b. Furcht

c. Panik

d. Begeisterung



## Schluss



**Kompetenz ist, wenn man trotzdem lacht.**

[In Anlehnung an Joseph Beuys: Kunst ist, wenn man trotzdem lacht.]

Dr. Reinhard Zürcher  
Pädagogische Hochschule Wien  
Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung (IFIS)  
Grenzackerstraße 18  
A-1100 Wien  
[reinhard.zuercher@phwien.ac.at](mailto:reinhard.zuercher@phwien.ac.at)  
+43 (0)1 - 60118 - 3310  
<http://www.phwien.ac.at>

## Literatur:

### Kompetenz – Qualifikation – Bildung

- Arnold, Rolf: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung; in: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49/2002, S. 26-38.  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf)
- Bergmann, Gustav: 8mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz (26 S). [http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8\\_mal\\_kompetenz.pdf](http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf)
- Bergmann, Gustav/Daub, Jürgen/Meurer, Gerd: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung; ABWF, QUEM-report 95, Teil II; Berlin 2006 (152 S).  
<http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-95-teil2.pdf>
- Birkelbach, Klaus: Über das Messen von Kompetenzen. Einige theoretische Überlegungen im Anschluss an ein BMBF Projekt; Vortrag auf der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE am 20./21. September 2005 in Erfurt (13 S).  
[http://www.klaus-birkelbach.de/Veroffentlichungen/Kompetenzmessung\\_Birkelbach.pdf](http://www.klaus-birkelbach.de/Veroffentlichungen/Kompetenzmessung_Birkelbach.pdf)
- Bjørnåvold, Jens: Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen; CEDEFOP, Thessaloniki 1997 (66 S).  
<http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5067.pdf>
- Bohlinger, Sandra/Münk, Dieter: Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence – ein Begriff, drei Auffassungen; Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 19, H. 1 (2008) S. 36-39.
- CEDEFOP: Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe; Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009 (107 S).  
[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/531/5193\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf)
- CEDEFOP: Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms; Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2008 (246 S).  
[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/369/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf)
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix: Das Rhizom; Berlin, 1977.
- Egger-Subotitsch, Andrea/Sturm, René (Hrsg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung; AMS Österreich, Wien 2009 (66 S).  
[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS\\_report66\\_egger-sturm2009.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report66_egger-sturm2009.pdf)
- Erpenbeck, John: Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln; in: Egger-Subotitsch, Andrea/Sturm, René (Hrsg.): Kompetenzen im Brennpunkt von Arbeitsmarkt und Bildung; AMS Österreich, Wien 2009, S. 6-13.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung; Stuttgart 2003 (2. Auflage 2007). Einführung 2007: [http://www.competence-site.de/wissensmanagement.nsf/06E7A71B599BCEC7C1256E68003DFEF3/\\$File/leseprobe.pdf](http://www.competence-site.de/wissensmanagement.nsf/06E7A71B599BCEC7C1256E68003DFEF3/$File/leseprobe.pdf).  
Inhaltsverzeichnis:  
[http://www.competencesite.de/wissensmanagement.nsf/06E7A71B599BCEC7C1256E68003DFEF3/\\$File/inhaltsverzeichnis.pdf](http://www.competencesite.de/wissensmanagement.nsf/06E7A71B599BCEC7C1256E68003DFEF3/$File/inhaltsverzeichnis.pdf)
- Erpenbeck, John/Scharnhorst, Andrea/Ebeling, Werner/Martens, Dörte/Nachtigall, Christof/North, Klaus/Friedrich, Peter/Lantz, Annika: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung; ABWF, QUEM-report 95, Teil I; Berlin 2006 (208 S).  
<http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-95-teil1.pdf>
- Europäische Kommission: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen; Brüssel, 2005d (58 S). [http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung\\_eqf.pdf](http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung_eqf.pdf)
- Europäische Kommission: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) – Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung (Konsultationspapier); Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, 31. 10. 2006 (21 S). [http://ec.europa.eu/education/ecvt/work\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf)

- Europäisches Parlament und Rat: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen; Brüssel, 5. 9. 2006 (23 S).  
[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf)
- Europäisches Parlament und Rat: Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET); Brüssel, 9. 4. 2008 (27 S).  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0180:FIN:DE:PDF>
- Faulstich, Peter: Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern; in: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002, S. 15-25.  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf)
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre; in: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, Juni 2002, S. 69-79.  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf)
- Haeske, Udo: 'Kompetenz' im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Dissertation; Berlin 2008.
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer: Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit; in: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz; Bielefeld 2007, S. 30-43.  
<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>
- Huber, Hans Dieter: Im Dschungel der Kompetenzen; in: Huber, Hans Dieter/Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael: Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst; 2004, S. 31-38.  
<http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaetze/kompetenz.html>
- Kaufhold, Marisa: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung; Wiesbaden 2006.
- Kirchhöfer, Dieter: Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen; Berlin 2004 (138 S).  
[http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf)
- Kirchhöfer, Dieter: Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen. Formen und Methoden wissenschaftlicher Erkenntnis; Berlin 2006 (100 S).  
[http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen\\_ii.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen_ii.pdf)
- Lindemann, Hans-Jürgen/Tippelt, Rudolf: „Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas“. Ausgewählte Aspekte und Grundlagen; 1999 (16 S).  
<http://www.halincio.de/html/docde/LIND-Tipp-vs-D-0601.pdf>
- Livingstone, David W.: Adult's Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research; NALL Working Paper No. 21, 2001 (50 S; PDF, 204 KB).  
<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm>  
<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsinformallearning.pdf>
- Meyer, Rita: Der Kompetenzbegriff im berufspädagogischen Diskurs; Vortrag am 29. 6. 2006 an der TU Berlin (18 PPT). <http://www.ibba.tu-berlin.de/download/meyer/Kompetenz-Diss-Coll-TU-Berlin.pdf>
- Negt, Oskar: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung; Frankfurt am Main 1968.
- OECD/DeSeCo: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung; 20. 7. 2005 (20 S).  
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- Overwien, Bernd: Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen; in: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress „Der flexible Mensch“; Berlin 2001, S.359-376.
- Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz; Bielefeld 2007 (170 S). <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>

- Ruhloff, Jörg: Bildung und Bildungsgerede; Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3/2006, S. 287-299.
- Schermutzki, Margret: Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung; in: Benz, Winfried et al. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen; Berlin 2008, S. 1-30.  
[http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2008/248/pdf/schermutzki\\_learning\\_outcomes.pdf](http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2008/248/pdf/schermutzki_learning_outcomes.pdf)
- Schmidt, Siegfried J.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten; Heidelberg 2005 (256 S).  
Rezension von Andreas Paula: <http://www.socialnet.de/rezensionen/2894.php>
- Smith, Mark K.: Non-formal education; the encyclopaedia of informal education; 1996/2007.  
<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>
- Smith, Mark K.: Introducing informal education; the encyclopaedia of informal education, 1997/2005.  
<http://www.infed.org/i-intro.htm>
- Weinert, Franz E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification; in: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies (S. 45-66); Göttingen 2001.
- Wikipedia: Bildung. <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung#Begriffsbildung>  
ISCED: <http://de.wikipedia.org/wiki/ISCED>  
ISCO 88: [http://de.wikipedia.org/wiki/ISCO\\_88](http://de.wikipedia.org/wiki/ISCO_88)
- Winterton, Jonathan/Delamare – Le Deist, Françoise/Stringfellow, Emma: Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype; CEDEFOP, Thessaloniki, 26 Jan. 2005 (111 S).  
[http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP\\_typology.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf)
- Winterton, Jonathan/Delamare – Le Deist, Françoise/Stringfellow, Emma: Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype; Cedefop Reference Series 64, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2006 (140 S).  
[http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/TI7305526ENC/TI7305526ENC\\_002.pdf](http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/TI7305526ENC/TI7305526ENC_002.pdf)

## Glossare

- Bechtel, Mark/Lattke, Susanne/Nuissl, Ekkehard: Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union; aus: Porträt Weiterbildung Europäische Union; WBV, Bielefeld 2005 (6 S).  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bechtel05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/bechtel05_01.pdf)
- CEDEFOP: Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms; Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2008 (246 S).  
[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/369/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf)
- European Inventory: Glossary of key terms used in the validation of non-formal and informal learning.  
<http://www.ecotec.com/europeaninventory/glossary.html>
- OECD: Education at a Glance 2004: Glossary.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/45/17/33692376.pdf>
- ÖIBF (Hrsg.): Input, Output, putputput...: Ein Glossar zu Schlüsselbegriffen des künftigen Europäischen Qualifikationsrahmens; Wien, September 2007 (16 S).  
[http://www.oebf.at/\\_TCgi\\_Images/oebf/20080212133723\\_EQF%20Glossar.pdf](http://www.oebf.at/_TCgi_Images/oebf/20080212133723_EQF%20Glossar.pdf)
- Tissot, Philippe: Glossar zum Thema: Transparenz und Validierung informellen und nicht formalen Lernens. 2. Arbeitsdokument; CEDEFOP, April 2003.  
<http://www.eaea.org/doc/Glossary.pdf>
- Tissot, Philippe: Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe; Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004 (208 S).  
[http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c313/cv-1\\_en\\_US\\_glossary\\_4030\\_6k.pdf](http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c313/cv-1_en_US_glossary_4030_6k.pdf)
- Zentralverband des Dt. Handwerks (ZDH): GLOSSAR: Was ist was in der EU-Bildungspolitik; 2005 (6 S).  
[http://www.zdh.de/fileadmin/user\\_upload/themen/Bildung/Glossar\\_zur\\_EU-Bildungspolitik.pdf](http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Glossar_zur_EU-Bildungspolitik.pdf)

## 4.1.2 Wolfgang Brückner (Wien)

### Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – NQR, EQR

#### *Handout zum Workshop –Intro und Hintergründe:*

In den nächsten Jahren soll ein österreichischer Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt werden, der die Zuordnung von Qualifikationen zum bereits vorhandenen EQR ermöglicht. Im Jahr 2008 wurden über einen breit angelegten nationalen Konsultationsprozess Meinungen und Positionen vieler Stakeholder eingeholt. Der Diskussionsprozess ist zwar noch am Beginn, einige Eckpunkte zeichnen sich jedoch ab.

So wird man aller Voraussicht nach bei der Grundstruktur des europäischen Rasters bleiben: 8 Stufen mit jeweils separat beschriebenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – insgesamt sollen also 24 (8x3) Deskriptoren die verschiedenen Qualifikationen beschreiben. Auch nicht-formal und informell erworbene Lernergebnisse sollen Berücksichtigung finden, und man hat sich in Österreich darauf verständigt, sich diesem etwas unbestimmten und nicht ganz leicht zu fassenden Ziel über drei „Korridore“ zu nähern, Korridor 1 für formale Bildungsabschlüsse, Korridor 2 für nicht-formal erworbene und Korridor 3 für informell erworbene Kompetenzen.

Qualifikationen werden gemäß Empfehlung des Europäischen Rates pragmatisch definiert:

→ als formales Ergebnis eines Beurteilungsprozesses

→ das Lernergebnis muss vorgegebenen Standards entsprechen

→ es muss eine zuständige Stelle geben, die dazu autorisiert ist, den Vergleich mit den Standards durchzuführen.

EQR und NQR verstehen sich als Rahmenwerke, die derartige Qualifikationen zuordnen, und sie sind daher nicht für individuelle Kompetenzprofile gedacht.

Nun sind aber informell erworbene Kompetenzen in der Regel individuell, nicht standardisiert und von Haus aus zumeist auch nicht erfasst und dokumentiert. Steht dies nicht in einem Gegensatz zu den Erfordernissen für eine Erfassung im Nationalen Qualifikationsrahmen?

#### *Ausblick auf den Workshop:*

Die „Schere“ zwischen dem Anspruch, informell erworbene Kompetenzen berücksichtigen zu wollen, was ja Aufgabe der Tätigkeiten des Korridor 3 sein wird, und der Festlegung, dass nur Qualifikationen, die einen Formalisierungsprozess durchlaufen haben, zugeordnet werden, soll Ausgangspunkt für die Arbeit in diesem Workshop sein. Folgende Fragen sollen näher beleuchtet und diskutiert werden:

- Wie könnten informell erworbene Kompetenzen formalisiert werden und damit einer Zuordnung in den NQR zugänglich werden?

Folgende Elemente werden dazu sicherlich erforderlich sein:

→ Information und Beratung

→ Darstellung der erworbenen Kompetenzen (Kompetenzprofile, -pässe, Portfolios...)

→ Bewertung/Beurteilung der dargestellten Kompetenzen – inwieweit entsprechen diese vorgegebenen Standards in einem bestimmten Bereich, und welche Teile sind wie zu überprüfen? Welche Teile sind nachzubringen, um das Set von Standards für eine bestimmte Qualifikation zu erfüllen?

→ Abschließende Vergebung des Zertifikats, welches eine bestimmte Qualifikation bestätigt.

- Wer könnten/sollten die Akteure der einzelnen Ebenen sein? Welche Elemente gibt es schon ansatzweise, wie müssten diese adaptiert werden? Welche Elemente fehlen, wie könnten Sie aufgebaut werden? Wodurch und wie wird eine autorisierte Stelle etabliert?
- Wann und unter welchen Bedingungen macht eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen für Betroffene überhaupt Sinn?
- Was bringt eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus dem Blickwinkel einer bildungspolitischen „Kosten/Nutzen“-Analyse? Wie groß ist der Aufwand für den Aufbau, die Etablierung und Erhaltung passender Strukturen? Was sind anzunehmende positive Auswirkungen? Aber auch: welche Gefahren und mögliche negative Konsequenzen liegen in diesem Prozess?
- Klar ist, dass die drei Korridore nur Arbeitskrücken sind und letztlich nur ein einheitliches Modell Bestand haben kann, das erworbene Kompetenzen anerkennt, unabhängig davon, wo und wie sie angeeignet wurden. Wenn auch jeder dieser Bereiche seine Besonderheiten aufweist, so wird es dennoch keine drei getrennten Strukturen für Anerkennungen geben. Zurzeit ist sicherlich die Diskussion im Korridor 2 am weitesten gediehen. Welche Modelle zeichnen sich dort ab, und inwiefern könnten sich Überlegungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen(im Korridor 3) dort einklinken?
- Was könnten sinnvolle Rückwirkungen auf Arbeits- und Lebensbereiche sein, die jetzt und künftig eine wichtige Rolle beim Erwerb informeller Kompetenzen spielen?
- Es ist davon auszugehen, dass auch bei einer sehr weit entwickelten und gut funktionierenden Anerkennungspraxis bestimmte Elemente und Module nachgeholt werden müssen. Welche Auswirkungen wird dies auf die Organisationen haben, die Weiterbildung organisieren und anbieten? Wie kann und soll dieser Prozess gesteuert werden?

Ein etwa halbstündiger Input zu den oben angerissenen Fragen soll Ausgangspunkt für die weitere Diskussion im Workshop sein.

# Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – NQR, EQR

Workshop Bildungsberatung  
28. April 2009 / Linz  
Wolfgang Brückner

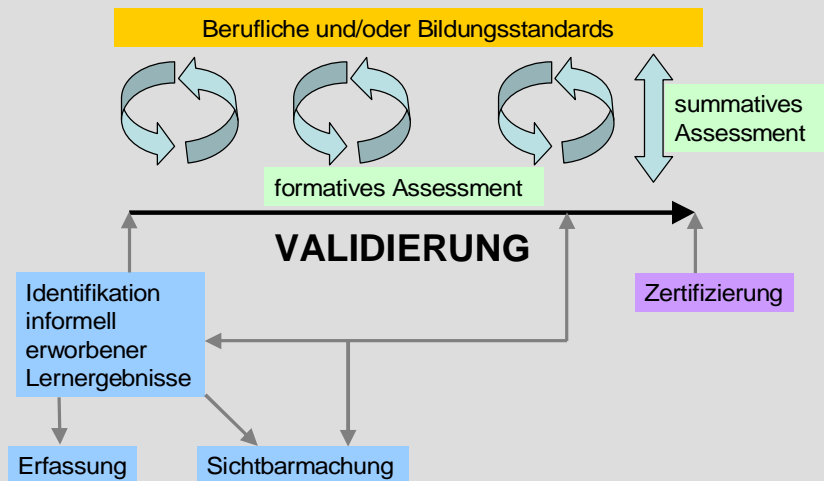
1

## Begriffe.....

- Ø Informelles Lernen = nicht zielgerichtet, nicht beabsichtigt, beiläufig, in allen Lebensbereichen (auch in formaler Bildung)
- Ø Validierung = Prozess, bei dem von berechtigter Stelle festgehalten wird, inwieweit Lernergebnisse bestimmten Standards entsprechen
- Ø Zertifizierung = Ausstellen eines offiziellen Dokuments einer berechtigten Stelle, welche die Gleichwertigkeit bestätigt
- Ø Validierung beginnt üblicherweise mit der Identifizierung (Erfassung und Sichtbarmachung) und endet oft mit der Zertifizierung.
- Ø Assessment = Vergleich der Lernergebnisse mit den vordefinierten Standards;
  - Assessment kann formatives und/oder summativ eingesetzt werden
  - es gibt eine Fülle von Assessmentverfahren (nicht nur Prüfung)

2

## Identifizierung, Validierung und Zertifizierung



3

## Europäischer Qualifikationsrahmen

- Ø Seit 2004 EQR-Prozess  
April 2008 tritt Empfehlung formell in Kraft
- Ø Beschreibung von Lernergebnissen, nicht von Abläufen
- Ø Es werden Qualifikationen, nicht individuelle Kompetenzen zugeordnet
- Ø Referenzrahmen mit 8 Niveaus, für die jeweils Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen formuliert werden  
(8 x 3 = 24 Deskriptoren)

4

## EQR - Anspruch

- Ø Referenzrahmen für nationale Qualifikationsrahmen
- Ø Erhöhung der Mobilität durch Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen (aber kein Anspruch auf Anrechnung!)
- Ø Erhöhung der Durchlässigkeit
- Ø Anerkennung auch von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen (Cedefop European Guidelines for the Validation of non-formal and informal learning; European Inventory)
- Ø Größere Transparenz

5

## Nationaler Qualifikationsrahmen

- Ø Bis 2010 sollten nationale Qualifikationssysteme dem EQR zugeordnet werden können, bis 2012 auch individuelle Qualifikationsbescheinigungen
- Ø In Österreich „Annäherung“ über drei „Korridore“: K1 – formal, K2 – nicht-formal, K3 – informell
- Ø Konsultationsprozess 2008
- Ø Wichtige Diskussionspunkte:
  - Organisatorische Strukturen / Zuständigkeiten
  - Teilqualifikationen?
  - Wie können nicht-formal und/oder informell erworbene Kompetenzen dem NQR zugeordnet werden?

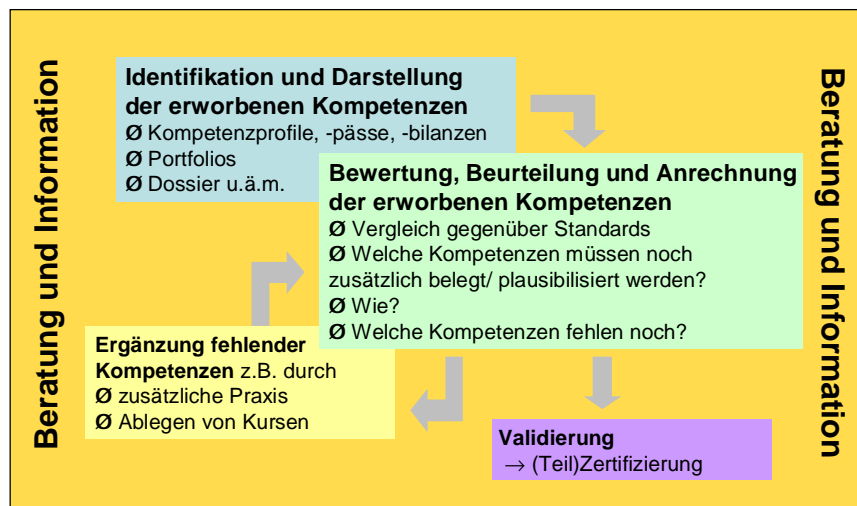
6

## Informelles Lernen und NQR: Ein Widerspruch?

- ∅ EQR und NQR ordnen **Qualifikationen** einem Raster von Deskriptoren zu (keine persönlichen Kompetenzprofile).
- ∅ Qualifikationen werden definiert als
  - **formales** Ergebnis eines Validierungs- und Beurteilungsprozesses
  - bei dem eine **zuständige Stelle** feststellt, dass
  - Lernergebnisse vorgegebenen **Standards** entsprechen
- ∅ Informelles Lernen führt per se weder zu einem formalen Ergebnis, noch gibt es in der Regel „zuständige (autorisierte) Stellen“ und es ist offen, inwieweit bestimmte Standards erfüllt sind oder nicht.
- ∅ Konsequenz: wenn auch informell erworbene Lernergebnisse „NQR-fähig“ sein sollen, müssen sie „formalisiert“ werden.

7

## Formalisierung des Informellen Welche Elemente lassen sich unterscheiden?



8

# Formalisierung des Informellen

## Mögliche Akteure

### Identifikation und Darstellung der erworbenen Kompetenzen

- Ø BildungsberaterInnen
- Ø Personen selbst
- Ø Institutionen

### Bewertung, Beurteilung und Anrechnung der erworbenen Kompetenzen

- Ø ExpertInnen des Lern- oder Berufsfelds
- Ø ValidierungsexpertInnen, die Erfahrung mit informellen Lernprozessen haben
- Ø VertreterInnen jetziger zuständiger Stellen / Prüfungsinstanzen
- Ø Einbindung von VertreterInnen aus Arbeitswelt so wie aus den formalen und nicht-formalen Bildungssektor

### Ergänzung fehlender Kompetenzen

- Ø Betriebe
- Ø Personen selbst
- Ø Weiterbildungsinstitutionen
- Ø Formale Bildungsinstitutionen

### Validierung<sup>®</sup> (Teil) Zertifizierung

- Ø Zuständige Prüfungsinstanz

9

# Validierung informell erworbener Lernergebnisse

## Mögliche Interessen verschiedener Akteure

### LernerInnen

- Ø Arbeitsmarkt bezogene Interessen (Auf- oder Ein- oder Umstieg)
- Ø Anrechnung für Ausbildungsteile
- Ø Vermeiden von „Lernschleifen“
- Ø persönliche Bestätigung
- Ø z.T. kann Interesse an Validierung auch erst später entstehen

### Bildungsanbieter

- Ø Zusätzliche KundInnen („Zertifizierungsmarkt“)
- Ø aber auch Gefahr KundInnen zu verlieren (durch Anerkennungen)
- Ø organisatorische Herausforderung (Modularisierung des Bildungsangebots, flexible Einstiegsmöglichkeiten)

### Bildungspolitik

- Ø Vermeiden von unnötigen Ausbildungszeiten und Kosten – allerdings verursacht auch die Implementierung und Durchführung von Validierung Kosten
- Ø Umsetzen von LLL-Prinzipien
- Ø Erhöhung der Quote von „Gebildeten“

### Arbeitswelt

- Ø Gezieltere Auswahl und Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen
- Ø Arbeitskräfte könnten teurer werden oder verloren gehen
- Ø Flexiblerer Einsatz möglich
- Ø Könnte eine Aushöhlung von ArbeitnehmerInnenrechten drohen?

10

## Validierung informell erworbener Lernergebnisse

### Mögliche Chancen und Gefahren

#### PLUS / CHANCEN

- Ø Bedeutung des informellen Lernens tritt ins Blickfeld
- Ø informelles Lernen hat viele Aspekte, die pädagogisch „in“ sind:
  - Learning by doing
  - Motivations-, Lustfaktor
  - passende Lernportionen und individuell passendes Lerntempo
- Ø davon könnten auch formale und nicht-formale Bildungsangebote lernen
- Ø informelles Lernen, das auch jetzt schon in formalen und nicht-formalen Settings stattfindet könnte entsprechend gefördert und genutzt werden
- Ø Anpassung und Entwicklung von Lernräumen

#### MINUS /GEFAHREN

- Ø Lernen, das nicht früher oder später zu Zertifikaten führt, könnte entwertet werden.
- Ø Leute werden mit falschen Versprechungen in zertifizierbare Lehrgänge gelockt, die letztlich nicht ihre (persönlichen und/oder beruflichen) Erwartungen erfüllen werden.
- Ø Modularisierungen diverser Ausbildungen werden nicht durch entsprechende Maßnahmen begleitet und führen zu einer Zerstückelung, bei der wichtige Zusammenhänge verloren gehen
- Ø Die soziale Komponente des Lernens und Gruppenprozesse werden vernachlässigt.

11

## Strukturen für Validierung 1

- Ø Um Akzeptanz und Durchlässigkeit zu gewährleisten und auch aus Effizienzgründen sollte es keine getrennten Parallel-Strukturen für Validierung von formalen / nicht-formalen und informellen Lernergebnissen geben
- Ø Realistisch erscheint ein Mix aus bereits vorhandenen Organisationen und Aufbau von fehlenden Strukturen.
- Ø Vorhandene Organisationen / Strukturen müssten adaptiert werden in Hinblick auf Lernergebnisorientierung und ExpertInnen für informelles Lernen und für verschiedene Validierungsformen müssten eingebunden werden

12

## Strukturen für Validierung 2

- Ø Arbeitstitel aus der K2-Gruppe für diese Stellen:  
QVS = Qualifikationsvergebende Stellen
- Ø QVS müssten staatlicherseits akkreditiert werden, einer transparenten Qualitätssicherung unterworfen und anbieterunabhängig sein
- Ø Zertifikate von Anbietern können aber sehr wohl Nachweis für bestimmte Qualifikation sein, sofern QVS die Gleichwertigkeit anerkannt hat.
- Ø Formale Zuordnung zu NQR erfolgt über NQR-Stelle.

13

## Strukturen für Validierung 3

- Ø QVS-ähnliche Stellen gibt es sowohl für formale als auch nicht-formale Bildungsgänge; je nach Bereich sind diese mehr oder minder gemischt
- Ø QVS werden in der Regel nicht Personen validieren und zertifizieren, sondern Lehrgänge / Ausbildungen anerkennen.
- Ø Personen, die informell erworbene Kompetenzen validieren lassen wollen, sollten sich auch an passende QVS wenden können.
- Ø Das erfordert, dass QVS entweder selbst über entsprechende Validierungskompetenzen verfügt, oder mit entsprechenden Personen/Stellen kooperiert.

14

## Annahmen, Ausblick und Thesen 1

- Ø Der Bedarf an qualifizierten Beratungsangeboten wird steigen. Kompetenzfeststellungsverfahren werden in Beratungsprozessen an Bedeutung gewinnen.
- Ø Das Bedürfnis nach Validierung sollte nicht mit unrealistischen Versprechungen geweckt werden.
- Ø Wenn es bei künftigen Entwicklungen nicht gelingt das AMS einzubeziehen, dann ist nicht viel erreicht.
- Ø Es wird die Ausnahme sein, dass Personen direkt Kompetenzen als (Teil)Qualifikationen validieren lassen werden. Überwiegend wird sich die Frage nach passenden Zusatz- und Ergänzungsangeboten (Praxis, Lehrgangsmodule) stellen.

15

## Annahmen, Ausblick und Thesen 2

- Ø Eine Validierung und Zertifizierung von Teilen einer Qualifikation macht meist nur Sinn, wenn auch passende Ergänzungsangebote vorhanden sind.
- Ø Damit werden die vorhandenen formalen Bildungsgänge und vor allem auch die Weiterbildungsinstitutionen vor großen Herausforderungen und Veränderungen stehen.
- Ø Gefragt sind:
  - Eingangsberatung, die vorhandene Kompetenzen erfasst und Bildungsziel / Erwartungen abklärt
  - Modularisierte flexible Lehrgangsangebote, die dennoch nicht „zerstückelt“ sind und auch Zusammenhänge vermitteln
  - Effektive Strategien und Begleitmaßnahmen zu diesen individualisierten Lernwegen, die einen Rahmen für soziales Lernen bieten.
  - Hier könnten sinnvoll eingesetzte kollaborative eLearning-Szenarios an Bedeutung gewinnen.

16

## Annahmen, Ausblick und Thesen 3

- Ø Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sollten sich intensiv damit beschäftigen, welche informelle Lernprozesse jetzt schon stattfinden und wie/wodurch diese ggf. gefördert werden können.
- Ø Standards für Arbeits-, Dienstzeugnisse, Kursbesuchs-, Praxisbestätigungen und ähnliches wären wünschenswert, die sicherstellen, dass die erworbenen Kompetenzen adäquat dargestellt werden.
- Ø Positive Auswirkungen auf Bereiche des Arbeitssektors könnten forciert werden. Ein entsprechendes Human Resource Management hätte nicht nur das mittlere und obere Management im Blickfeld.

17

## Annahmen, Ausblick und Thesen 4

- Ø Wesentliche Teile des Lebens werden weiterhin informell sein und die dort erworbenen Kompetenzen werden informell und unvalidiert bleiben und nichts mit dem NQR zu tun haben. Und das ist gut so und soll auch so bleiben!
- Ø Eine Formalisierung des Informellen macht sowohl für die Gesellschaft als auch für die Einzelne nur in bestimmten Situationen Sinn.
- Ø Eine Ausweitung und Aufwertung des Informellen in formaler Bildungsumgebung würde dem Bildungsbereich gut tun! Die – an sich sinnvollen Standards – drohen dem entgegenzustehen.

18

**Danke für Ihre soeben  
informell erworbene  
Geduldkompetenz.....**

19

## 4.2 Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) und Erwachsenenbildung – Risiken und Chancen: Tagung, 9. und 10. Dezember 2009 (BIFEB, Strobl)

bifeb)

### )) Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) und Erwachsenenbildung Risiken und Chancen

Tagung: 09. und 10. Dezember 2009

Für die Erwachsenenbildung bietet der NQR die Chance, ihre Leistungen und Angebote im Bildungssystem sichtbar, vergleichbar und anrechenbar zu machen. Er löst dadurch aber auch Befürchtungen aus, dass wesentliche Teile der allgemeinen Erwachsenenbildung, wie z.B. politische Bildung, Persönlichkeitsbildung, der musische Bereich und religiöse Bildung an Bedeutung verlieren könnten.

#### Ziel der Fachtagung

Ist es, in der Komplexität des NQR Orientierung zu geben und Perspektiven für die EB zu entwickeln. Erörtern Sie gemeinsam mit ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis Chancen und Risiken für die Bildungsinstitutionen und Lernenden. Engagierte Modelle, die sich mit der Beschreibung von Lernergebnissen auseinandersetzen, werden vorgestellt. Wir diskutieren, wie die Übergänge zwischen dem formalen und nicht-formalen Bildungssektor gestaltet werden sollen, welche Strukturen notwendig sind und entwickeln neue Handlungsperspektiven.

#### Zielgruppe

VertreterInnen des kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung, NGO's, BildungsakteurInnen an den Schnittstellen zu Schule, Beruf, Universität, Aus- und Weiterbildungsorganisationen, SozialpartnerInnen, Zuständige für Aus- und Weiterbildung (Erwachsenenbildung) der Länder und des Bundes, Organisationen der Zivilgesellschaft und VertreterInnen älterer Menschen nach dem Berufsleben.

Eine Veranstaltung in der Reihe „Dialog Lebenslanges Lernen“ – gefördert durch EU und bmu:kk.

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Dünglstein 1-7, A-5350 Strobl  
Tel. 06137/66 21-0, Fax: 06137/66 21-116  
E-Mail: office@bifeb.at  
www.bifeb.at

## Programm

### Mittwoch, 9. Dezember 2009

- 14:00 Uhr **Begrüßung**, Grete Wallmann, bifeb)  
**Einleitung**, Martin Netzer, bm:ukk
- 14:30 Uhr **Überblick zum aktuellen Stand.**  
Was ist gelungen, was ist offen, wo steckt der NQR-Prozess?  
Statement, Patrizia Jankovic, bm:ukk
- „... from policy to practice – adult learning Action plan“  
Bericht vom EU-Workshop in Ljubljana, 4. -6.11. 2009, Christian Kloyber, bifeb)
- Erwachsenenbildung und der NQR, von Validierung, Kompetenzorientierung und Äquivalenzen...**  
Referat, Rudolf Egger, Universität Graz
- 16:00 Uhr **Arbeitsgruppen mit Expertinnen-Statements zu den Themen:**
- Arbeitsgruppe 1:  
**Zweiter Bildungsweg/ Basisbildung und der NQR**  
(Statements von Wolfgang Brückner, VHS Wien; Sonja Muckenhuber, VHS Linz; Angela Feichtinger, bfi OO; Elke Schildberger, VHS Linz;)
- Arbeitsgruppe 2:  
**Zugang zu Bildung aus der Sicht der Benachteiligten und der NQR**  
(Statements von Rubia Salgado, maiz; Hedwig Presch, Projekt Syskom, BDV Austria, Reinhard Zürcher, Pädagogische Hochschule Wien; u.a.)
- Arbeitsgruppe 3:  
**Das Angebot der Erwachsenenbildung und ihre Wirksamkeit (Auswirkungen) auf Beschäftigung und Beruf - und die Frage gesellschaftlicher Teilhabe**  
(Statements von Gerhard Bisovsky, VHS Wien; Hakan Gürses, Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung; Wolfgang Kellner, Ring Österreichischer Bildungswerke; Jörg Markowitsch, 3s Unternehmensberatung; Michael Sturm, bfi Österreich; Klaus Thien, Österreichischen Institutes für Erwachsenenbildung)
- 18:00 Uhr **Abendessen**, danach informelle Kamingsgespräche

### Donnerstag, 10. Dezember 2009

- 09:00 Uhr **Fortführung der Arbeitsgruppen**
- 10:30 Uhr **Zusammenführung der Ergebnisse** aus den drei Arbeitsgruppen anhand von Leitfragen, Peter Schlögl, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
- 12:30 Uhr **Schluss der Tagung**, Verabschiedung, Mittagessen



## Organisatorische Hinweise

### Veranstalter

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Bürglstein 1 – 7, 5350 Strobl  
<http://www.bifeb.at> ++43 8137 86 21-0 [office@bifeb.at](mailto:office@bifeb.at)

### Termin

Beginn: Mittwoch, 09. Dezember 2009 um 14:00 Uhr  
Ende: Donnerstag, 10. Dezember 2009 um 12:30 Uhr

### Stundenumfang

10 Einheiten à 45 min.

### TeilnehmerInnen

30 - 50 Personen

### Aufenthaltskosten

EZ/Du inkl. Frühstück € 40,00/Tag (*reichhaltiges Frühstücksbuffet*)  
DZ/Du inkl. Frühstück € 29,00/Tag (*reichhaltiges Frühstücksbuffet*)  
Mittagessen € 12,00 (*Sie können zwischen zwei 3-gängigen Menüs wählen inkl. Salat vom Buffet und Angeboten von der Karte für den kleinen und großen Hunger*)  
Abendbuffet € 10,00

*Die Kosten der Verpflegung richten sich nach Ihrem Verbrauch.*

### Anmeldung

mittels Anmeldeformular auf [www.bifeb.at](http://www.bifeb.at), per E-Mail an [michaela.zach@bifeb.at](mailto:michaela.zach@bifeb.at)  
oder per Fax: 08137 86 21-118

### Leitung

Min.R Mag. Gabriela Khannoussi-Gangoly, bm:ukk, Abt. Erwachsenenbildung  
Dr. Christian Kloyber, bifeb)

### Sekretariat

Michaela Zach, bifeb), Tel.: 08137 86 21-501



5 Aus dem Jahr 2010

5.1 Othmar Hill (Wien): Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement – Anerkennung in der Arbeitswelt (Impulsreferat im Rahmen des Symposiums „Freiwilliges Engagement macht Karriere“, 23. Februar 2010, Linz)

**HILL**  
INTERNATIONAL



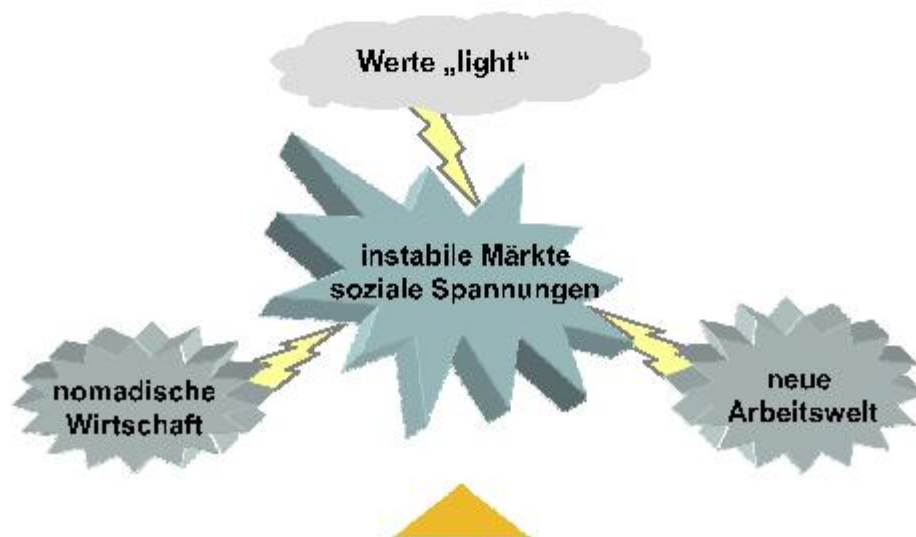
**Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement:  
Anerkennung in der Arbeitswelt**

Dr. Othmar E. Hill  
HILL International



**HILL**  
INTERNATIONAL

**Globale Kulturrevolution**



## Änderungen der Arbeitswelt

- > Arbeitsformen: Projektomadentum
- > Arbeitsbedingungen – Home Office
- > Arbeitsanforderungen – interkulturell
- > Branchenumbbruch



## Nie wieder Arbeit!

- > noch Leistungsunrecht: Haus- und Pflegearbeit
- > Ausbeutung nur, wenn Image niedrig
- > Ausgrenzung Älterer ist destruktiv: 20- trifft 50+
- > sinnstiftende Betätigung ja, Arbeit nein



## Lerngewinne durch Freiwilligenarbeit

- > kognitiv
- > sozial
- > existenziell



## Was sagen österreichische Unternehmen zu folgenden Fragestellungen?

- > Kann man sich durch freiwilliges Engagement Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, die auch für den Beruf von Nutzen sein können?  
93% der befragten Unternehmen stimmen dem voll oder teilweise zu
- > Verbessert die Vorlage eines Freiwilligennachweises eher bei einer Bewerbung die Chancen für eine Anstellung?  
42% der Befragten stimmen dieser Frage zu

Quelle:  
*Qualifizierungsgewinn durch Freiwilligenarbeit*  
eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für  
Soziale Sicherheit, Gesundheit und Konsumentenschutz

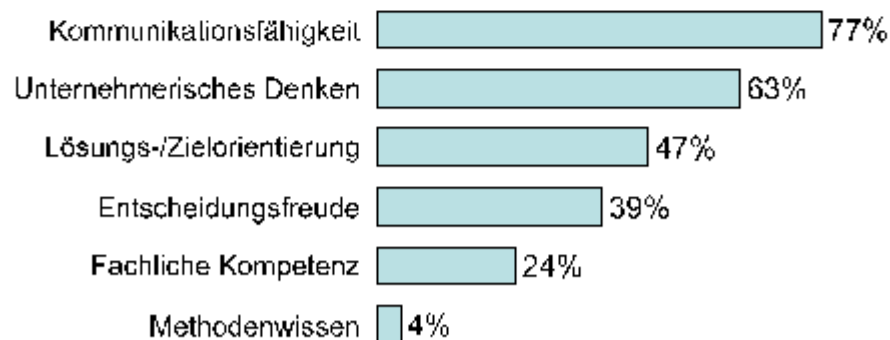


## Kompetenzen und Fähigkeiten durch Freiwilligenarbeit

- > Soziale Kompetenz und Belastbarkeit
- > Engagement und Einsatzfreude
- > Verantwortung und Selbstdisziplin
- > Motivation und Überzeugungskraft
- > Führungs- und Managementkompetenz
- > Zusatzqualifikationen und neue Fachkenntnisse
- > Aus- und Weiterbildung



## Unternehmen fordern in Zukunft verstärkt Soft Skills



Quelle:  
CAREER HILL Index 2009

## Erwartungen seitens Personal-Management

- > Führungseigenschaften
- > Organisationstalent
- > Management-Praxis



## Das Vorstellungsgespräch

- > Argumente bei betrieblichem Praxismangel
- > als Vorteil nach Karenz- und Fehlperioden
- > niedrige Gehaltsforderung trotz Professionalität
- > Offert eines unbezahlten Praktikums





## EU-Rats-Beschluss des Rates:

**Ausrufung 2011 zum „Jahr der Freiwilligentätigkeit zur Förderung der aktiven Bürgerschaft“**

- > **Förderung von Freiwilligentätigkeiten**  
mittels geeigneter Anreize für Einzelpersonen, für Unternehmen und Organisationen, die unterstützen
- > **Freiwilligentätigkeiten auf EU-Ebene und in den Mitgliedstaaten anzuerkennen:**  
durch politische Entscheidungsträger, Organisationen der Zivilgesellschaft und öffentlichen Einrichtungen, den formellen und informellen Bildungssektor sowie durch Arbeitgeber



Value through people!  
Value through people!



**HILL International GmbH**

Dr. Othmar E. Hill

A – 1030 Wien | Schwarzenbergplatz 7 | +43 1 796 97 98 - 36

othmar.hill@hill.co.at | www.hill-international.com



*5.2 Kompetenz aus dem Leben. Informelles Lernen als Chance? (Ö1 Dimensionen, 22. April 2010, Gestaltung: Johann Kneihls)*

*Ein Interview mit der Arbeitsgruppe Informelles Lernen*

*Presstext*

Was Erwachsene können und wissen, das haben sie oft in keiner Schule und auf keiner Universität gelernt. Zwischen 70 und 90% ihres Wissens, wird geschätzt, eignen Menschen sich „nebenbei“ im Alltag an. Darunter fallen wichtige Lebensbereiche wie Gesundheit, der Zugang zum Recht oder die Kompetenz in Familie und Kindererziehung. Doch nicht zuletzt erwerben Menschen in der Freizeit Fertigkeiten, die für ihr Berufsleben bedeutsam sind oder sein könnten.

Das so genannte informelle Lernen, nicht strukturiertes und oft nicht beabsichtigtes Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen, ist in den letzten Jahren verstärkt Gegenstand der Forschung geworden. Wie können Menschen ihre informell erworbenen Ressourcen auch beruflich nützen? Wie lassen sich solche Kompetenzen feststellen und in offizielle Qualifikation umwandeln? Und was kann das formale Bildungssystem vom informellen Lernen lernen?

Sieben Fachleute aus verschiedenen Praxisbereichen untersuchten im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur drei Jahre lang Bedeutung und Chancen informellen Lernens. Hintergrund sind ein in Österreich noch zu schaffender Nationaler Qualifikationsrahmen und der schon verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen der EU, der Qualifikationen europaweit vergleichbar machen soll.

Bei Interesse an der Sendung wenden Sie sich bitte an den Ö1 Hörserservice unter der Wiener Telefonnummer (01) 50170/371 oder [oe1.service@orf.at](mailto:oe1.service@orf.at).