

Peter Schlögl  
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung  
Arthur Schneeberger  
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

## **Zum Memorandum über lebenslanges Lernen** Ausführungen auf Grundlage des Zwischenberichts

Das Arbeitsdokument "Memorandum über Lebenslanges Lernen" der Kommission der Europäischen Gemeinschaften gibt den Mitgliedsländern 6 Botschaften auf dem Wege in die Informationsgesellschaft mit. Im Einzelnen werden weit reichende Veränderungen der Qualifikationsanforderungen quer über Berufe und Alltagsleben, der Finanzierung und Verantwortlichkeiten, der Bewertungssysteme und der technischen Medien und Organisationsformen des Lernens thematisiert.

Das Memorandum der Kommission will „soziale und kulturelle Zielsetzungen mit wirtschaftlichen Argumenten für lebenslanges Lernen verknüpfen“<sup>1</sup>. Beschäftigungsfähigkeit wird zwar als wesentliches Ziel des Lernens definiert, gleichzeitig werden aber Werte sozialer Integration weit reichend einbezogen (Chancengleichheit im Zugang, politische Partizipation oder Verbindung von Lernen, Arbeiten und Familie) (Memorandum, S. 6ff. und passim)

Grundsätzlich ist vorzuschicken, dass das „lebensumspannende“ Konzept des Lernens (Memorandum, S. 9f) alle Bildungsstufen umfasst, die zeitlich und in gewissen Sinne auch kausal in einem Zusammenhang stehen. Die Botschaften des Memorandums umfassen alle Bildungsstufen, eine Beschränkung auf den „quartären Bildungssektor“ (Erwachsenenbildung) ist nicht zu verzeichnen.

Ein sektorübergreifender Approach ist der adäquate Zugang, da das Interesse an Weiterbildung unter anderem stark mit der Erstausbildung zusammenhängt (siehe Tabelle A-2, Seite 43).

---

<sup>1</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, Brüssel, den 30.10. 2000, SEK (2000) 1832, S. 11.

## **Botschaft 1: Neue Basisqualifikationen für alle**

Infolge technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels gewinnen – so die Botschaft - folgende "neue Basisqualifikationen" an Relevanz: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten (Memorandum, S. 12)

Trotz weit reichender Evidenz der Bedeutung der genannten Qualifikationen quer über Berufe und Alltag sind einige Anmerkungen zu machen.

### 1.1. Stellenwert und Vermittlung der neuen Basisqualifikationen

1. Alte Kulturtechniken und neue Basisqualifikationen: Trotz der großen Bedeutung, welche die neuen Basisqualifikationen haben, darf man nicht vergessen, dass die so genannten alten Basisqualifikationen, wie Rechnen, Schreiben und Lesen, weiterhin grundlegende Bedeutung haben: „Trotz positiver Zertifikate und Zeugnisse“ – so die Einschätzung der Steirischen ARGE-Erwachsenenbildung – „steigt die Zahl der Schulabgänger, die in diesen Kulturtechniken mehr oder weniger große Schwächen zeigen.“<sup>2</sup>
2. „Der Erwerb der Basisqualifikationen ist unerlässlich für alle Menschen. Er ist jedoch nur die erste Stufe eines kontinuierlichen Prozesses des lebenslangen Lernens.“ (Memorandum, S. 13) Was heißt erste Stufe? Sind die neuen Basisqualifikationen eine Art Grundausbildung? Die Basisqualifikationen sollten sich auf alle Phasen und auf alle Levels von Bildung als übergreifende Richtwerte beziehen. Die „neuen Basisqualifikationen“ könnten daher auch als Querschnittsqualifikationen der Informationsgesellschaft, die quer über Berufe und Alltag relevant sind, interpretiert werden. Neue Basisqualifikationen sollten daher eher nicht als „Mindestqualifikationen“ verstanden werden. Sie können jedenfalls erste Berufsbildung nicht ersetzen und quasi als „Trockenschwimmkurs“ angeboten werden.
3. Vermittelbare und nur förderbare neue Basisqualifikationen: Die neuen Basisqualifikationen werden auch im Hinblick auf die Formen ihrer „Lehr- und Lernbarkeit“ zu untersuchen sein. Hier sind wichtige Aufgaben der pädagogischen Bildungsforschung zu erkennen. Als Arbeitshypothese wird man z.B. von einer Zweiteilung ausgehen können, und zwar in solche Basisqualifikationen, die unmittelbar lehr- und vermittelbar sind (IT-skills, Fremdsprachen) und solche, die weit gehend nur förderbar sind (Unternehmergeist, soziale Fähigkeiten, Technologische Kultur).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Stellungnahme der ARGE-Steirische Erwachsenenbildung zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, S. 1.

<sup>3</sup> Arthur Schneeberger: Modernisierungsschub für Aus- und Weiterbildung. Zum Memorandum über Lebenslanges Lernen, 2001, (im Erscheinen).

## 1.2. Neue Basisqualifikationen und Erstausbildungsintegration

Im „Memorandum zum Lebenslangen Lernen“ wird gefordert, „dass Jugendliche zumindest die Pflichtschule abschließen“ (Memorandum, S. 14). Ein „individuelles Recht für alle auf den Erwerb und die Aktualisierung von Qualifikationen während des gesamten Lebens“ wird in Frageform in die Debatte gebracht. (Memorandum, S. 13)

Auch wenn in Österreich bislang kein „individuelles Recht“ auf den Erwerb einer Ausbildung gesetzlich festgeschrieben ist, so hat die Entwicklung seit 1996 den politischen und gesellschaftlichen Stellenwert der Förderung des Pflichtschulabschlusses für möglichst alle Jugendlichen und einer Ausbildungsintegration für möglichst alle Jugendlichen aufgezeigt und unterstrichen. Nur positiver Pflichtschulabschluss gilt in Österreich nach verbreiteter gesellschaftlicher Meinung eigentlich als zu wenig. Der Beginn und das Abschließen einer ersten Ausbildung gelten quasi als für alle anzustreben.

Wenn es darum geht, sicherzustellen, „dass jeder einzelne ein festzulegendes Qualifikationsniveau erwirbt und auf dem neuesten Stand hält“ und „dass möglichst viele Menschen eine hochwertige Ausbildung absolvieren und erfolgreich abschließen“ (Memorandum, S. 13), hat bislang das Postulat der Integration aller Jugendlichen in Erstausbildung in Österreich den wesentlichen Stellenwert in der öffentlichen (politischen und wissenschaftlichen) Meinung. Das Nachholen von Abschlüssen oder die fortlaufende Aktualisierung haben *mit Abstand* nicht den gleich hohen Grad an gesellschaftlicher Erwartung. Das heißt, dass noch Bewusstseinsbildung zur Wichtigkeit des Nachholens von Abschlüssen und zur Aktualisierung des Wissens geleistet werden müsste.

Schätzungsweise 95 Prozent der Jugendlichen gelangen in eine weiterführende Ausbildung oder ein Äquivalent (im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik). Laut Mikrozensus von 1999 erreichten 85 Prozent aller 20- bis 24-jährigen auch einen formalen Abschluss.

Gleichzeitig wird aber zu beachten sein, dass Erstausbildungen vertikal und horizontal hinreichend differenziert angeboten werden (insbesondere über modulare Konzepte), um Abschlüsse für eine möglichst große Zahl auch möglich zu machen bzw. um den Aufbau nach der ersten Ausbildung in der Weiterbildung durch strukturierte Vorgaben zu fördern.

## 1.3. weit reichende curriculare Umsetzung in Österreich

Der Zwischenbericht hat - bezogen auf die neuen Basisqualifikation - über weite Strecken deskriptiven Charakter, da es darum ging, aufzuzeigen, was in Österreich bezogen auf die vom Memorandum definierten neuen Qualifikationen bereits seit längerem geschieht bzw. aktuell auf den Weg gebracht wurde. Dies umfasst z.B. IT-Neuerungen in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie in

übergreifenden IT-Bildungsinitiativen oder Englisch als Arbeitssprache und bilingualer Fremdsprachenunterricht.

Aber auch bezüglich sozialen Lernens und der Förderung von Entrepreneurship ist auf der Ebene der Lehrplanreform 99, Lehrplanerweiterungen auf der oberen Sekundarstufe und neuen Ansätzen in Fachhochschulen schon einiges auf den Weg gebracht.

Dies impliziert unter anderem, dass Österreich auf der oberen Sekundarstufe europaweit relevante Cases of best practice vorzuweisen hat. Um nur einige zu nennen:

- ◆ Competence Centers for Information Technology (CCIT) (Plattform zu Ausbildung der Lehrer und Schüler für IT-Zertifikate auf Einstiegs- und hohem Spezialisierungslevel bei Firmenzertifikaten)
- ◆ Einführung von 7 IT-Lehrberufen seit 1997
- ◆ Übungsfirmen
- ◆ Ingenieur- und Technikerprojekte.

Darüber hinaus wurden auf der Ebene von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie im dualen Ausbildungssystem wesentliche Neuerungen in der IT-Qualifizierung gesetzt. Die Fachhochschulen mit ihrer starken IT- und Fremdsprachenkomponente und der Förderung von Soft skills als explizitem Bildungsziel lesen sich fast wie eine tertiäre Umsetzung der Botschaft 1 des Arbeitsdokumentes der EU-Kommission.

#### 1.4. Demokratiepolitische Relevanz des IT-Zugangs

Durch die wachsende Informatisierung beruflicher und außerberuflicher Lebensbereiche kommt gewissen IT-Basiskenntnissen die Rolle eines Schlüsselwerkzeuges für alle Bürger zu. Der Zugang zu IT-Basiskenntnissen ist daher, wie kaum eine andere Lerndimension, von breitester soziökonomischer und demokratiepolitischer Relevanz. Nicht nur IT-relevante Schulbildung, sondern Erwachsenenbildung, welche Sozialgruppen mit vergleichsweise geringem Bildungszugang zu erfassen vermag, rücken ins Zentrum der Bewältigungsstrategien der Informatisierung.

##### *IT-relevante Indikatoren und Benchmarks*

Indikatoren und Benchmarks über die Durchdringung der Bevölkerung mit IT-Fertigkeiten, PC-Nutzung und Internet-Zugang dürften prioritäre Relevanz als Erfolgskontrolle von Bildungs- und aktiver Arbeitsmarktpolitik haben.

#### 1.5. Fremdsprachen als polyvalente Qualifikation

##### *Erfolge der Bildungsentwicklung*

In der Fremdsprachenbildung zeigen sich deutliche Erfolge der generellen Bildungsentwicklung, aber auch wichtige Ansatzpunkte. So gaben von den 15- bis

19-jährigen Ende 2000 nur noch drei Prozent an, keine Englischkenntnisse zu haben, aber noch 37 Prozent der 45- bis 59-jährigen.<sup>4</sup> Das Vertrauen in die einmal erworbenen Englischkenntnisse nimmt aber mit Verlassen der Schule relativ rasch ab, sodass ohne Aktualisierung mit raschen Kompetenzverlusten zu rechnen ist.

#### *Berufliche und außerberufliche Motive*

In den Weiterbildungsinteressen rangiert Fremdsprachenlernen im Spitzenfeld (siehe Tabelle A-3, Seite 44). In den Motiven zum Fremdsprachenlernen in der Weiterbildung dominieren allgemein bildende und freizeitbezogene Gründe. 17 Prozent der Bevölkerung geben als Begründung an, "sich bei beruflichen Auslandsaufenthalten sprachlich frei und sicher bewegen können", 22 Prozent interessieren sich "für die Kultur und das Land, in dem die Sprache gesprochen wird", 31 Prozent möchten "etwas für Ihre Allgemeinbildung tun" und 45 Prozent nennen als Motiv für Fremdsprachenlernen, sich "im Urlaub besser verständigen können".<sup>5</sup>

#### *Schlüssel zu interkulturellem Verständnis*

In Stellungnahmen zum Memorandum wird zu Recht auf die Problematik der Verengung auf die neue Lingua franca, Englisch, hingewiesen. Das Erlernen der Sprachen von Nachbarländern und von Minderheiten im eigenen Lande sind wichtige Schritte zur Förderung von kulturellem Verständnis und zur Prävention xenophober Regressionen.

### 1.6. Höhere formale Bildungsniveaus als Ziel des Memorandums?

#### *85 Prozent erreichen weiterführenden Bildungsabschluss*

In Österreich erreichen derzeit rund 50 Prozent der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen eine berufliche Erstausbildung (duale Lehrlingsausbildung, Fachschulen) und rund 35 Prozent einen höheren formalen Bildungsabschluss (Reifeprüfung oder postsekundärer Abschluss), wobei mittelfristig ein Anstieg auf 40 Prozent und mehr prognostiziert wird. Wenn der Anteil der Personen, die ausschließlich die Schulpflicht absolviert haben, von 47 Prozent (60- bis 64-jährige) auf 17 Prozent (30- bis 34-jährige) sinkt, dann ändern sich bildungsbezogenes Verhalten und Erwartungen nachhaltig. 85 Prozent der jungen Erwachsenen in Österreich haben damit mehr als Mindestqualifikation erreicht.

Die Forderung des Memorandums nach „Erreichung insgesamt höherer Bildungs- und Qualifikationsniveaus“ (Memorandum, S. 5) könnte man wie folgt interpretieren:

- ◆ für 15 Prozent bedeutet das Postulat das mögliche (gestufte) Nachholen oder Ergänzen von Abschlüssen der oberen Sekundarstufe bzw. einer ersten beruflichen Ausbildung,

---

<sup>4</sup> Fessel-GFK (2000a): Wirtschaftsfragen II/2000, Wien

<sup>5</sup> ebd.

- ◆ für 85 Prozent aber die mögliche Aufnahme einer postsekundären Ausbildung – sei es vollzeitlich oder berufsbegleitend.

### *Gestufte und modulare Ausbildungsziele auf postsekundärem Level?*

Eine breite Niveauehebung im Rahmen lebenslangen Lernens ist aber nur über *realistische, das heißt gestufte Bildungsziele* und die Verknüpfung mit beruflicher und sozialer Nutzenerwartung zu erreichen (die Angebote müssen attraktiv sein, damit sie auch *marktfähig* sind). Nach der erfolgreichen Einführung von Fachhochschulen könnte damit das nächste große Projekt in der Organisation einer modularen postsekundären Berufsbildung gesehen werden, die vor allem in Teilzeit-, aber auch vielleicht in Vollzeitformen absolviert werden kann.

Quantitativ wichtig sind z.B. Ausweitungen der Vorbereitungen auf die Lehrabschlussprüfung für Erwachsene und speziell deren Ausweitung auf die IT-Lehrberufe.

Man sollte aber z.B. auch neue modulare Angebote in den Sonderformen der *Fachschulen für Informationstechnik* und andere attraktive Fachrichtungen ins Auge fassen. Dabei sollten z.B. fachliche Erweiterungen und Vertiefungen in Kursform möglich sein; aber auch z.B. die Einrechnung bestimmter Firmenzertifikate. Damit könnte die Route einer (postsekundären) berufsnahen Höherqualifizierung mit Fachzertifikaten für jene ausgebaut werden, die auf die Angebote von Berufsreifeprüfung oder Fachhochschulen weniger reflektieren.

Daneben gäbe es die bereits bestehenden alternativen Routen zur Berufsreifeprüfung, zu einem Diplom einer berufsbildenden höheren Schule oder an die Fachhochschule, wobei Anrechnungen und Durchlässigkeit vorzusehen wären.

### 1.7. Problembereich universitäre Tertiärstudien?

Das Memorandum spricht die Hochschulen als Beispiel für neue Qualitäten der Zusammenarbeit an:

„Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen ‚Lernsystemen‘.“ (Memorandum, S. 12).

### *Vision institutioneller „Osmose“ zur Effizienzerhöhung*

Um Vielfalt und regionale Streuung des Angebots zu erreichen, wären im Sinne des Memorandums Ressourcennutzung und Trägerschaften quer über Schulen, Erwachsenenbildung und Hochschulen anzustreben. Wenn es darum geht, „noch mehr Anstrengungen zu unternehmen, um Brücken und Übergänge zwischen den einzelnen Teilen der bestehenden Systeme zu bauen“ (Memorandum, S. 12), und die „Vision einer graduellen Osmose zwischen Angebotsstrukturen, die heute noch relativ isoliert nebeneinander bestehen“, ins Auge zu fassen, ist die österreichische Problemsituation angesprochen.

### *Entlastung der Lehr- und Studienpläne*

Das Memorandum legt Nachdruck auf die Entlastung der Lehr- und Studienpläne (Memorandum, S. 13). Im Horizont von „lebensumspannendem“ Lernen erscheint dies nachvollziehbar. Während auf der unteren Sekundarstufe hierzu in Österreich bereits viel erreicht wurde, wird für die obere und die tertiäre Bildungsebene wenig Einschlägiges berichtet, es gibt auch kaum Diskussion hierüber.

Wenn ein Studium der Nachrichtentechnik eine Dauer von 19,8 Semester *bei Erstab-schluss*, der Telematik 15,1 Semester, der Informatik 14,2 Semester, der Wirtschaftsinformatik 12,4 und des „Kurzstudium Datentechnik“ 9,8 Semester (1997/98) im Mittel erfordert<sup>6</sup>, so könnte dies angesichts von Informatisierung und Internationalisierung von Bildung, Wirtschaft und Beschäftigung Fragen nach strukturellen Anpassungen der Studiengänge begründen.

Im universitären Tertiärsektor wären z.B. die neuen Konzepte für Bakkalaureats- und Masterstudien im Bereich Wirtschaftsinformatik oder Angewandte Informatik als Förderung eines erweiterten IT-Zugangs - kombiniert mit der Förderung anderer Basisqualifikationen (kommunikative und soziale Fähigkeiten) - auf hohem Niveau zu nennen. Die kurzen Studienzeiten und die Aufbaumöglichkeiten fügen sich – wie Beispiele von Ländern mit hohen Tertiärquoten aufzeigen - besser in das Konzept lebenslangen Lernens als die Langstudien dieser Fachrichtungen ein. Insgesamt ist der universitäre Tertiärsektor eher ein Problembereich im Kontext lebenslangen Lernens.

#### *Anrechnungen zwischen HTL und Hochschulen*

„Sorgsamer Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen durch Anerkennung von Vorwissen und abgelegten Prüfungen“<sup>7</sup> gilt als einer der Schwerpunkte der Schulpolitik. Im Falle der HTL sind bislang zwar ausreichende Anrechnungen formal erbrachter Leistungen mit ausländischen Fachhochschulen und Universitäten erreicht worden, nicht aber in Österreich selbst.

#### *Indikatoren und Benchmarks zur tertiären Bildung*

Die Strukturspezifika des österreichischen Bildungssystems führt in der komparativen Statistik zu einer Unterschätzung der Abschlüsse österreichischer Absolventen, aber auch der Humanressourcen unserer Volkswirtschaft.

Im EU-Mittel wurden 15 Prozent der Erwerbstätigen den technisch oder wissenschaftlich hoch Qualifizierten zugerechnet, für Österreich wurden – auf Grundlage der verwendeten Definitionen – 7 Prozent ermittelt (niedrigster Wert).<sup>8</sup> Eine Ursache hierfür ist die Ausklammerung des HTL-Ingenieurs (Höhere technische

---

<sup>6</sup> Statistik Austria: Österreichische Hochschulstatistik – Studienjahr 1998/99, Wien, 2000, S. 292ff.; die Daten beziehen sich jeweils auf inländische Absolventen.

<sup>7</sup> Quelle: <http://www.bmuk.gv.at/pminist/sbidung.htm>

<sup>8</sup> Eurostat: Statistics on Science and Technology in Europe. Data 1985-1999, Luxembourg: Office for Publications of the European Communities, 2001, S. 128.

Lehranstalt) und anderer Abschlüsse der berufsbildenden höheren Schule (BHS) aus der Berechnung.<sup>9</sup>

Die OECD ermittelte für Österreich einen Anteil von nur 6 Prozent an Hochschulabschlüssen (ISCED 5A) an der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung für das Jahr 1998; das Ländermittel betrug 14 Prozent. Das Bild bleibt unverändert, wenn man den „nicht-akademischen Tertiärbereich“ (ISCED 5B) vergleicht. Im OECD-Ländermittel ergibt sich ein Anteil von 25 Prozent der 25- bis 34-jährigen mit einem einschlägigen Abschluss, in Österreich sind es nur 12 Prozent. Summiert man die Tertiärbereiche A und B so kommt man bei den 25- bis 34-jährigen auf einen Anteil von 19 Prozent Absolventen an der Bevölkerung, im EU-Ländermittel von 41 Prozent.<sup>10</sup>

### 1.8. Recht auf Qualifizierung oder gemeinsame Verantwortung?

Im Memorandum wird die Frage gestellt, ob ein „individuelles Recht für alle auf den Erwerb und die Aktualisierung von Qualifikationen während des gesamten Lebens vorgesehen werden kann?“ (Memorandum, S. 13) An anderen Stellen wird von gemeinsamer Verantwortung und „klaren Kofinanzierungsvereinbarungen“ gesprochen. Der Schlüssel zum Erfolg liege darin, "dass alle zentralen Akteure sich ihrer gemeinsamen Verantwortung für lebenslanges Lernen bewusst sind": Staaten, Sozialpartner, Wirtschaft, regionale und kommunale Behörden und nicht zuletzt die Bürgerinnen und Bürger selbst (Memorandum, S. 5).

#### *Gemischte Weiterbildungsfinanzierung als österreichische Praxis*

De facto hat sich in Österreich - wie der Klagenfurter Bildungsökonom Hans-J. Bodenhöfer ausführte - eine *gemischte* Weiterbildungsfinanzierung<sup>11</sup> etabliert. Neben den wachsenden Ausgaben der aktiven Arbeitsmarktpolitik (nominelle Ausgabensteigerung um rund 70 Prozent zwischen 1994 und 1999 von 4,77 auf 8,18 Milliarden ATS) bilden private Ausgaben der Unternehmen und der Bevölkerung den wesentlich größeren und mit dem Strukturwandel wachsenden Anteil (1997: rund 23 Milliarden ATS).

Damit sind zwei unterschiedliche Steuerungs- und Legitimationsprinzipien institutionalisiert, die jeweils ihre spezifische Funktion haben. Während die marktgesteuerte Weiterbildung an Nutzenerwartungen der Kunden und die Finanzierungsbereitschaft und -möglichkeiten der Unternehmen und Erwerbepersonen als Modus der Bedarfsrückkoppelung anknüpft, erfüllt die aktive

---

<sup>9</sup> Siehe dazu: Arthur Schneeberger: Österreichs Quote hochqualifizierter Beschäftigter im internationalen Benchmarking: Ein Zähl-, Image- oder ein Substanzproblem?, in: Mitteilungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, April 2001, S. 4ff.

<sup>10</sup> OECD: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren – Ausbildung und Kompetenzen, 2000, Paris 2000, S. 39.

<sup>11</sup> Hans-J. Bodenhöfer unterscheidet drei Typen der Weiterbildungsfinanzierung in Europa: ein Markt-Regime, ein bürokratisches Regime und gemischte Regime. Siehe: Hans-J. Bodenhöfer: Finanzierung von Weiterbildung aus europäischer Sicht, DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2000, Frankfurt.

Arbeitsmarktpolitik zunächst einmal kompensatorische Funktionen, vielleicht auch präventive oder prospektive. Für letztere braucht sie angesichts wachsender Ausgaben und Mittel aus Beiträgen und Steuern der beratenden und legitimierenden Hilfe der Arbeitskräfte- und Bildungsbedarfsforschung.

*Bedarfsforschung: Funktion und skeptische Einschätzungen*

Das Memorandum der EU-Kommission stellt als Bezugsrahmen der Erläuterung der neuen Basisqualifikationen auf Arbeitskräftebedarfsforschung und –erkenntnisse ab (Memorandum, S. 13f), auch wenn methodologisch noch eher ungeklärt. So etwa wenn gefragt wird: „Was können wirksame Arten sein, um durch Angebote lebenslangen Lernens neue Qualifikationsbedarfe zu erfassen und zu decken – und Fehlqualifikationen und Arbeitskräftemangel zu vermeiden?“

Die Forderung, bereits vor Eintreten von Fehlqualifizierung oder Arbeitslosigkeit durch Weiterbildung vorzuzorgen, ist leichter formuliert und erhoben, als wissenschaftlich umzusetzen. Hier sind zwar große Erwartungen, aber weitgehend ungelöste Forschungsfragen zu orten; ganz abgesehen von den Finanzierungsfragen.

Der politisch-administrative Steuerungsansatz ist aber – wie gesagt - auf wissenschaftliche Beratung und Prognose essenziell angewiesen, stößt jedoch – wie auch der Man-power-requirement-Approach als solcher generell – auf die Skepsis jener, die Bedarfssteuerung nur begrenzt über wissenschaftliche Projektion und politisch-administrative Umsetzung für realisierbar halten, da sie die Rolle der sozialen Nachfrage im Rahmen des Bildungsmarktes als zumindest ebenso wichtigen Steuerungsmechanismus einschätzen. Ein Kurs, der keine Nachfrage findet, entspricht eben nicht dem Bedarf, wäre in etwa die Maxime.

Naturgemäß skeptischer gegenüber der Innovationskraft des politisch-administrativen Ansatzes der Weiterbildungssteuerung sind daher am Markt agierende Weiterbildungsanbieter. Orientierung an Bedarfsprognosen wird eher mit Vorsicht oder Skepsis betrachtet. Dort „wo Flexibilität und Bedarfsnähe ein Prinzip sind und unbedingt bleiben sollen“ ist der „Glaube an Bedarfsprognosen (über Jahrzehnte gültig) und einen abgesicherten Blick in die Zukunft [...] gering entwickelt.“<sup>12</sup> Hier wird auf Innovationsfähigkeit von Märkten auch im Weiterbildungssektor gepocht; hier kommen soziale Nachfrage, Nutzenerwartungen, Preise und Konkurrenz als Entscheidungsfaktoren ins Spiel, die über die politisch-administrativen Bedarfssteuerungsversuche nicht erreicht werden.

*Indikatoren und Benchmarks*

Gibt es Gründe, warum wir vom „gemischtem System“ der Bildungsfinanzierung Abstand nehmen sollten? Ist die Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich tatsächlich so niedrig, wie behauptet wird? Die Datenlage hierzu ist eher dürftig, jedenfalls nicht mit komparativen Daten zur sekundären und tertiären Bildung vergleichbar.

Wenn wir tatsächlich einen so großen Rückstand zu weiterbildungsaktiven Ländern hätten, dann könnten zentrale Indikatoren (Arbeitslosenquoten, BIP pro Kopf z.B.) nicht so günstig ausgeprägt sein. Letztlich würde dies gut belegten Thesen der

---

<sup>12</sup> Herwig Schmidbauer: Stellungnahme zu „Denkanstöße und Fragen zum Memorandum aus österreichischer Sicht“, Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich, 10.04. 2001.

Humankapitaltheorie widersprechen, was eher unwahrscheinlich ist, daher eher auf Erfassungsprobleme hinweist.

Ein Problem ist auch die zu einseitige Orientierung an formaler Bildungsbeteiligung der Berufstätigen (Reduktion der Indikatoren auf Kursbesuchstage oder Ausgaben für externe Kurse etc.). Längerfristig sollte es gelingen, auch Indikatoren zu formulieren, welche die Qualität der innerbetrieblichen Personalentwicklung abbilden. Arbeitsintegrierte Qualifizierung, z.B. durch Job-Rotation und Coaching etc., sind schwerer zu fassen als absolvierte Seminartage, aber letztlich für den Unternehmenserfolg, auf den die Bildungsarbeit der Wirtschaft bezogen ist, oft relevanter.

Insgesamt ist die Verbesserung der Bildungsindikatoren im Lande und auf europäischer Ebene wichtig. Man sollte dabei aber auch die Kosten im Auge behalten und auch nach neuen Erhebungsmethoden suchen und Synergien nutzen.

Von den nachfolgend genannten relevanten Bildungsindikatoren zu Bewertung der Entwicklung des Lebenslangen Lernens sind jene zur quartären Bildung für Österreich wahrscheinlich am schwächsten entwickelt.

- ◆ Beteiligungsquoten und Abschlussquoten: zur unteren und oberen Sekundarstufe
- ◆ Beteiligungsquoten und Abschlussquoten: zur tertiären Bildung
- ◆ Beteiligungsquoten in der quartären Bildung (Erwachsenenbildung)
- ◆ Ausgaben nach Bildungsstufen und Quellen

### 1.9. Weiterbildungsbeteiligung

Erste Hinweise können anhand aktueller Umfragen gewonnen werden. Neuere Erhebungen (IFES, Fessel-GfK) deuten in Richtung einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung.

Weiterbildungsaktiv in den letzten drei Jahren waren, wenn man alle Lernformen (von Kursen bis zum Lesen von Fachzeitschriften) zusammenzieht, rund 60 Prozent der über 15-jährigen Bevölkerung in Österreich (vgl. Tabelle A-1, Seite 42). Schulung im Betrieb oder kursmäßige Weiterbildung wird von rund einem Drittel genannt, häufige Teilnahme allerdings nur von einem Fünftel.<sup>13</sup>

Dies verweist auf die notwendige Zweistufigkeit jeglicher Förderungsstrategie zur Weiterbildungsbeteiligung:

- a) die völlig Weiterbildungsfernen sind zu informieren und zu motivieren und
  - b) die bereits Weiterbildungsaktiven sind in Richtung Intensivierung anzusprechen.
- Weiterbildungsbeteiligung ist eine graduelle Angelegenheit.

*2/3 an Weiterbildung interessiert, die Hälfte eindeutig*

Knapp die Hälfte der Befragten der über 15-jährigen Bevölkerung gibt "Interesse am Besuch von Weiterbildungskursen" an, bei weiteren 15 Prozent ist "unter Um-

---

<sup>13</sup> Fessel-GfK (2000): Wirtschaftsfragen II/2000, Textkommentar, S.55

ständen" entsprechendes Interesse gegeben; bei 11 Prozent "eher nicht" und bei 22 Prozent "sicher nicht" (vgl. Tabelle A-2, Seite 43). 2/3 der Bevölkerung haben damit Interesse an Weiterbildung. Die Ausprägung des Interesses nach Themen reflektiert durchaus die im Memorandum genannten Qualifikationsanforderungen: IT-Fertigkeiten stehen mit erheblichem Abstand an der Spitze vor Fachwissen und Fremdsprachen.

### *1/3 Weiterbildungsferne*

Der Anteil der Weiterbildungsfernen ist eindeutig altersspezifisch ausgeprägt und steigt bei über 45-jährigen stark an.<sup>14</sup> Jenes Drittel der Bevölkerung, das sich an Weiterbildung nicht interessiert zeigt, macht etwa 80 Prozent der Weiterbildungsabstinenten innerhalb der letzten drei Jahre aus.

### *Gründe für Weiterbildungsabstinenz*

Nur 10 Prozent der Weiterbildungsfernen in der Bevölkerung gaben als Grund hierfür an, dass sie für ihre "Berufstätigkeit keine Weiterbildung (brauchen), da die Kenntnisse ausreichen".<sup>15</sup> *Zeitmangel* (17 Prozent) liegt an der Spitze der Begründungen der Weiterbildungsabstinenz, weit vor den *Kosten* der Weiterbildung (7 Prozent der Abstinenten) oder der *räumlichen Entfernung* der Kurse und Veranstaltungen (4 Prozent). Insbesondere bei den 30- bis 44-jährigen spielt "Zeitmangel" eine wichtige Rolle (36 Prozent).<sup>16</sup> Zeit, Kosten, Distanzen sind die Barrieren im lebenslangen Lernen. Das Memorandum spricht damit die relevanten Probleme an.

### *Hohe Eigenfinanzierungsbereitschaft*

Eigenfinanzierungsbereitschaft von Weiterbildung ist in Österreich in beachtlicher Höhe zu konstatieren. 41 Prozent der Weiterbildungsinteressierten würden berufliche Weiterbildung auch dann machen, wenn sie dafür selbst bezahlen müssten. 28 Prozent wären bereit, die Hälfte der Kosten zu übernehmen, wenn die ArbeitgeberInnen die zweite Hälfte tragen. 69 Prozent der Weiterbildungsinteressierten wären bereit, zum Teil oder zur Gänze direkte Kosten der Weiterbildung zu übernehmen.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Fessel-GfK (2000): Textkommentar, S.56

<sup>15</sup> Fessel-GfK (2000): Wirtschaftsfragen II/2000, Textkommentar, S.55

<sup>16</sup> Fessel-GfK (2000): Wirtschaftspolitische Sonderthemen, S.105

<sup>17</sup> Fessel-GfK (2000): S.153

## **Botschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen**

### *Innovationsdruck durch Programmatiken*

Die Bedeutung, die dem Paradigma des "Lebenslangen Lernens" nicht zuletzt seitens der Europäischen Union zugewiesen und programmatisch umgesetzt wird, erzeugt (im Kontext der allgemeinen ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen) zugleich einen Innovationsdruck, der Reform- und Forschungsbedarf auch in Bezug auf Finanzierung der Bildungssysteme und insbesondere des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungssektors sichtbar macht.

### *Kosten und Zeit*

Studien und Erfahrungen der Bildungspraxis belegen, dass neben den finanziellen Aspekten der zweite große Problembereich für die Erhöhung der Bildungsbeteiligung die aufzuwendende Zeit darstellt. In ökonomischer Sichtweise ist Zeit auch ein Kostenfaktor, dennoch stellt sich die Situation für Unternehmen und ArbeitnehmerInnen sowie TeilnehmerInnen in der institutionellen oder informellen Bildung jeweils anders dar.

### *Gemischte Finanzierung als österreichische Praxis*

Im Gegensatz zur Erstausbildung, die mit Ausnahme des Lehrlingswesens zum überwiegenden Teil durch die öffentliche Hand getragen wird (zukünftig stellt auch das Hochschulwesen durch die Einführung von Studienbeiträgen ein gemischtfinanziertes System dar), liegt der Finanzierungsschwerpunkt in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung in Österreich bisher überwiegend in privater Hand<sup>18</sup>.

### *Finanzierungsvolumen allein nicht entscheidend*

Es kann aber nicht allein die Steigerung des Finanzierungsvolumens betrachtet werden. Es gilt auch zu berücksichtigen, wer diese Mittel aufzubringen hat bzw. über welche Finanzierungsmechanismen der Bildungsbereich gespeist wird. Welche erwünschten qualifikatorischen und gesellschaftspolitischen Effekte lassen sich durch Finanzierungsmechanismen steuern, verstärken bzw. unerwünschte Effekte dämpfen. Hierzu gibt es in Österreich noch wenige Erfahrungen oder grundlegende Daten.

### *Zielgruppe ältere ArbeitnehmerInnen*

Die im Zusammenhang mit lebensbegleitendem Lernen vielfach angesprochenen Veränderungen hinsichtlich der Anforderungen an die BürgerInnen/ArbeitnehmerInnen treffen zunehmend Personen, deren Erstausbildung längere Zeit zurückliegt. Neben ungleichen Zugangsvoraussetzungen zu innerbetrieblicher Weiterbildung kommt bei dieser Zielgruppe verstärkt die motivationale Lage als mögliche Barriere

---

<sup>18</sup> vgl. Mayr, Thomas (2001): Bildungsfinanzierung vor dem Hintergrund des Lifelong Learning. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (ÖZB) 3-00/01, S.10f

hinzu. Es zeigt sich, dass trotz prinzipiell gegebener Weiterbildungsbereitschaft vielfach die Teilnahme nicht aktiv angestrebt wird. Bei Anregung durch ArbeitgeberInnen oder auch Dritte steigt die Teilnahmebereitschaft sprunghaft an<sup>19</sup>.

### *Zielgruppe niedrigqualifizierte Personen*

Eine Analyse der Situation, der Rahmenbedingungen und möglichen Strategien zur Unterstützung von niedrigqualifizierten Personen ist insbesondere in Anbetracht der in vielerlei Hinsicht schlechteren Position dieser Gruppen im Vergleich zu höherqualifizierten Personen eine notwendige und wesentliche Herausforderung aus beschäftigungs-, gesellschafts-, sozial- und bildungspolitischer Perspektive.

Im Hinblick auf diese Situation könnte davon ausgegangen werden, dass gerade diese Gruppen im besonderen Blickpunkt weiterführender Qualifizierungsmaßnahmen stehen müssten. Dass dies zumindest nicht in ausreichendem Maße der Fall ist, belegen zahlreiche Studien und Evaluierungen und die – spärlich vorhandenen – Daten, die Weiterbildungsbeteiligungsquoten nach der erreichten Ausbildung differenzieren. 1997 beispielsweise betrug der Anteil niedrigqualifizierter ArbeitnehmerInnen an Weiterbildungsmaßnahmen 5,2 %, jener mittelqualifizierter 8,0 %<sup>20</sup>.

Zur betrieblichen Weiterbildungsquote hinsichtlich des Qualifikationsniveaus stehen umfassende Daten nicht zur Verfügung. Evaluierungen und Unternehmensbefragungen zeigen aber Aufholbedarf bei der betrieblichen Bildung Niedrigqualifizierter<sup>21</sup>.

Um die negativen Folgewirkungen für niedrig- und unqualifizierte ArbeitnehmerInnen abzufedern, können prinzipiell verschiedene strategische Ansatzpunkte verfolgt werden<sup>22</sup>:

- ◆ präventive Maßnahmen, die einem vorzeitigen Abbruch der Schul- und Berufsausbildung entgegenwirken;
- ◆ Maßnahmen, welche die negativen Auswirkungen – wie erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko, geringeres Lebenseinkommen – abfedern;
- ◆ Maßnahmen, die eine Weiter- und Höherqualifizierung niedrig- und unqualifizierter ArbeitnehmerInnen und Arbeit Suchender fördern;

Neben möglichst leicht zugänglichen Angeboten, die das Nachholen von Bildungsabschlüssen ermöglichen, ist insbesondere von den Sozialpartnern Rücksicht auf die Qualifizierung und Beteiligung an innerbetrieblicher Weiterbildung dieser Gruppe zu legen. Auch die Programmdokumente der Strukturfonds geben hierzu spezielle Schwerpunkte vor.

### *Nutzen von Investitionen*

---

<sup>19</sup> Heingartner, Arno/Knauder, Christine: Barrieren der beruflichen Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen. AMS report 4, Wien 1997

<sup>20</sup> vgl. NAP 1999, S.20

<sup>21</sup> vgl. z.B. IFA Stmk/Compass Bremen 1997 und 1999, ÖSB 1998

<sup>22</sup> Bergmann (2000)

Wissenschaft, Politik und Bildungspraxis können eine Vielzahl von Argumenten hinsichtlich des Nutzens von Investitionen in umfassende Bildung nennen. Darunter fallen:

- ◆ ökonomische Erträge (individuell, betrieblich, volkswirtschaftlich)
- ◆ gesellschaftliche Teilhabe, Wahrnehmung von BürgerInnenrechten und soziale Integration
- ◆ Aspekte der Lebensqualität und -zufriedenheit sowie der Gesundheit

Nichtsdestotrotz dürfte gerade gemessen an der gemeinschaftspolitischen Brisanz der Frage des Nutzens von Lebenslangem Lernen eine gemeinsame Anstrengung angezeigt sein, die bestehenden Ansätze der Erfassung solcher Erträge zu systematisieren, disziplinenübergreifend Zusammenhänge aufzugreifen, Vorannahmen und Variable zu prüfen und so tragfähige, vergleichbare Ergebnisse zu gewinnen, die ohne Reduktionismus steuerungsrelevanten Indikatoren umreißen. Diese wissenschaftlichen Grundlagen sollen mittelfristig eine Abschätzung des Netto-Nutzens von Bildungsinvestitionen ermöglichen. *„Hierzu wäre die Entwicklung einer Humankapitalvermögensrechnung erforderlich, wobei dies wiederum voraussetzt, dass das gesamte Kosten-, Ertrags- und Nutzengefüge bekannt ist.“*<sup>23</sup> Indikatoren könnten sich an einschlägigen Arbeiten der OECD orientieren, sind aber gemessen an den politischen Zielen der EU zu erweitern. Auch wäre eine ausschließliche Orientierung an makroökonomischen Fragestellungen nicht zielführend, wenn spezifische gesellschaftliche Gruppen besonders gefördert und angesprochen werden sollen. Die Doppelbedeutung von Bildung – Bildung zur aktiven Staatsbürgerschaft und Beschäftigbarkeit – ist hier zu berücksichtigen.

### *Stellungnahmen*

Im Rahmen der Stellungnahmen zum Memorandum wurde die Finanzierung mehrfach angesprochen. Einerseits wird auf die doppelte Bedeutung der Kostenfrage hingewiesen, die sowohl unmittelbare Bildungskosten als auch die Zeit als betrieblichen wie auch individuellen Kostenfaktor umfasst. Weiterentwicklungen bestehender Instrumente, wie der Bildungskarenz, komplementierbaren Gutscheinmodellen etc. sowie neue Finanzierungsmechanismen wie das Bildungssparen werden in die Diskussion eingebracht<sup>24</sup>.

Gemeinsam ist den Stellungnahmen die Betonung der gemeinsamen Verantwortung der öffentlichen Hand, der Unternehmen und der Einzelnen. Was es in der gegenwärtigen Situation noch weiterzuentwickeln gilt, sind die jeweiligen Rahmenbedingungen für Weiterbildung<sup>25</sup>. Diese Weiterentwicklung wird einerseits in einem intensiveren Sozialdialog und andererseits in einer Neufassung der Aufgaben der öffentlichen Hand gesehen.

---

<sup>23</sup> Paape, B. (2000), Wachstumsbedeutung von Bildung. Bildungsökonomische Überlegungen <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/12000/positionen1.htm>, S.2

<sup>24</sup> Stellungnahmen von Sektion V des bm:bwk und Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte

<sup>25</sup> Stellungnahmen von der Vereinigung österreichischer Industrieller und des Berufsförderungsinstituts Österreich

## **Botschaft 3: Innovation in den Lehr- und Lernmethoden**

### *Veränderungsprozesse erhöhen Innovationsdruck*

Das in den Ausführungen zur Botschaft 3 des Memorandums beschriebene Ziel der Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen findet seine Begründung in tief greifenden gesellschaftlichen und technologischen Veränderungsprozessen.

### *Individualisierung als Motiv*

Angesichts des viel diskutierten Wandels hin zu einer kognitiven Gesellschaft oder einer Wissensgesellschaft rücken im Zusammenhang mit der Erfordernis permanenter und lebensbegleitender Lernprozesse auch alternative Lernkonzepte in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Damit Lernen wirklich lebensbegleitend möglich werden kann, sind neue Vermittlungsinstrumente und -verfahren gefragt, die Raum für Flexibilisierung und Individualisierung bieten. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien bieten diese (räumliche und zeitliche) Flexibilität und NutzerInnenorientierung in viel stärkerem Maße, als es "traditionelle" Interaktionsmodelle im bestehenden Bildungssystem (schulische Erstausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung) zulassen.

### *Rahmenbedingungen nicht vernachlässigen*

In Entsprechung zur Botschaft 1 werden auch in diesem Zusammenhang die Schaffung sowie Stützung von erforderlichen Rahmenbedingungen angeführt. Dazu werden mit gesellschaftlich breiter Durchdringung, EDV-Anwendungskennntnissen, anwachsende PC- und Internet-Dichte sowie lokaler Betreuung genannt<sup>26</sup>. Mehrfach wird auch die Notwendigkeit des Transfers von Know-How zwischen den einzelnen Bildungsbereichen angesprochen<sup>27</sup>.

### *Nicht ausschließlich an IT denken*

Es wird aber auch eingewendet, dass man Innovation in den Lehr- und Lernmethoden nicht ausschließlich auf den Einsatz von Neuen Medien reduzieren darf. Beispielhaft werden partizipative Lern- und Entscheidungsprozesse im schulischen Umfeld angeführt<sup>28</sup>.

Der Bücherei Verband Österreichs wie auch die Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von öffentlichen Büchereien und Bibliotheken, die als multimedial ausgestatteten Informationszentren breiten Zugang zu den Neuen Medien bieten könnten.

---

<sup>26</sup> Stellungnahmen von Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und des Wirtschaftsförderungsinstituts Österreich

<sup>27</sup> Stellungnahmen der von Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte und des Berufsförderungsinstituts Österreich

<sup>28</sup> Stellungnahme Sektion I des bm:bwk

### *Kompetenzsteigerung bei Lehrenden*

Die Qualifizierung von PädagogInnen und AusbilderInnen wird im Hinblick auf einen effektiven und effizienten Einsatz als noch entwicklungsfähig eingestuft<sup>29</sup>. Auch eine hier als Grundlage dienende Bildungsforschung wird eingefordert. Für die Verbesserung und Innovation von Lehr- und Lernmethoden wird von BildungspraktikerInnen die Notwendigkeit von interdisziplinären Zugängen betont. So werden neben den technischen Kenntnissen auch Lehrerfahrungen, didaktische Kompetenzen u.a. angeführt.

### *Barrieren könnten reduziert werden*

Als zusätzliche Chance der Neuen Medien wird die Überbrückung von zeitlichen bzw. räumlichen Zugangsbarrieren wahrgenommen. Kritisch wird aber auch angemerkt, dass der Einsatz von Neuen Medien im Bildungswesen nicht automatisch mit Erfolg verbunden sein muss. Dies hängt mit lernpsychologischen Faktoren ebenso zusammen, wie mit der Methodenadäquatheit hinsichtlich dieser Inhalte, mit persönlichkeitsbildenden Inhalten oder sozialen Kompetenzen, die nicht ausschließlich über den Einsatz neuer Medien entwickelt werden können.

## **Botschaft 4: Bewertung des Wissens**

Das Memorandum zum lebenslangen Lernen widmet der verbesserten Anerkennung von Wissen, auch des nicht-formal oder informell erworbenes Wissens eine eigene Grundbotschaft (Botschaft 4). Anstöße hierzu kommen aus dem Arbeitsmarkt, dem steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, steigender Mobilität und Wettbewerb um Arbeitsplätze, die zu wachsender Nachfrage nach zertifiziertem Lernen geführt haben und führen (Memorandum, S. 18).

Je jünger die Erwerbspersonen sind, desto stärker ist das Interesse an Prüfungen und desto höher die Weiterbildungsmotivation zur Verbesserung der Aufstiegsmöglichkeiten. Nicht nur der Trend zu formal höheren Bildungsabschlüssen, auch die Weiterbildungsaktivitäten fungieren zur Verbesserung der beruflichen Startposition im Unternehmen oder im Rahmen betrieblicher Mobilität (vgl. Tabelle A-4, Seite 45). Akademische Bildung wird in Österreich in ihren Anstrengungen um gute Startpositionen biografisch seit langem hinausgeschoben (bis in vierte Lebensjahrzehnt), das Novum heute ist, das auch berufliche Bildungsbiografien lang gezogene Aufbauvorgänge zeigen.

---

<sup>29</sup> Stellungnahme der Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte.

#### 4.1. Möglichkeiten der Anerkennung nicht-formalen Lernens

Die Anerkennung von nicht-formal erworbenem Wissen ist für die österreichische Bildungslandschaft nichts prinzipiell Neues. Derzeit wirksame Mechanismen zur Anerkennung erworbener Qualifikationen in Österreich sind:

- ◆ Ingenieurgesetz – durch Validierung der Berufserfahrung (3 bzw. 6 Jahre) wird die Standesbezeichnung Ing. bzw. Dipl.HTL.Ing verliehen
- ◆ Gewerbeordnung, bei der Validierungen der einschlägigen beruflichen Tätigkeit zum Entfall einer Meisterprüfung oder Befähigungsnachweisprüfung führen können
- ◆ Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse im FH-Stg (Fachhochschul-Studien-ganggesetz). Bislang leider mehr Theorie als Praxis, weil zu wenig zusammenhängende Zeiten in Form einer Studienzeiterkürzung angerechnet werden.

Darüber hinaus eröffnet die Anerkennung der beruflichen Tätigkeit bzw. nicht-formellen Lernens in vielen Fällen den Zugang zu Prüfungen und führt nach erfolgreichem Abschluss dieser zu formalen Bildungsabschlüssen. Beispiele sind:

- ◆ § 23 Abs. 5 lit a Berufsausbildungsgesetz – Möglichkeit zur Lehrabschlussprüfung anzutreten, ohne eine Lehre absolviert zu haben;
- ◆ Möglichkeiten über Selbststudium zur Berufsreifeprüfung anzutreten;
- ◆ Möglichkeit im Bereich der Gewerbeordnung über alleinige einschlägige Berufserfahrung zu gewissen Befähigungsnachweisprüfungen zugelassen zu werden;
- ◆ Möglichkeit der ExternistInnenprüfungen in allen höheren Schulen usw.
- ◆ Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten, Fremdsprachenkenntnisse (siehe weiter unten) zertifizieren zu lassen (z.B. CEBS, CLIDA)
- ◆ oder IT-Zertifikate vom ECDL (European Computer Driving Licence) bis zu spezialisierten IT-Industriezertifikaten zu erwerben.

Quantitativ zunehmend relevant ist die Möglichkeit des ausnahmsweisen Antretens zur Lehrabschlussprüfung, um einen kompletten oder zusätzlichen Lehrabschluss zu erreichen: 14,5 Prozent aller Antritte im Jahr 1999 (12,7 Prozent 1998<sup>30</sup>) entfielen darauf.

Ein weiter gehender Ansatz könnte eine Art Weiterbildungs-Portfolio sein, das Informationsfunktion, aber auch andere Funktionen haben könnte (z.B. Zugang zu Ausbildungen). Das Weiterbildungs-Portfolio sollte sowohl formale Weiterbildung, wie Kurse oder Lehrgänge, als auch nicht-organisierte Weiterbildungsaktivitäten erfassen. Das Weiterbildungsportfolio könnte auch offen für Nachweise von Kompetenzfeststellungen sein, die von verschiedenen öffentlichen oder privaten Organisationen auf der Grundlage von Feststellungen in der Praxis ausgestellt werden.

#### 4.2. Ausbreitung transnationaler Zertifikate

---

<sup>30</sup> Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Berufsbildungsbericht 1999, Wien, S. 38.

Neben den gewachsenen staatlichen und semi-staatlichen Bewertungssystemen und Bildungs- sowie Berufsbildungstraditionen gewinnen zunehmend Systeme der Validierung und Zertifizierung der Wirtschaft Einfluss und durchdringen dabei unabhängig von staatlicher Reglementierung den Markt; zum Teil werden hierdurch transnationale Zertifizierungsansätze gestärkt und verbreitet.

Im IT-Qualifikationsbereich bieten Firmen Zertifikate an, Verbände folgen dem Trend, Schulen und Universitäten kooperieren mit den Unternehmen. So zählt es zu den Kernaufgaben der neuen IT-Kompetenzzentren (Competence Centers for Information Technology, CCIT), die an Schulen eingerichtet sind, die SchülerInnen, StudentInnen und LehrerInnen auf Prüfungen von international anerkannten IT-Industriezertifikaten wie MCP (Microsoft Certified Professional), CCNA (Cisco certified network associate), OCP (Oracle certified professional), Java-Programmier-Zertifikat u.a. vorzubereiten.

Die Kompetenzzentren an den (berufsbildenden) Schulstandorten werden über den neuesten Stand der IT-Zertifikate informiert, treffen entsprechende Vorbereitungen für die Prüfungen und führen gemeinsam mit den autorisierten Testzentren die Zertifikatsprüfungen durch. Lehrende, die bei den Vorbereitungen mit den SchülerInnen arbeiten, unterziehen sich ebenfalls den Zertifikatsprüfungen.

Die Abwicklung erfolgt wie bereits o.a. über den Verein CCIT<sup>31</sup>. Er tritt mit den Firmen in Kontakt, handelt Bedingungen aus und verteilt Informationen über Neuerungen an die Kompetenzzentren. Weiters übernimmt der Verein die Evidenzhaltung der abgelegten Zertifikatsprüfungen.

Die IT-Industrie-Zertifikatsprüfungen bauen auf dem ECDL (europäischem Computerführerschein) auf und bilden damit ein zweistufiges, externalisiertes IT-Qualifikationssystem, das auch der Qualitätsevaluation von IT-Lehrinhalten im schulischen Bereich dient.

In der Fremdsprachenbildung gibt es Big player der Zertifizierung in Europa, wie die ALTE (Association of Language Testers in Europe) oder die ICC (International Certificate Conference). Sprachenzertifikate werden international standardisiert angeboten und erworben. Die ICC hat auch berufsorientierte Prüfungen im Programm.

#### 4.3. Zertifizierung: Befürwortung und Skepsis

Die Stellungnahme des Berufsförderungsinstituts Österreich zum Memorandum verweist auf den Zusammenhang zwischen Anerkennung von Qualifikationen und Durchlässigkeit des Bildungswesens, die aus der Dynamik des Arbeitsmarktes Bedeutung gewinnen. Schulische wie universitäre Abschlüsse verbessern einerseits die Arbeitsmarktchancen der Erwerbsspersonen und bieten andererseits den Arbeitgebern „wichtige Orientierungshilfen bei Bewerbungen“<sup>32</sup>. Zur Erhöhung der Erwartungssicherheit (Erwerbsspersonen, Unternehmen) und im Hinblick auf

---

<sup>31</sup> Homepage: [www.ccit.at](http://www.ccit.at)

<sup>32</sup> Berufsförderungsinstitut Österreich: Stellungnahme zum Memorandum über Lebenslanges Lernen, April 2001, S. 3.

Kostenreduktion wird „zumindest auf nationaler Ebene die Einrichtung von Stellen zur Entwicklung und Implementierung eines staatlich anerkannten Akkreditierungs- und Zertifizierungssystems für Anbieter und Angebote in der Weiterbildung sowie für non formal erworbene Kenntnisse“<sup>33</sup> vorgeschlagen.

Die ARGE-Steirische Erwachsenenbildung schlägt in ihrer Stellungnahme zur Grundbotschaft 4 des Memorandums die Einrichtung von Zertifizierungskommissionen vor. Diese sollen auf verschiedenen Wegen erlangte Qualifikationen feststellen und bewerten. „Solche Kommissionen könnten“ – so der weitergehende Vorschlag der ARGE – „aber auch eine Art Qualitätssiegel bestimmten Kursen und Bildungsangeboten in den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verleihen und dadurch bereits eine öffentliche Anerkennung aussprechen.“<sup>34</sup>

Es wurde aber auch Skepsis gegenüber Zertifizierung der Erwachsenenbildung im Sinne der Förderung eines (aus dem öffentlichen Schulwesen stammenden) „Denkens in Berechtigungen“ auf Kosten von Praxisnähe und Flexibilität der Bildungsangebote formuliert.<sup>35</sup> Es besteht die Befürchtung, dass jeder neue Kurs erst ein langwieriges Begutachtungsverfahren – etwa in der Art von Lehrberufen oder Studienplänen – durchlaufen muss, dass Preise und Anerkennungen jenseits des Marktes geregelt werden. Hier ist ein substanzielles Problem gegeben. Trotzdem widerspricht aber Zertifizierung als solche nicht dem Bildungsmarkt. Länder mit primärer Marktsteuerung der Weiterbildung haben weit reichende Zertifizierungen und auch Akkreditierungssysteme zwischen Colleges und Universitäten entwickelt. Zertifikate sind auch ein Marketingfaktor.

Andererseits ist die Nachfrage nach zertifiziertem Wissen, wie der extrem rasch wachsende IT-Weiterbildungsmarkt, aber auch die Fremdsprachenbildung zeigt, nicht zu übersehen. Ohne aktive Strategien der Qualitätssicherung wird man nicht auskommen. Mindeststandards in der Qualitätssicherung werden aber nicht bedeuten können, das damit die Anbietervielfalt und der Bildungsmarkt eingeschränkt werden. Es liegt im Interesse der Bildungsteilnehmer, dass Wettbewerb zwischen den Anbietern nicht über rigide staatliche Eingriffe eingeschränkt, sondern – wo sinnvoll – sogar ausgeweitet wird. Flexibilität und rasche Rückkoppelung mit der Nachfrage werden auch unter Bedingungen der Entwicklung von Qualitätssicherung zentrale Werte des Weiterbildungsgeschehens bleiben müssen.

#### 4.4. Europäische Dimension und Aktivitäten

Die Entwicklung des österreichischen Bezugsrahmens wird im Sinne der Grundsätze des Memorandums, das auf die Förderung der Mobilität in Bildung und

---

<sup>33</sup> Berufsförderungsinstitut Österreich: Stellungnahme zum Memorandum über Lebenslanges Lernen, April 2001, S. 3.

<sup>34</sup> ARGE-Steirische Erwachsenenbildung: Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission, Juni 2001, S. 3.

<sup>35</sup> Herwig Schmidbauer: Stellungnahme zu „Denkanstöße und Fragen zum Memorandum aus österreichischer Sicht“, Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich, 10.4. 2001.

Erwerbstätigkeit und kulturelle Dimensionen abzielt, in enger Auseinandersetzung und Nutzung der europäischen Initiativen und Programme erfolgen. Es sind dies insbesondere der Computerführerschein (*ECDL = European Computer Driving Licence*), der Teil verschiedener wichtiger Initiativen von der Sekundarstufe I bis in die Erwachsenenbildung und LehrerInnenfortbildung ist, und das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen (*ECTS = European Credit Transfer Scheme*) für Hochschulen und jene Lehreinrichtungen (Berufsbildende höhere Schulen u.a.), die tertiäre Qualifikationen außerhalb der Universitäten anbieten.

1998 wurde in Kooperation zwischen dem „Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung“ (CEDEFOP) und der Europäischen Kommission das „Forum zur Transparenz beruflicher Qualifikationen“ mit der Hauptaufgabe, eine Vorlage zu entwickeln, mit der alle beruflichen Zertifikate leichter lesbar gemacht werden sollen, eingesetzt. Die Zeugniserläuterungsvorlage liegt nunmehr vor und soll in allen Mitgliedsstaaten umgesetzt werden. Darüber hinaus soll ein Netzwerk nationaler Kontaktstellen für Qualifikationen (NRPO) errichtet werden, wobei in jedem Mitgliedsstaat eine nationale Referenzstelle implementiert werden soll.

In Österreich wurde bereits die nationale Referenzstelle für berufliche Qualifikationen ernannt sowie Vorarbeiten für die Durchführung der vom „Forum zur Transparenz beruflicher Qualifikationen“ vorgeschlagenen Empfehlungen geleistet. Die Erstellung einer Datenbank sowie Vorarbeiten zu den Zeugniserläuterungen wurden veranlasst. Mit einer ersten Testversion für den Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (zunächst in Deutsch, in der Folge in Englisch) wird im Herbst 2001 begonnen. Zugriff zur Internetversion wird unter folgenden Domänen gegeben sein: <http://www.zeugnisinfo.at> bzw. <http://www.certificate.at>.

#### 4.5. Qualitätssicherung und Durchlässigkeit als Prioritäten

Im Zusammenhang mit der „Bewertung des Lernens“ und mit Blick auf das Ziel eines ganzheitlichen und europaweit transparenten Systems ist mit Nachdruck die Frage nach der Qualität, sowohl der Ausbildung und der Rahmenbedingungen als auch der erbrachten Lern-Leistungen zu stellen. Umfassende und permanente Evaluation in diesen Bereichen ist Voraussetzung der Entwicklung und Glaubwürdigkeit der Qualität dieses Systems.

Dies impliziert Maßnahmen zur besseren Durchlässigkeit der Systeme Schule, Hochschule und hochschulverwandte Lehreinrichtungen, Weiterbildung, Wirtschaft, für die Anerkennung von Lernleistungen aller Art.

## **Botschaft 5: Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung**

### *Beratung als immanenter Teil eines Bildungssystems*

In Ergänzung zu Bildungsangeboten ist für ein regional ausgewogenes und qualitätsgesichertes Angebot an Beratungs- und Informationsleistung Sorge zu tragen. Hier wären öffentlich-rechtliche Einrichtungen (Förderungsstellen für Erwachsenenbildung des Bundes, Berufsinfozentren des Arbeitsmarktservice, öffentliche Bildungseinrichtungen, Ämter, Behörden, Bibliotheken und gesetzliche Interessenvertretungen) und Einrichtungen der Zivilgesellschaft aufgerufen, ein anbieterübergreifendes Beratungs- und Informationsangebot zu sichern. Eine Vernetzung bestehender Angebote sollte der Nutzung von Synergien und der Qualitätssicherung dienen.

### *Beratung ist mehr als Berufsberatung*

Um den für alle Bürgerinnen und Bürger gleichen Zugang zu Informationen und Angeboten zu sichern, ist ein qualitativ hochwertiges, niederschwelliges und flächendeckendes Angebot an Beratungsleistung als immanenter Teil eines Bildungs- und Beschäftigungssystems einer Gesellschaft im Wandel zu sichern. Dieses Beratungssystem kann nicht auf Berufsberatung und -orientierung im engeren Sinn beschränkt bleiben, sondern ist als umfassende pädagogische Leistung des Bildungssystems als Bildungsinformations- und Beratungsleistung auszubauen.

### *Beratung erhöht die Effizienz von Bildungssystemen*

Die Beratung umfasst neben der Informationsvermittlung auch die Unterstützung bei der Entscheidungsfindung. Weiters sind Beratungen zur Unterstützung der Lernenden – insbesondere zur Vorbeugung von Dropouts aus Bildungsprozessen – vorzusehen. Diesem Ziel dienen unter anderem eine frühzeitige und verbindliche Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe sowie entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Diese Maßnahme wurde 1998 schulgesetzlich verankert.

### *Beratung in der Erstausbildung bereits ausgebaut*

Das österreichische Bildungswesen besitzt ein ausgebautes System der Bildungs- und SchülerInnenberatung im schulischen Kontext und von zahlreichen Angeboten im Rahmen der MaturantInnenberatung (jährliche Berufs- und Studieninformationsmessen an mehreren Orten in Österreich). Die Österreichische Hochschülerschaft (Interessenvertretung der Studierenden an Universitäten) bietet Inskriptionsberatung und Beratung in weiteren studiumsrelevanten Bereichen an. Die Arbeitsmarktverwaltung bietet im Rahmen ihrer Berufsinfozentren und in Form von Maßnahmen umfassende mit arbeitsmarktrelevanten Informationen

verschränkte Leistungen an. Diese Leistungen werden durch laufende Qualifizierung<sup>36</sup> und wissenschaftliche Studien qualitätsgesichert.

---

<sup>36</sup> Dies erfolgt einerseits über die LehrerInnenbildung der pädagogischen Institute und pädagogischen Akademien, weiters durch SCHILF – Schulinterne Lehrerinnenfortbildung – oder interne Qualifizierung des Arbeitsmarktservice.

*Qualifizierung und Vernetzung der BeraterInnen erforderlich*

Neben diesen räumlichen und Ressourcenfragen wird mehrfach die Notwendigkeit von Qualifizierung von BeraterInnen angesprochen. Diese sollten einerseits über curriculare Angebote, über nationale wie auch internationale Vernetzung erfolgen, um qualitätsgesicherte Beratungsangebote sicher zu stellen. Internet-gestützten Informationsangeboten für Nachfragende wie auch für BeraterInnen wird in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zugemessen.

## **Botschaft 6: Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen**

*Monokultur oder Mehrfachnutzung?*

Von mehreren Institutionen wird im Zusammenhang mit Bildungs-, Kultur- und Sozialeinrichtungen das Wort der „Monokultur“ als Metapher für Einfachnutzung benutzt<sup>37</sup>. Eine Errichtung von regionalen Bildungszentren ist - so wird seitens der Sektion V des bm:bwk (Allgemeine pädagogische Angelegenheiten und Erwachsenenbildung) und der bundesstaatlichen Erwachsenenbildung angeführt - nur im Kontext von politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu sehen und sollte Teil eines regionalen bildungspolitischen Konzeptes sein.

*Institutionelles Lernen*

Als wesentliches Element wird diesbezüglich institutionelles Lernen gestützt durch Kooperation und Vernetzung betrachtet. Dies setzt aber professionelle Beratung und Unterstützung voraus, für die auch die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen wären. Kompetenzentwicklung in diesem Bereich könnte auf einzelne Erfahrungen in Institutionen und auch Projekten zurückgreifen.

*Alle Betroffenen sind einzubeziehen*

Es ist zu betonen, dass eine Optimierung der Nutzung von Räumen und Einrichtungen nur in einer Kooperation der Instanzen, in einer gemeinsamen Planung von (Hoch-)Schulverwaltung und den betroffenen Gruppen (SchülerInnen, Lehrkräfte, SchulwartInnen, ...) zusammen mit den potenziellen NutzerInnen möglich ist. Das Potenzial ist aber evident, denn die 1998 durchgeführte Delphi-Befragung zeigt insbesondere bei der Fragestellung der Finanzierung des lebenslangen Lernens, dass einer "Kooperation zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen zur gemeinsamen Nutzung von Personalressourcen und Sachmitteln"<sup>38</sup> höchste Priorität zugemessen wird.

---

<sup>37</sup> Stellungnahmen von Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und Berufsförderungsinstitut Österreich

<sup>38</sup> Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (1998): Bd.2, S.140

*Potenziale für Effizienzsteigerung*

VerantwortungsträgerInnen und pädagogisches Personal führen im Zusammenhang mit Mehrfachnutzung ins Treffen, dass öffentliche Bildungsräume den von außen herangetragenen Erwartungen nicht immer gerecht werden können und diese vielfach über die konkreten Aufgabenfelder der agierenden Personen an den Standorten hinausreichen. Umso wichtiger scheint es, Netzwerke zu initiieren und die Institutionen und Gebäude zu öffnen und zu einem integrierten Bestandteil der Umgebung (Region, Stadt, ...) werden zu lassen, um dadurch Synergien zu nutzen. Dies ist auch als Möglichkeit zu betrachten, die Institution (Hoch-)Schule bei ihren immer vielfältiger werdenden Aufgaben zu unterstützen. Durch die Nutzung der „Stehzeiten“ von Schulen, Hochschulen (Ferien, Abende, ...) und anderen Einrichtungen könnten bereits geleistete Investitionen in Infrastruktur effizienter genutzt werden.

## Tabellenanhang

TABELLE A-1:

### Weiterbildungsaktivitäten in den letzten 3 Jahren\* (über 15-jährige Bevölkerung)

Lernformen	Aktiv*	Häufig aktiv**
Lesen von Fachbüchern bzw. Fachzeitschriften	48	33
Spezielle Schulung im Betrieb, in dem Sie arbeiten	33	21
Besuch von Seminaren	29	15
Besuch von Vorträgen	28	18
Berufliche Weiterbildung zu Hause mit Hilfe von Medien wie CD-ROM, Video/Tonbänder, Online-Kurse, und Ähnliches	19	9
Spezielle Schulung in einem anderen Betrieb bzw. externe Produktschulung	12	6
Abendschule, Kolleg, Studium im zweiten Bildungsweg	6	3

\*tabellierter Wert: sehr häufig, häufig, selten \*\*sehr häufig + häufig

Quelle: Fessel-GfK-Institut für Marktforschung: Wirtschaftsfragen II/2000

TABELLE A-2:

**Struktur des Interesses an Weiterbildung in der Bevölkerung**  
(über 15-jährige Bevölkerung, n=1.000)

FRAGE: „Wenn Sie Gelegenheit zur Weiterbildung hätten, würden Sie sich gern weiterbilden?“

Sozialstrukturelle Merkmale	Ja, ganz sicher	Ja, eher sicher	Unter Umständen	Eher nicht	Sicher nicht
Selbstständige / Freie	51	16	18	9	6
Angestellte / Beamte	50	25	14	9	3
Arbeiter	28	24	21	11	15
Hausfrau	30	16	21	16	17
Nicht-Berufstätige	18	12	13	13	42
15 – 19 Jahre	38	39	10	0	3
20 – 29 Jahre	51	25	11	5	6
30 – 44 Jahre	44	19	19	11	6
45 – 59 Jahre	23	17	19	18	20
60 Jahre und älter	5	8	11	14	61
ohne Ausbildungsabschluss	17	14	14	6	46
mit Ausbildungsabschluss	29	19	16	16	18
Matura	41	25	16	6	11
Universität	63	17	9	2	7
Gesamt	31	18	15	11	22

Quelle: Fessel-GfK-Institut für Marktforschung: Wirtschaftsfragen II/2000, Wirtschaftspolitische Sonderthemen, Dezember 2000, S. 145ff.

TABELLE A-3:

**Interesse an Weiterbildung nach Themenbereichen**  
(über 15-jährige weiterbildungsinteressierte Bevölkerung)

EDV, Informatik	48
Fachwissen meines Berufes	36
Sprachen	35
Kommunikation, Allgemeinbildung	20
Gesundheit	18
Kunst, Musik, Kultur	18
Kaufmännisches Wissen, Rechnungswesen	11
Marketing, Verkaufstraining	10
Managementtraining, Mitarbeiterführung	10
Technik	9
Erziehung	6

Quelle: Fessel-GfK-Institut für Marktforschung: Wirtschaftsfragen II/2000

TABELLE A-4:

**Motive zur Weiterbildung nach Altersgruppen, 1999, Angaben in %**

Gründe für die Weiterbildungsteilnahme (Mehrfachnennungen)	Altersgruppen			
	bis 25 J n=9.950	bis 35 J n=12.700	über 35 J n=10.700	Total n=34.500
Aufstiegsmöglichkeiten verbessern	<b>51,4</b>	<b>39,1</b>	22,6	<b>37,6</b>
fachliche Spezialprobleme besser lösen	<b>31,6</b>	<b>42,4</b>	<b>46,8</b>	<b>40,5</b>
auf Prüfung vorbereiten	23,0	11,1	6,1	13,1
sich über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden halten	17,0	28,7	<b>32,2</b>	26,3
Beruf wechseln	13,6	12,7	10,9	12,4

Quelle: ibw-WIFI-Teilnehmerbefragung 1999/2000