

***ibw***

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft



# **ANERKENNUNG VON BERUFSERFAHRUNG UND VORKENNTNISSEN IN DER AUS- UND WEITERBILDUNG UND IM HOCHSCHULZUGANG**

Analyse europäischer Ansätze zur Anrechnung und  
deren Relevanz für Österreich

Arthur Schneeberger  
Alexander Petanovitsch

ibw-Schriftenreihe Nr. 129  
Wien, Oktober 2005

ISBN 3-902358-25-4

Copyright by ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Medieninhaber und Herausgeber:

ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

(Geschäftsführer: Mag. Thomas Mayr)

A-1050 Wien, Rainergasse 38/2. Stock

Tel.: +43 1/545 16 71-0

Fax: +43 1/545 16 71-22

E-mail: [info@ibw.at](mailto:info@ibw.at)

Homepage: <http://www.ibw.at>

*Diese Forschungsarbeit wurde im Auftrag der Bildungspolitischen  
Abteilung der Wirtschaftskammer Österreich erstellt.*

Kontakt: [schneeberger@ibw.at](mailto:schneeberger@ibw.at)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Begriffliche Definition und Forschungsergebnisse .....</b>	<b>7</b>
1.1 Informelles Lernen .....	7
1.2 Formales, non-formales und informelles Lernen .....	8
1.3 Anerkennung, Validierung, Zertifizierung .....	9
1.4 Forschungsergebnisse aus den USA und Kanada.....	10
1.5 Deutsche Untersuchungen .....	12
<b>2. Grundlegende Dokumente der Europäischen Union.....</b>	<b>13</b>
<b>3. Implementierte Modelle in ausgewählten Ländern .....</b>	<b>19</b>
3.1 Das System der National Vocational Qualifications in Großbritannien.....	19
3.2 Le Bilan de Compétence (Frankreich).....	22
3.3 Schweizerische Ansätze und Verfahren .....	25
3.3.1 Reconnaissance et validation d’acquis – ein regionales Modell .....	25
3.3.2 CH-Q – das schweizerische Qualifikationshandbuch: ein Portfolio-Ansatz.....	26
3.3.3 VALIDA: systematische Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	28
3.3.4 Validierungskonzept für Gesundheitsfachkräfte .....	29
3.4 Niederlande: APL-Zentrum seit 2000 .....	30
3.5 Zertifizierung informellen Lernens in Slowenien .....	32
3.6 Die Bedeutung informeller Lernprozesse in Skandinavien.....	35
3.6.1 Finnland: Kompetenztests und Kompetenznachweise .....	36
3.6.2 Schweden: praktische und akademische Wissenssegmente .....	37

<b>4. Anerkennung informellen Lernens im Hinblick auf Hochschulzulassung in anglophonen Ländern.....</b>	<b>39</b>
4.1 USA: Assessment von Life skills .....	39
4.2 Großbritannien: begrenzter Hochschulzugang mittels APEL .....	43
<b>5. Die Situation in Deutschland.....</b>	<b>47</b>
5.1 Bislang marginale Anerkennung informellen Lernens.....	47
5.2 Neue Ansätze: Hochschulzugang mittels Berufserfahrung .....	48
5.3 Projekt: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens.....	50
5.4 NQF-National Qualifications Framework als zukünftiger Rahmen.....	54
<b>6. Anerkennung informellen Lernens in Österreich.....</b>	<b>55</b>
6.1 Soziodemografische Determinanten informellen Lernens .....	57
6.2 Kursmäßige und informelle Weiterbildung.....	61
<b>7. Hauptergebnisse und Schlussfolgerungen .....</b>	<b>63</b>
<b>Tabellenanhang .....</b>	<b>73</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>79</b>
<b>Summary .....</b>	<b>83</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>87</b>
<b>Information über die Autoren.....</b>	<b>93</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>95</b>

*Geschlechtsspezifische Bezeichnungen gelten in der Regel sinngemäß für beide Geschlechter.*

## **Einleitung**

Der vorliegende Bericht thematisiert die Frage der Anerkennung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die außerhalb organisierter Bildung erworben wurden. Dieses Thema ist vor allem in den USA, aber auch in anderen englischsprachigen Ländern seit langem eine kulturelle Selbstverständlichkeit. Das hat zum einen nicht zuletzt mit der relativ geringen Bedeutung einer gesetzlich geregelten Ausbildung für handwerkliche und gewerbliche Berufe, die ihrerseits viel Erfahrungslernen involvieren, in diesen Ländern zu tun, zum anderen mit Immigration und hoher regionaler und beruflicher Mobilität. Für die deutschsprachigen Länder ist die Frage der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen daher ein relativ neues Thema, gleichwohl eine Herausforderung angesichts wirtschaftsstruktureller Veränderungen in Richtung wissensbasierte Ökonomie, Dienstleistungswachstum und nicht zuletzt demografischer Veränderungen (Immigration, Alterung).

*Der Bericht versucht einen ersten Überblick zum Stand der Forschung und der Entwicklungen in internationaler Perspektive zu geben. Hierbei kann nicht auf Vollständigkeit, sondern primär auf Relevanz für die österreichische Meinungsbildung in Bildungsforschung und Bildungspolitik geachtet werden.*

Die Frage der Identifizierung und Validierung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb formaler Bildungsprozesse erworben worden sind, ist in den letzten Jahren insbesondere in Verbindung mit dem Konzept des „Lebenslangen Lernens“ zunehmend in den Fokus europäischer und auch internationaler Bildungspolitik gelangt: So heißt es z. B. in einer EntschlieÙung des Europäischen Rates: „Der Rat der Europäischen Union ... weist darauf hin, dass lebensbegleitendes Lernen im Vorschulalter beginnen und bis ins Rentenalter reichen und das gesamte Spektrum formalen, nicht formalen und informellen Lernens umfassen muss.“ (EntschlieÙung des Rates, 2002, C 163/2). Die Bedeutung informell erworbener Kenntnisse im Rahmen des lebenslangen Lernens, die auch durch zahlreiche empirische Untersuchungen belegt wird, unterstreicht diese Notwendigkeit einer verstärkten Beachtung auch nicht-standardisierter Wissensakkumulation.

Nach Expertenschätzungen finden nicht mehr als 30 Prozent des Lernens in formalen Bildungsinstitutionen statt, deutlich weniger als die Hälfte der Erwachsenen sind zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zu bewegen. Andererseits lernen alle Menschen ihr Leben lang informell in ihren Lebens- und Berufszusammenhängen. Die Faure-Kommission der UNESCO hat bereits zu Beginn der 1970er Jahre konstatiert, dass etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse auf informeller Ebene ablaufen.<sup>1</sup> Die Anerkennung informellen Lernens ist daher ein zentraler Ansatz zur Einbeziehung möglichst aller in lebenslanges Lernen.

In einigen europäischen Ländern gibt es bereits entwickelte Modelle der Anerkennung und Zertifizierung von Qualifikationen, die „arbeitsintegriert“ erworben wurden. Hierzu ist etwa der Ansatz des „Accreditation of prior learning“ (APL) in *Großbritannien* zu zählen, der in outputorientierter Zugangsweise Kenntnisse erfassen soll, die arbeitsintegriert oder non-formal (Selbststudium, Veranstaltungen etc.) erworben wurden. In *Frankreich* gibt es das Konzept der „Bilan des competences“, bei dem es um die Bilanzierung von im Berufsleben erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten geht. Ähnliche Ansätze gibt es in der *Schweiz*, hier spricht man von „Qualifikationsverfahren“ oder „Reconnaissance et Validation d’acquis“. Diese Validierungsverfahren sollen im Kanton Zürich z. B. für Fachkräfte im *Gesundheitsbereich* beispielhaft entwickelt werden. Im Prinzip werden die Verfahren sowohl in Richtung *Fachabschlüsse* (Lehrabschlüsse) als auch in Richtung *Studiengulassung* (ohne Matura) konzipiert.<sup>2</sup> Gerade die Schweizer Beispiele sind für Österreich von großem Interesse, da beide Länder relativ frühe Differenzierungen fachlich hochspezialisierter Berufsbildung vorsehen.

Entwicklung und Verbreitung von Verfahren der Identifikation und Validierung von non-formal oder informell erworbenen Qualifikationen sind Eckpfeiler der europäischen Strategie der Förderung des lebenslangen Lernens zur Sicherung und Verbesserung der Erwerbsfähigkeit unter den Bedingungen des raschen Wandels und zunehmender Wissensbasierung der Ökonomie und der beruflichen Tätigkeiten. Europa soll bis zum

---

<sup>1</sup> Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopes, Henri/Petrovsky, Arthur V./Rahnama, Majid/Ward, Frederick Champion: Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow, UNESCO, Paris, 1972.

<sup>2</sup> Vgl. News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, bbaktuell 123 vom 8. Juni 2004.

Jahr 2010 – so die EntschlieÙung des Europäischen Rates in Lissabon im Jahr 2000 – zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt werden. Hierzu wurden grundlegende Ziele mit Strategien für die Aus- und Weiterbildung beschlossen. Zur Umsetzung der *Lissabonner Ziele* wurden in der *Kopenhagener Erklärung* (2002) 4 *Prioritäten* gesetzt, um die europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung zu stärken und die Zielverwirklichung zu beschleunigen:

- ⇒ Stärkung der europäischen Dimension
- ⇒ Verbesserung der Transparenz, Information und Beratung
- ⇒ Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen
- ⇒ Verbesserung der Qualitätssicherung<sup>3</sup>

Damit ist der Stellenwert der Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen für die europäische Wachstumsstrategie einleitend angedeutet. Auch im Rahmen der Förderung der transnationalen Mobilität innerhalb Europas wird dem informellen Lernen eine wichtige Rolle zugeschrieben.<sup>4</sup> Der Rat der EU hat am 18. Mai 2004 einen Beschluss-Entwurf („Draft Conclusions“) für *Grundsätze zur Identifikation und Validierung von non-formalem und informellem Lernen* formuliert (9600/04; EDUC 118, SOC 253).

Nicht zuletzt ist mit dem Prinzip der Anerkennung informell erworbenen Wissens auch ein bildungsökonomisch sinnvolles Kalkül mit dem Ziel verbunden, die Ausbildungs- und Studienzeiten und die entsprechenden Kosten (wo ohne QualitätseinbuÙen möglich) zu verringern, indem informell bereits erworbene Kompetenzen bzw. Ausbildungs- und Studienteile nicht mehr absolviert zu werden brauchen. Der neue komparative OECD-Bericht zur Erwachsenenbildung z.B. unterstreicht diese Argumentation<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie: Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010, M. Tessaring, M. Wannan, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S.59.

<sup>4</sup> Vgl. etwa Tessaring/Wannan 2004, a.a.O..

<sup>5</sup> OECD: Thematic Review on Adult Learning. Adult Learning Policies and Practices. Comparative Report First Draft for Comment, 20. Dezember 2004, S. 41.

Die Thematik der Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen steht damit im Zusammenhang mit der Verbesserung der europäischen und der nationalen Bildungsstrategien und ist zugleich ein Beitrag dazu, angesichts weitreichender Unterschiede in den Strukturen und Praktiken, Kohärenz und Zusammenarbeit, aber auch Mobilität und Durchlässigkeit im Verlauf des lebenslangen Lernens zu fördern.

Im Rahmen des Projekts sollen folgende Arbeits- und Analyseschritte geleistet werden:

- ↗ Zunächst werden anhand der Forschungsliteratur grundbegriffliche Definitionen über Lernformen geklärt.
- ↗ Zusätzlich werden die begrifflichen Entwicklungslinien anhand europäischer Dokumente und Diskussionen nachgezeichnet.
- ↗ Anschließend erfolgen Darstellungen vorhandener Ansätze in ausgewählten Ländern sowohl im Hinblick auf die berufliche Aus- und Weiterbildung als auch den hochschulischen Bereich.
- ↗ Um einen rezenten empirischen Befund einzubeziehen, wird der Mikrozensus 2003 zur Beteiligung der österreichischen Bevölkerung an formalem, non-formalem sowie informellem Lernen in Form signifikanter einschlägiger Ergebnisse herangezogen.



# 1. Begriffliche Definition und Forschungsergebnisse

Die Fülle an Definitionen und Definitionsversuchen innerhalb der Forschungsliteratur zeigt, dass es sich beim Begriff des „Informellen Lernens“ keineswegs um einen allgemeingültigen und einheitlich verwendeten Terminus Technicus handelt. In diesem Bericht soll zunächst versucht werden, anhand ausgesuchter Literatur einen Überblick über mögliche Konnotationen und Inhalte dieses Begriffs zu liefern, sodann wird eine begründete Terminologie vorgeschlagen.

## 1.1 Informelles Lernen

Man kann davon ausgehen, dass es sich beim informellen Lernen um eine Kategorie handelt, die erstmals etwa in den 1950er Jahren innerhalb der US-amerikanischen Erwachsenenbildung verwendet wurde, wobei hier die Begriffe „informal education“ und „informal learning“ parallel, nicht eindeutig voneinander getrennt gebraucht worden sind.<sup>6</sup> Mit *Bernd Overwien*, der sich mit dem Thema international vergleichend befasst hat, kann man folgende Unterscheidung treffen: „Informelle Bildung liegt immer dann vor, wenn informelles Lernen ermöglicht, gefördert, verstärkt oder strukturiert werden soll. Bei informeller Bildung handelt es sich so um eine gezielte Intervention, bezogen auf informelles Lernen.“<sup>7</sup>

In einem international beachteten Bericht wird das „informelle Lernen“ Anfang der 1970er Jahre ins Blickfeld gebracht: Die Faure-Kommission der UNESCO konstatierte damals, dass etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse informell erfolgen (Faure u. a. 1972). Ab Beginn der 1980er Jahre schließlich war der Terminus „informelles Lernen“ ein bei Bildungsexperten internationaler Organisationen allgemein verwendeter und bekannter Terminus. Seit einigen Jahren ist die Tendenz zu

---

<sup>6</sup> Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert, in: Otto, Hans Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden 2004.  
[http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida\\_sozk/fadida\\_sozk\\_downloads/bielefeldil.pdf](http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bielefeldil.pdf), S. 52.

<sup>7</sup> 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“*, S. 359-376, BBJ-Verlag, Berlin, 2001, 362f.

beobachten, dass fast ausschließlich der Begriff „informal learning“ verwendet wird, während die Bezeichnung „informal education“ nicht mehr in Gebrauch zu sein scheint.

Eine Vielzahl aktueller Definitionen setzt an der Organisationsform von Lernprozessen an: Als „informell“ gelten unter diesem Gesichtspunkt solche Lernprozesse, die außerhalb formaler Institutionen und/oder non-formaler Kurse ablaufen und auch nicht über diese Schiene finanziert werden. Der Lebens- und Arbeitsprozess als Hintergrund, auf dem sich informelle Lernprozesse konfigurieren, ist für viele Autoren daher der zentrale Aspekt des informellen Lernkonzepts: „Lernen entsteht danach aus täglichen Begegnungen mit Problemen („everyday encounter“) in Lebens- und Arbeitskontexten“<sup>8</sup>.

Hiermit entsteht allerdings ein Problem hoher semantischer Unschärfe, da eigentlich nichts mehr aus dem alltäglichen Lernprozess auszuschließen wäre. Man braucht daher doch ein abgrenzendes Definitionsmerkmal. Ein solches stammt z.B. vom kanadischen Autor *David Livingston*, der auf das subjektive Lernbewusstsein als Kriterium abstellt. In diesem Sinne unterscheidet sich informelles Lernen „von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, *dass die Lernenden selbst ihre Aktivitäten bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen*. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden.“<sup>9</sup>

## ***1.2 Formales, non-formales und informelles Lernen***

Breite Beachtung haben diese Begriffe durch Publikationen und Folgeaktivitäten der EU zum lebenslangen Lernen gewonnen. Auch eine in unserem Zusammenhang wichtige begriffliche Bestimmung findet sich in einem Dokument der europäischen

---

<sup>8</sup> Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert, in: Otto, Hans Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden 2004, S. 54.

<sup>9</sup> Livingston, David: *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft*. in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): *Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel*. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, S. 68ff.; Kursivsetzung nicht im Original.

Bildungspolitik: In der 2001 publizierten Mitteilung der Europäischen Kommission, „*Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*“, wird eine inhaltlich schlüssige und europaweit akzeptable Definition der drei Kernbereiche allgemeiner und beruflicher Lernprozesse versucht:

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

**Nicht formales Lernen:** Lernen, das *nicht* in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und *üblicherweise nicht zur Zertifizierung* führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es Ziel gerichtet.

**Informelles Lernen:** Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur *Zertifizierung*. Informelles Lernen kann Ziel gerichtet sein, ist jedoch *in den meisten Fällen nicht intentional* (oder inzidentell/beiläufig).<sup>10</sup>

Diese Differenzierung ist vor allem im Hinblick auf das „nicht formale Lernen“ (non-formales Lernen) unscharf. „Formales Lernen“ findet in der Pflichtschule statt, in Schulen der Oberstufe, der Lehrlingsausbildung oder an Hochschulen. Nicht formales Lernen wäre das Lernen an Erwachsenenbildungseinrichtungen, allerdings nur dort, wo es nicht zu anerkannten Abschlüssen führt.

### ***1.3 Anerkennung, Validierung, Zertifizierung***

Beschäftigt man sich mit Modellen der *Anerkennung* formal oder informell erworbener Kenntnisse in europäischen Ländern, so fällt zunächst auf, dass der Begriff der „Anerkennung“ *so eindeutig nicht ist*. Gleichberechtigt nebeneinander finden sich Bezeichnungen wie „Validierung“, „Akkreditierung“, „Valorisierung“ und „Zertifizierung“, wobei jeder dieser Begriffe je nach nationalem Kontext und Modell auch unterschiedliche inhaltliche Bestimmungen haben kann.

---

<sup>10</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. November 2001, S. 9, 32ff; Kursivsetzung nicht im Original

Am häufigsten werden dabei die Termini „Validierung“ und „Zertifizierung“ verwendet, wobei *Zertifizierung* noch die länderübergreifend einheitlichste inhaltliche Bedeutung hat und hauptsächlich für formal erworbene Kompetenzen verwendet wird: eine Zertifizierung bezeichnet einen schriftlich fixierten formalen Nachweis, der von einer offiziellen Institution ausgestellt wird.

Der Begriff der *Validierung* ist nicht so eindeutig zu definieren: Im Unterschied zur Zertifizierung kann die Validierung sich auch auf den informellen Erwerb von Kenntnissen beziehen. *Danielle Colardyn* versucht folgende Definition: „Validation refers to the process of assessing and recognizing a wide range of skills and competencies which people develop throughout their lives and in different contexts, for example through education, work and leisure activities.”<sup>11</sup>

Während „Anerkennung“ mit „Recognition“ übersetzt wird, wird „Validation“ mit „Validierung“ oder ebenfalls mit „Anerkennung“ übersetzt. Neuerdings wird zwischen zwingender Anerkennung und empfohlener Anerkennung unterschieden, insbesondere im Kontext von Vorarbeiten und Diskussionen zum EQF.

#### ***1.4 Forschungsergebnisse aus den USA und Kanada***

Nach der begrifflichen Klärung werden im Folgenden Forschungsergebnisse zum informellen Lernen skizziert. Eine der ersten Erhebungen zu diesem Thema fand Anfang der 1960er Jahre in den USA statt: Im Rahmen einer nationalen Studie zum selbst-initiierten Lernen („voluntary learning“) wurde auch eine Frage zum Selbstlernen anhand eigener Mittel gestellt (insgesamt sind dabei 2.800 Personen befragt worden). 40 Prozent der damals Befragten gaben an, gelegentlich entsprechende Lernaktivitäten zu setzen<sup>12</sup>. Mitte der 1970er Jahre wurde eine weitere ähnlich geartete, im Umfang jedoch größere Untersuchung durchgeführt: 75 Prozent der US-amerikanischen Bevölkerung

---

<sup>11</sup> Danielle Colardyn: Certification of Adult Education, in: Husen, T./Postlewaite, T. N.: International Encyclopaedia of Education, 1994, S. 663.

<sup>12</sup> Johnstone, J. W. C./Rivera, R. J.: Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults. Hawthorne, NY: Aldine, 1965.

unternahmen dieser Studie zufolge Mitte der 1970er Jahre eigenständig geplante, „informelle“ Lernaktivitäten.<sup>13</sup>

Eine der größten einschlägigen Untersuchungen zum Thema wurde im Rahmen des Forschungsnetzwerks „Neue Ansätze für Lebensbegleitendes Lernen“ (NALL) während der 1990er Jahre in *Kanada* unter der Leitung des bereits zitierten *David Livingston* durchgeführt. Es wurden hierbei insgesamt 1.562 telefonische Interviews durchgeführt. Befragt nach der Hauptquelle beruflicher Kenntnisse hat sich gezeigt, dass für die *jüngeren* Befragungsteilnehmer die *Kommunikation mit den Arbeitskollegen die wichtigste Form der Qualifizierung* darstellt, während für *ältere* Personen *selbstständige Lernbemühungen wichtiger* sind (es ist hierbei zu berücksichtigen, dass die berufliche Ausbildung in Kanada im Unterschied etwa zu vielen europäischen Ländern vergleichsweise wenig formalisiert abläuft). Erwerbstätige Befragte waren zudem der Meinung, durchschnittlich pro Woche *etwa sechs Stunden* informell für eine aktuelle oder zukünftige berufliche Tätigkeit zu lernen<sup>14</sup>, wobei der inhaltliche Schwerpunkt dabei auf

- ⇒ Anschlusswissen im Tätigkeitsfeld und
- ⇒ Computerkompetenzen lag.

Auch der Wunsch nach Zertifizierung und damit formeller Anerkennung bereits erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse wird in der Studie thematisiert, wobei der berufliche Status von Einfluss ist: Je geringer der berufliche Status, umso höher ist der Wunsch nach Zertifizierung. Aber auch Spitzenmanager gaben noch zu 61 Prozent Zertifizierungsbedarf an, Arbeitslose äußerten zu 83 Prozent den Wunsch nach einer Anerkennung von Vorkenntnissen<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Penland, P. R.: Individual Self-planned Learning in America. Pittsburgh: Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh, 1977.

<sup>14</sup> Livingston, David: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, S. 82.

<sup>15</sup> Livingston, 1999, a.a.O., S. 86

## ***1.5 Deutsche Untersuchungen***

Auch in Deutschland liegen inzwischen einige einschlägige Studien zur Thematik des informellen Lernens vor: 1994 wurde etwa vom *Deutschen Jugendinstitut* die Untersuchung „Informelle Bildung im Jugendalter“ durchgeführt, die die Bedeutung informeller Lernprozesse bei der Aneignung von EDV-Kompetenzen betont.<sup>16</sup>

Aus dem *Jahr 2000* stammt eine Publikation zu einer qualitativen Studie, die sich mit informellem Lernen innerhalb der alltäglichen Lebensführung und dessen Relevanz bezüglich der beruflichen Kompetenzentwicklung beschäftigt.<sup>17</sup> In Form von Tagesprotokollen wurde hier versucht, informelles Lernen im Alltag zu erfassen. Als Ergebnis wird die Wichtigkeit von schriftlichen Ressourcen (Anleitungen, Fachliteratur, Internetbeiträge) bei der informellen Aneignung von Kompetenzen genannt.

Eine – auf Interviews gestützte – Untersuchung, die im Jahr 2000 in den neuen Bundesländern durchgeführt worden ist, thematisierte den Erwerb arbeits- und berufsbezogener Kompetenzen, wobei der Stellenwert des informellen Lernens insbesondere in Bezug auf

- ⇒ das Arbeiten mit Computern,
- ⇒ bei der Kundenorientierung oder
- ⇒ bei der Arbeit mit neuen Technologien und Produkten empirisch unterstrichen wird.<sup>18</sup>

Insgesamt zeigt sich bei Unternehmen, die in wissensbasierten Sektoren arbeiten (etwa Softwareanwendung) bzw. Unternehmen, die neben anderen auch stark wissensbasierte Tätigkeitsfelder aufweisen, eine hohe Lernförderlichkeit oben genannter Arbeitsinhalte. Viele Interviewte waren der Meinung,

---

<sup>16</sup> Claus J. Tully: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien, Opladen, 1994.

<sup>17</sup> Dieter Kirchhöfer: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung, Quem-Report Nr. 66, Berlin, 2000.

<sup>18</sup> Zitiert nach: Brigitte Stieler-Lorenz: Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung, in: Rohs, Matthias (Hrsg.) Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, 2002, S. 286.

„dass organisierte Weiterbildung nicht mehr mit den Lernerfordernissen der Arbeit Schritt halten kann. Besonders *Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz als Voraussetzung für Marktbeherrschung, Kundenumgang und Teamarbeit* werde informell lernend erworben. Insgesamt stehe man vor einer Situation, in der informelles Lernen von Seiten der Betriebe erwartet werde, nicht aber stimuliert und gefördert.“<sup>19</sup>

Dieser Befund wird auch von einer der aktuellsten einschlägigen deutschen Studien aus dem Jahr 2003, durchgeführt in *Klein- und Mittelbetrieben des IKT-Sektors*, unterstrichen: *Kommunikative Lernprozesse, der Austausch mit Kollegen über Arbeitsaufgaben und -probleme* bilden hier die zentrale Lernsituation. Daneben spielen die bereits weiter oben für informelle Lernprozesse als wesentlich identifizierten *schriftlichen Ressourcen* (in diesem Fall Fachzeitschriften und Handbücher) eine wichtige Rolle in betrieblichen Lernprozessen der EDV-Branche.<sup>20</sup>

## **2. Grundlegende Dokumente der Europäischen Union**

Untersucht man relevante Dokumente der EU der letzten zehn Jahre, die sich mit Bildungsprozessen und deren Stellenwert in den Gesellschaften beschäftigen, so zeigt sich ein deutlich zunehmender Stellenwert non-formalen und informellen Lernens. Begonnen hat diese Entwicklung in Europa mit dem 1995 veröffentlichten „*Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*“.<sup>21</sup> Ausgehend von einer wissenschaftlich fundierten Situationsanalyse der Berufs- und Lebenswelt wurden in diesem Dokument Aktionslinien sowohl für die allgemeine als auch die berufliche Bildung entwickelt. Explizit wird hier, neben den beiden traditionellen Bildungsrouten der (Aus)Bildungsinstitutionen und der Unternehmen, auch der Bereich der informellen Bildung thematisiert. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang zudem eine Schwerpunktsetzung, die auch die weiteren bildungspolitischen Dokumente der

---

<sup>19</sup> Stieler-Lorenz, 2002, a.a.O., S. 306; Hervorhebung nicht im Original.

<sup>20</sup> Peter Dehnbostel, Gabriele Molzberger, Bernd Overwien: *Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche*, Berlin, 2003.

<sup>21</sup> Europäische Kommission: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel, KOM (1995) 590, 1995.

europäischen Union kennzeichnet: Informelles Lernen wird überwiegend mit beruflicher Bildung in Verbindung gebracht.

1996 folgte das „*Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens*“<sup>22</sup>, welches inhaltlich wesentlich vom Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung geprägt war. Grundlegende Absicht war hierbei, die europäische Bevölkerung für die Möglichkeiten des lebensbegleitenden Lernens zu sensibilisieren, wobei non-formales und informelles Lernen zwar nicht ausdrücklich als Ziele erwähnt worden sind, jedoch implizit in der Konzeption enthalten waren.

Die zunächst nur vage konzipierten bildungspolitischen Ziele werden in dem im Jahre 2000 erschienenen „*Memorandum über Lebenslanges Lernen*“<sup>23</sup> allmählich mit konkreten Definitionen verbunden. Das Memorandum baut auf den Ergebnissen des Europäischen Rats von Lissabon im März 2000 auf, in dem festgestellt wurde, dass der erfolgreiche Aufbau einer wissensbasierten Gesellschaft und Ökonomie mit einer Orientierung am lebenslangen Lernen Hand in Hand gehen muss, in dessen Rahmen dabei das nicht-formale sowie das informelle Lernen stärker als bisher zu berücksichtigen sein werden. Betont wird in dem Dokument auch, dass sich die Bereiche des formalen, des non-formalen und des informellen Lernens nicht gegenseitig ausschließen, sondern in einem Ergänzungsverhältnis zueinander stehen.

Im Hinblick auf informelles Lernen ist eine der wesentlichen Botschaften des Dokuments die Forderung nach Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, insbesondere des nicht-formalen und informellen Lernens. Grundlage hierfür ist eine bisher nicht gekannte *Nachfrage nach zertifiziertem Lernen*, die auf einen steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und einen immer schärfer werdenden Wettbewerb um Arbeitsplätze zurückgeführt wird. Das bedeutet, dass neben Abschlusszeugnissen, Diplomen und Qualifikationsnachweisen als traditionelle Zertifikate für reglementierte berufliche Tätigkeiten auch Wissen,

---

<sup>22</sup> Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (1995): Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996). Brüssel. 95/431/EG.

<sup>23</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. KOM (2000) 1832, 2000.



Fertigkeiten und Erfahrungen aus nicht-formalen und informellen Lernkontexten anerkannt werden sollen.

2001 erfolgte die Mitteilung der Kommission „*Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*“<sup>24</sup>, die wiederum auf dem Memorandum aus dem Jahr 2000 beruht. In dieser Mitteilung wird eine angemessene Mittelausstattung für alle Bereiche formalen, non-formalen und informellen Lernens gefordert sowie die Einbeziehung non-formalen und informellen Lernens in die im formalen Sektor geltenden Vorschriften für Zugang, Bildungsweg und Anerkennung.<sup>25</sup> Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass alle Arten des Lernens (also auch non-formales und informelles) anerkannt und belohnt werden müssen; dies insbesondere, um Menschen, die institutionalisierten Bildungsprozessen fern stehen, in den Prozess des lebenslangen Lernens besser einbeziehen zu können.

Erstmals wird in diesem Dokument auch die *Entwicklung von Methoden und Normen zur Bewertung von non-formalem und informellem Lernen* in den Mitgliedsstaaten gefordert sowie die Erstellung eines Verzeichnisses der Methoden, Systeme und Normen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens auf internationaler, nationaler sowie Branchen- und Unternehmensebene. Die Schaffung entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen soll die Durchführung dieser Ziele ermöglichen.

Im Jahre 2002 wurde der „*Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität*“<sup>26</sup> vorgelegt, in dessen Mittelpunkt die Schaffung offenerer und leichter zugänglicher Arbeitsmärkte in Europa steht. Als Teilaspekt unzureichender beruflicher Mobilität werden Probleme bei der Anerkennung von non-formalem und informellem

---

<sup>24</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission – *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*, Brüssel, 21.11.2001.

<sup>25</sup> Zudem wird in dieser Mitteilung eine einheitliche Definition des formalen, non-formalen sowie des informellen Lernens vorgeschlagen.

<sup>26</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. *Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität*. Brüssel, 2002.

Lernen sowohl innerhalb als auch zwischen den Mitgliedsstaaten identifiziert. Um dieses Problem zu beheben, wird die Schaffung eines Bewertungssystems auf europäischer Ebene vorgeschlagen, mit dessen Methoden und Normen die Transparenz und die Übertragbarkeit von Qualifikationen gefördert wird und um Mobilität innerhalb der Wirtschaftszweige und zwischen Wirtschaftszweigen zu ermöglichen. Aufbauend auf diesem Aktionsplan erschien 2003 ein *„Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS)“*<sup>27</sup>. Ziel hierbei war es, ein einheitliches Portfolio für qualifikationsbezogen relevante Dokumente zu entwickeln.

Zentraler Punkt des Portfolios ist der „Europäische Lebenslauf“. Daneben enthält es den „Europass Mobilität“ (eine überarbeitete und umbenannte Version des bisherigen „EUROPASS Berufsbildung“), mit dem alle lernrelevanten transnationalen Mobilitätserfahrungen in ganz Europa erfasst werden sollen und einen Diplombonus für den Bereich der Hochschulbildung, der Informationen über den jeweiligen Bildungsweg des Inhabers beinhaltet. Des Weiteren umfasst das Portfolio eine Zeugniserläuterung für den Bereich der beruflichen Bildung, in der (unabhängig vom Inhaber) eine berufliche Qualifikation näher erläutert wird, sowie das Europäische Sprachenportfolio. Um eine Fokussierung auf bestimmte Bereiche oder Fertigkeiten zu ermöglichen, können darüber hinaus noch zusätzliche Dokumente hinzugefügt werden.

Im März 2004 schließlich wurden die *„Gemeinsamen europäischen Grundsätze für die Validierung des nicht-formalen und des informellen Lernens“*<sup>28</sup> als *Vorschlag* der Generaldirektion Bildung und Kultur vorgelegt. In diesem Dokument werden keine bestimmten methodischen oder institutionellen Lösungen vorgegeben, da solche Lösungen die jeweiligen lokalen, regionalen, sektoralen oder einzelstaatlichen

---

<sup>27</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS)*. Brüssel, 2003.

<sup>28</sup> Europäische Kommission: *Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens*. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses, Brüssel, 2004.

Gegebenheiten berücksichtigen müssen. Es werden jedoch *Kriterien* definiert, an denen sich solche Validierungen orientieren sollen, etwa die Rechte des Einzelnen (Prinzip der Freiwilligkeit), Unparteilichkeit (Bewertung nach Maßgabe eines Verhaltenskodex), Glaubwürdigkeit und Legitimität (Einbeziehung aller relevanten Interessengruppen bei der Entwicklung, Einführung und Finanzierung von Validierungsmechanismen) etc.

Im Dezember 2004 erschien das „Kommunique von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung“, in welchem noch einmal ausdrücklich auf die große Bedeutung des *non-formalen und informellen Lernens* auch im Rahmen einer europäischen Berufsbildungslandschaft hingewiesen worden ist; zu den prioritären Punkten bei der Erreichung der Lissabon-Ziele zählt das Kommunique:

„Einsatz gemeinsamer Instrumente, Bezugspunkte und Grundsätze, um die Reform und Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme und der Berufsbildungspraxis zu unterstützen, z. B. im Hinblick auf Transparenz (EUROPASS), lebenslange Beratung, Qualitätssicherung sowie *Feststellung und Validierung nicht formalen und informellen Lernens*; diese Instrumente sollen stärker miteinander verknüpft und das Bewusstsein der Betroffenen hierfür auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene in den Mitgliedsstaaten erhöht werden, auch um eine bessere Sichtbarkeit und größeres gegenseitiges Verständnis zu erreichen.“<sup>29</sup>

Inzwischen beschäftigen sich im Zuge des EU-Programms LEONARDO mehr als einhundert Projekte mit der Anerkennung informeller Lernprozesse (APL und APEL)<sup>30</sup>. In einem SOKRATES-Programm wurde 1996 das internationale Forschungsprojekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL) lanciert, an dem Teams aus Großbritannien, Schweden, Belgien, Spanien und Deutschland beteiligt waren.<sup>31</sup>

Im Rahmen dieses Projekts wurde formuliert, dass die globale marktwirtschaftliche Wettbewerbsgesellschaft es notwendig macht, nicht nur die durch das formale

---

<sup>29</sup> Kommunique von Maastricht, Dezember 2004, S. 3; Kursivsetzung nicht im Original.

<sup>30</sup> Nähere Details zu APEL finden sich in Kapitel 4 des Berichts.

<sup>31</sup> Etienne Bourgeois: Introduction to the APEL Research Project, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 8-13, Universität Bremen, 1999, S. 8.

Bildungssystem entwickelten, sondern auch die informell erworbenen Kompetenzen der Menschen anzuerkennen und zu fördern, das „praktische Lernen“ in konkreten Anforderungssituationen stärker zu gewichten und es gegenüber einem „theoretischen“ schulischen Lernen als gleich wichtig anzuerkennen, und somit insgesamt Chancengleichheit zwischen verschiedenen Lernwegen und Lernbiographien zu erreichen.<sup>32</sup>

Mit dem *European Qualifications Framework (EQF)*, das seit 2004 in einer europäischen Arbeitsgruppe entwickelt wird, soll ein Qualifikationsrahmen entwickelt werden, mit dessen Hilfe Qualifikationsprofile, die formell und informell erworbene Kompetenzen enthalten, vertikal und horizontal eingeordnet werden können (Kommunique von Maastricht, 2004). Insbesondere soll die übereinstimmende Orientierung an „Learning outcomes“ „make it easier to take into account prior, experiential learning in non-formal and informal settings.“<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Peter Alheit, Dorothea Piening: Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, *Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers*, Universität Bremen, 1999, S. IV/V.

<sup>33</sup> Note of the European Commission: Directorate-General for Education and Culture, 1<sup>st</sup> April 2005, S. 4.

### **3. Implementierte Modelle in ausgewählten Ländern**

#### ***3.1 Das System der National Vocational Qualifications in Großbritannien***

Das System der „National Vocational Qualifications“ (NVQ) wurde zwischen 1989 und 1991 eingeführt und stellt ein kompetenz- und outputorientiertes Berufsbildungssystem dar: Die NVQs „are proof of a person's ability to do a job“ (<http://www.dfes.gov.uk/nvq/history.shtml>). Das britische System der „National Vocational Qualifications“-Prüfungen ist ein Versuch, informelle Lernformen bei der Verwirklichung des „lifelong learning for all“ gebührend zu berücksichtigen.

Entstanden ist der NVQ-Approach in Reaktion auf das im internationalen Vergleich niedrige Qualifikationsniveau englischer Arbeitskräfte: So wiesen im Jahr 1990 65 Prozent der britischen Arbeitskräfte keinen formalen Berufsabschluss auf. Meist erfolgte die Ausbildung der Erwerbstätigen in Form von on-the-job-training, was auch durch das Fehlen eines strukturierten Berufsbildungssystems bedingt war (<http://www.dfes.gov.uk/nvq/history.shtml>). Die Berufsbildungslandschaft Großbritanniens war Ende der 1980er Jahre von einer schwer überblickbaren Vielzahl nebeneinander bestehender und in ihren Tätigkeiten oftmals sich überschneidender berufsständischer Prüfungseinrichtungen geprägt.

Wie bereits erwähnt, sind die NVQs ein outputzentriertes Modell, was gleichzeitig bedeutet, dass der didaktisch-curriculare Lehr- und Lernprozess (also der „Input“) keinerlei staatlicher Regulierung unterliegt.<sup>34</sup> Ein zentraler Punkt innerhalb dieses Systems ist daher der Begriff der „Lernerzentrierung“: Wo, wann und auf welchem Weg Qualifikationen oder Kompetenzen erworben worden sind, spielt bei den NVQs keinerlei Rolle. Wesentlich sind die Ergebnisse, die vom Teilnehmer einer Qualifizierungsmaßnahme anhand simulierter und möglichst praxisnaher Arbeitssituationen erbracht werden. Die im Rahmen der NVQ zu erwerbenden

---

<sup>34</sup> Alison Wolf: Portfolio Assessment as National Policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. In: Assessment in Education 5 (1998) 3, S. 422.

Berufsprofile sind in fünf Niveaustufen unterteilt, von einfachen Routinetätigkeiten bis hin zu Funktionen im mittleren Management (<http://www.dfes.gov.uk/nvq/what.shtml>).

Jede dieser Niveaustufen setzt sich aus verschiedenen Qualifikationseinheiten („units of competence“) zusammen, welche wiederum in einzelne Elemente unterteilt sind („elements of competence“).

Diese Einzelelemente werden von nationalen Gremien entworfen, die sich aus Vertretern der Arbeitgeber und der Gewerkschaften, aus Beamten des Bildungsbereichs sowie Bildungsexperten zusammensetzen (wobei die Zusammensetzung dieser Gremien kritisch beurteilt wird; siehe hierzu weiter unten). Um eine Qualifizierung erfolgreich abzuschließen, müssen diese einzelnen Bausteine modular gesammelt werden. Dies geschieht eben in Form einer praxisnahen Prüfung am (simulierten) Arbeitsplatz vor Kollegen und Vorgesetzten, wobei dieses Team auch durch externe Prüfer verstärkt werden kann. Bei der Umsetzung der NVQs kommt auch ein Portfolio zum Einsatz, in dem die Kompetenznachweise gesammelt werden.<sup>35</sup> Sind alle Elemente und Einheiten erfolgreich erworben, schließt man die Maßnahme mit einer NVQ ab. In der Literatur wird im Zusammenhang mit den NVQs auch von einem Modularisierungskonzept gesprochen.<sup>36</sup>

Der Prüfungsprozess läuft in Prüfungszentren ab, die mittels eines aufwendigen Bewerbungs- und Auswahlverfahrens eine entsprechende Berechtigung erwerben. Diese Berechtigung ist zeitlich begrenzt (meist auf fünf Jahre). Die Prüfungszentren unterliegen einer laufenden Qualitätskontrolle durch unabhängige Prüfer und auch durch Absolventenbefragungen (<http://www.dfes.gov.uk/nvq/orgs.shtml>).

Das Konzept der NVQs wird in England teilweise äußerst kritisch gesehen. Einer der vorgebrachten Kritikpunkte bezieht sich auf den vernachlässigten Input-Bereich: das

---

<sup>35</sup> <http://www.dfes.gov.uk/nvq/how.shtml>

<sup>36</sup> Thomas Deißinger: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?, in: Bildung und Erziehung 47. Jg., H. 3, 1994, S. 317.

Lehren, das Vermitteln der Lerninhalte. Es wird bemängelt, dass zu viel Zeit auf das Assessment und das Portfolio und zu wenig Zeit für das Lehren verwendet wird; auch die Qualifikation der Lehrenden wird im Rahmen der NVQ nicht thematisiert:

„Es bleibt Lehrenden zu wenig Zeit für ihre Lehrtätigkeit, weil sie sehr umfangreiche Portfoliodossiers begleiten und bewerten müssen. Die Lernenden erkennen dabei oftmals sehr schnell die Bewertungskriterien und richten ihren Lernprozess auf diese Bewertungskriterien und nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse aus. ... Authentische Kompetenzprüfungen im Arbeitsprozess scheinen dagegen eher die Ausnahme zu sein, da sie sich in den Arbeitsprozess kaum ohne Störung integrieren lassen. Insgesamt ist somit das System der NVQ lerndidaktisch außerordentlich problematisch.“<sup>37</sup>

Zudem werden gerade die zunehmend wichtigeren Kompetenzen wie etwa Kommunikations-, Kooperations- und Managementfähigkeit im Rahmen der individuellen Performanzprüfungen nicht ausreichend berücksichtigt. Um diesen Mangel zu beseitigen, werden inzwischen im Anschluss an die praktische Kompetenzüberprüfung Interviews mit den Teilnehmern geführt, in denen diese Themenbereiche thematisiert und möglicherweise erfasst werden können.<sup>38</sup>

Die Zusammensetzung der Gremien, die die nationalen Bewertungsstandards definieren, wird häufig als zu einseitig wahrgenommen. In der Praxis hat eine vergleichsweise kleine Zahl von Großunternehmen den stärksten Einfluss auf die Beschaffenheit dieser Standards; andere Großunternehmen und insbesondere KMUs sind laut Meinung der Kritiker nicht ausreichend vertreten, ähnlich wie Bildungsexperten oder Gewerkschaftsvertreter.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Bernd Käßlinger: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002, S. 9.

<sup>38</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 109.

<sup>39</sup> Siehe dazu: Jens Björnavald: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning, European Journal for Vocational Training, No 22, 2001, S. 115; Thomas Deißinger: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?, in: Bildung und Erziehung 47. Jg., H. 3, 1994, S. 314.

Der Versuch, Arbeitstätigkeiten präzise in Einzelkompetenzen aufzubrechen, hat zu einer „unendlichen Spirale der Spezifikationen“<sup>40</sup> geführt: am Höhepunkt der Entwicklung wurden 400 berufliche Qualifikationen anhand von mehr als 20.000 Einzeldarstellungen von Kompetenzelementen erfasst. Es überrascht aufgrund dieser Zahlen deshalb auch nicht, dass in letzter Zeit zunehmend mehr Wert auf breitere Funktionsanalysen einer Qualifikation gelegt wird und nicht mehr nur auf die bisher vorherrschenden „task analysis“.

### ***3.2 Le Bilan de Compétence (Frankreich)***

Dieses Modell wurde 1991 eingeführt mit dem Ziel, allen Erwerbspersonen (Beschäftigte, Arbeitslose, Selbstständige etc.) eine Standortbestimmung bezüglich ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen zu ermöglichen, sei es, um sich auf dem Arbeitsmarkt neu zu positionieren, oder um eine Weiterbildungsphase einzuleiten.<sup>41</sup> Zum Zweck der Durchführung einer solchen Bilanzierung steht den Interessierten ein Bildungsurlaub von bis zu drei Tagen zur Verfügung.<sup>42</sup> Insgesamt gibt es vier verschiedene Ansätze einer Bilanzierung:

- die Bilanzierung kann auf Betreiben des Betriebs erfolgen
- der Beschäftigte kann auf eigene Initiative eine Bilanzierung einleiten
- eine Bilanzierung eines Arbeitslosen kann auf Initiative der zuständigen Arbeitsmarktverwaltung durchgeführt werden
- der Arbeitslose kann selbst die Bilanzierung einleiten

---

<sup>40</sup> Jens Björnavald: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning, European Journal for Vocational Training, No 22, 2001, S. 116.

<sup>41</sup> Die Bedeutung des Bilanzierungssystems für Frankreich zeigt sich an der Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Einführung annähernd 40 Prozent der Arbeiter nicht über formale Qualifikationszeugnisse verfügten; vgl.: Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001 S. 114.

<sup>42</sup> Vgl. Ingeborg Drexel: Die bilan de compétence – Ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in: Kompetenzentwicklung '97, S. 197-249, Berlin, 1997.



Die Kompetenz-Bilanzierung wurde in der Vergangenheit überwiegend von arbeitslosen Erwerbspersonen genutzt: Im Jahr 1994 stellten diese 75 Prozent der insgesamt 125.000 Teilnehmer.<sup>43</sup>

Eine weitere Statistik stammt ebenfalls aus dem Jahr 1994: Zu diesem Zeitpunkt waren mehr als 700 private und öffentliche Organisationen als Bilanzierungszentren („Centres de bilan“) akkreditiert, wobei diese Akkreditierungen jedes Jahr erneuert werden müssen. 1993 waren 54 Prozent der anerkannten „Centres de bilan“ gemeinnützige Vereine, 30 Prozent private und 15 Prozent öffentliche Einrichtungen. Die gesetzlichen Regelungen, anhand derer die Bilanzierungszentren ihre Arbeit ausrichten müssen, sind sehr allgemein gehalten, was den Centres de bilan einen vergleichsweise großen Spielraum lässt (so gibt es etwa keine allgemeinverbindliche Definition des Kompetenzbegriffs). Dennoch kann man den Bilanzierungsprozess in einige Hauptphasen unterteilen:

Die *erste Phase* bildet ein Vorgespräch mit einem Betriebsverantwortlichen und/oder einem Beschäftigten/Arbeitslosen, wobei hier die Verfahren und die Ziele der Bilanzierung besprochen werden.

In der *zweiten Phase* kommt es zur Erfassung der Kompetenzen; dies geschieht teils individuell, teils in kleineren Gruppen. Hier kommen verschiedene Methoden zum Einsatz: Testverfahren, individuelle Portfolioerstellungen durch die zu bewertende Person etc.

In der *abschließenden Phase* werden die Ergebnisse der Bilanzierung, die in sogenannten „Synthesepapieren“ schriftlich fixiert sind, von den beteiligten Personen besprochen: das Bilanzierungszentrum kann danach dem Unternehmen oder der Arbeitsmarktverwaltung Vorschläge unterbreiten, was den Einsatz der getesteten Person betrifft.

Insgesamt reichen die Verfahren „von einer Art individuellen Berufsberatung für eine Einzelperson bis hin zu Verfahren der Personalentwicklung, in denen die Bilanzierungszentren Unternehmen über Potentiale ihrer Belegschaft beraten“<sup>44</sup>. Das

---

<sup>43</sup> Drexel, a.a.O, S. 206.

<sup>44</sup> Bernd Käßlinger: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002, S. 14

Modell der Bilan de Compétence hat einige Kritik hervorgerufen<sup>45</sup>: So werden etwa bei der Bilanzierung mithilfe der Synthesepapiere – im Gegensatz zur intendierten Absicht – vorwiegend Schulzeugnisse und Berufsabschlüsse berücksichtigt. Informell erworbene Kenntnisse werden entgegen des grundlegenden Ansatzes der Bilan de Compétence relativ wenig beachtet. Dies liegt wahrscheinlich in der grundsätzlichen Schwierigkeit begründet, informelle Fähigkeiten und Kenntnisse zu definieren, abzugrenzen und somit für eine Bilanzierungsinstitution erfassbar zu machen. Zudem kommt es überwiegend zum Einsatz von Testverfahren auf Kosten von Methoden, welche die Teilnehmer stärker einbinden bzw. aktivieren (etwa Beratungsgespräche).

Laut gesetzlicher Regelung sollten die teilnehmenden Personen die alleinigen Adressaten der Synthesepapiere sein, in der Realität sieht dies jedoch anders aus. Schätzungen gehen davon aus, dass etwa 30 Prozent dieser Synthesedokumente an die Betriebe übergeben werden. Daneben besteht auch die Gefahr, dass die bilanzierenden Institutionen bzw. Personen von den einzuschätzenden Tätigkeitsfeldern oder den damit verbundenen Kompetenzen der Bewerber wenig oder gar keine Ahnung haben. Da eine gründliche Einarbeitung des verantwortlichen Personals in die verschiedensten Kompetenzfelder aufgrund zeitlicher Beschränkungen oft nicht möglich ist, können Bilanzierungen entstehen, die nicht dem ursprünglich vorgesehenen Ziel einer umfassenden Standortbestimmung für die Bewerber entsprechen. Auch der sprachliche Stil der Synthesepapiere, der mitunter allzu wissenschaftlich ausfällt, kann die Akzeptanz der Bilanzierungen bei den Bewerbern erschweren.<sup>46</sup>

Obwohl der Bilan de Compétence in Frankreich mit seinem traditionell sehr stark ausgeprägten Augenmerk auf formale Bildungsabschlüsse durchaus Innovationscharakter zugeschrieben wird, gibt es inzwischen intensive Bestrebungen, aufgrund all der hier erwähnten Problemfelder die gesetzliche Grundlage des Bilanzierungssystems zu reformieren.

---

<sup>45</sup> Drexel, 1997, a.a.O., S. 236ff.

<sup>46</sup> Drexel, 1997, a.a.O., S. 239.

Neben der öffentlichen, gesetzlich geregelten Bilan de Compétence existieren in Frankreich auch einige von Industrie- und Handelskammern, Unternehmen und einigen Hochschulen gemeinsam getragenen Prüfungen, die ebenfalls der Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kenntnissen dienen, die jedoch mehr auf konkrete Arbeitssituationen und betriebliche Anforderungen ausgerichtet sind.<sup>47</sup>

### ***3.3 Schweizerische Ansätze und Verfahren***

#### **3.3.1 Reconnaissance et validation d'acquis – ein regionales Modell**

In der Schweiz existiert inzwischen eine Vielzahl verschiedenster Instrumente und Verfahren zur Erfassung und Anerkennung informeller Lernprozesse. Mit dem Einführungszeitpunkt 1997 ist das im Kanton Wallis implementierte Validierungsverfahren „Reconnaissance et validation d'acquis“ (Erkennung und Validierung erworbener Fähigkeiten) das erste derartige Modell in der Schweiz.<sup>48</sup>

Ursprünglich war das Ziel der „Reconnaissance et validation d'acquis“ die Wiedereingliederung erwerbsloser Personen in den Arbeitsmarkt. Inzwischen umfasst das Zielpublikum Personen mit Berufserfahrung, die jedoch nicht über einen Qualifikationsnachweis verfügen, Personen, die eine grundlegende berufliche Umorientierung anstreben, sowie Personen, die über bestimmte Kompetenzen verfügen, die jedoch nicht anerkannt sind.<sup>49</sup> Das Verfahren selbst gliedert sich wie folgt:

- Zunächst werden frühere Lernleistungen über Workshops als auch auf individueller Ebene erfasst.
- Es folgt die Zusammenstellung der beim Kandidaten vorhandenen Kompetenzen in Form eines Portfolios.
- Anschließend wird vom jeweiligen Berufsverband ein Unternehmen ausgewählt, an dem der Kandidat ein einmonatiges, individuell abgestimmtes Praktikum zu absolvieren hat (in Frage kommen nur Betriebe, die auch in der

---

<sup>47</sup> Jens Björnavald: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki, 2000, S. 59f.

<sup>48</sup> Siehe: <http://www.panorama.ch/04/spectrum.html>

<sup>49</sup> André Schläfli: Verschiedene Ansätze zur Anerkennung von Lernleistungen, in: bbaktuell-News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004, S. 8.

Lehrlingsausbildung aktiv sind und somit über Erfahrungen in der Beurteilung von beruflichen Qualifikationen verfügen.)<sup>50</sup>

- Bei erfolgreicher Absolvierung dieser Arbeitsschritte erfolgt die offizielle Bestätigung der Lernleistungen und Kompetenzen mittels eines Zeugnisses, das von jeweils einem Vertreter des Kantons, des Berufsverbandes sowie des Unternehmens, in welchem das Praktikum absolviert worden ist, unterzeichnet ist.<sup>51</sup>

Das Walliser Modell ist offensichtlich relativ erfolgreich. Laut einer Studie der Universität Lausanne meinen 90 Prozent der befragten Betriebe, dass die Validierung ein zuverlässiges Bild der berufsbezogenen Kompetenzen einer Person bietet. Ein ursprünglich nicht intendierter, jedoch positiv zu vermerkender Nebeneffekt der Maßnahme ist die Tatsache, dass 40 Prozent der Kandidaten vom Praktikumsbetrieb, welcher die Validierung vorgenommen hat, angestellt worden sind.<sup>52</sup>

### **3.3.2 CH-Q – das schweizerische Qualifikationshandbuch: ein Portfolio-Ansatz**

Innerhalb der schweizerischen Bildungslandschaft existieren verschiedenste Ansätze, Kompetenzen von Erwerbspersonen anhand eines Portfolios zu erfassen. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Schweizerischen Qualifikationshandbuch CH-Q zu, welches seit dem Jahr 2000 in Verwendung ist und von der gleichnamigen, national tätigen Gesellschaft CH-Q herausgegeben wird.

Ursprünglich geht dieses Konzept auf eine Initiative der Schweizerischen Frauenorganisationen (BSF) und der schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung zurück. Inzwischen wird dieses Handbuch aber auch von anderen relevanten Institutionen unterstützt.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> <http://www.panorama.ch/04/spectrum.html>

<sup>51</sup> André Schläfli: Verschiedene Ansätze zur Anerkennung von Lernleistungen, in: bbaktuell-News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004, S. 8.

<sup>52</sup> Siehe: <http://www.panorama.ch/04/spectrum.html>

<sup>53</sup> Siehe: [http://www.ch-q.ch/d/htm/fs\\_portrait\\_d.htm](http://www.ch-q.ch/d/htm/fs_portrait_d.htm)

Das Handbuch selbst ist in Form eines Ordners angelegt: Anhand von Unterlagen, Notizen und Nachweisen soll eine individuelle Kompetenzbiographie erstellt werden, und zwar mit dem Ziel

- einer systematischen Erfassung und Dokumentierung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen,
- der Erweiterung der beruflichen und persönlichen Handlungskompetenz,
- der zielgerichteten Bildungs- und Laufbahnplanung,
- eines erleichterten Zugangs zu Bildung und Arbeitsmarkt und
- einer Anerkennung von Leistungen aus beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten.<sup>54</sup>

Das Portfolio kann aber auch unterstützende Funktion für Berater oder Pädagogen haben. Das CH-Q gliedert sich in zwei Abschnitte: Der erste Abschnitt ist eine Arbeitsanleitung; hier werden wichtige Begriffe erläutert und über Ziel, Zweck und methodisches Vorgehen informiert. Im zweiten Teil befindet sich der Formulareil, der mittels anschaulicher Beispiele die Erfassung und Dokumentation der Lernleistungen ermöglichen soll. Insgesamt werden in diesem Portfolio mögliche vorhandene Qualifikationen aus sieben „Bildungsbereichen“ ermittelt:

- Ausbildung
- Fort- und Weiterbildung
- Erwerbstätigkeit
- Familientätigkeit
- Gemeinnützige und staatsbürgerliche Tätigkeiten
- Freizeittätigkeiten
- Besondere Berufs- und Lebenssituationen<sup>55</sup>

Obwohl zur Zeit noch keine Berichte oder Evaluierungen bezüglich des CH-Q vorliegen, findet das schweizerische Konzept scheinbar große Zustimmung. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang die klare Gliederung und die hohe

---

<sup>54</sup> Siehe: [http://www.ch-q.ch/d/htm/ct\\_buch2\\_d.htm](http://www.ch-q.ch/d/htm/ct_buch2_d.htm)

<sup>55</sup> Siehe: André Schläfli: Verschiedene Ansätze zur Anerkennung von Lernleistungen, in: bbaktuell-News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004, S. 6.

Anschaulichkeit des Handbuchs positiv erwähnt, was es insbesondere für das Selbststudium brauchbar erscheinen lässt.<sup>56</sup> Dass sich das CH-Q in der Schweiz allgemeiner Akzeptanz erfreut, hat sicherlich auch mit der Unterstützung dieses Konzepts durch eine Vielzahl namhafter Institutionen zu tun.

Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass die Einbindung möglichst aller relevanten bildungspolitischen Akteure bei der Entwicklung und Umsetzung eines solchen Erfassungsinstrumentes äußerst wichtig ist. So arbeitet etwa das Unternehmen Siemens Landis & Staefa seit einigen Jahren mit CH-Q. Rund 200 Lehrlinge dokumentieren eigenständig ihre Fähigkeiten und Kompetenzen mit dem Qualifikationsbuch. CH-Q ist heute Bestandteil der betrieblichen Ausbildung und eng mit dem Qualifikations- und Förderungssystem verbunden. Zur Erhaltung und Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeiter soll die Anwendung von CH-Q weiter ausgebaut werden.<sup>57</sup>

Neben dem erwähnten Handbuch spielt auch die in der Schweiz seit einigen Jahren stattfindende Modularisierung der Berufsbildung bei der Anerkennung informell erworbener Kenntnisse eine wichtige Rolle, da sie auf eine Anerkennung früherer Lernleistungen und das Anrechnen von Kompetenzen, auch wenn sie nicht formell nachgewiesen werden, abzielt. Auch der Zugang zu weiterführenden Bildungsveranstaltungen, zum selbstständigen Erarbeiten eines Moduls und zu der entsprechenden Anerkennungsprüfung soll möglich sein, ohne dass ein bestimmter Abschluss oder der vorherige Besuch eines bestimmten Moduls als Voraussetzung verlangt werden.

### **3.3.3 VALIDA: systematische Anerkennung informell erworbener Kompetenzen**

Der Verein VALIDA existiert seit dem Jahr 2000 und soll ein gesamtschweizerisches System zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen entwickeln. Dies geschieht in Partnerschaft mit allen relevanten und einschlägig tätigen Instanzen und Organisationen (Sozialpartnern, Berufsverbänden etc.), außerdem

---

<sup>56</sup> Bernd Käßlinger: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002, S. 16.

<sup>57</sup> Siehe: <http://www.panorama.ch/06/zus.html>

bestehen Arbeitsbeziehungen zu internationalen Instanzen und Organisationen. Die Förderung der Qualitätssicherung bei der Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen ist ein weiterer Aufgabenbereich von VALIDA.<sup>58</sup> Die drei Arten von Anerkennung, auf denen das System VALIDA beruht, sind:

- die persönliche Anerkennung oder *Selbstevaluation*: Diese wird im Rahmen der Erstellung eines Portfolios gemacht und durch eine Fachperson begleitet.
- die institutionelle Anerkennung oder *Fremdevaluation*: Dieses Verfahren kann durch kantonale Arbeitsämter, Berufsbildungsämter, Berufsverbände usw. durchgeführt werden. Die institutionelle Anerkennung bestätigt, dass eine Person bestimmte Kompetenzen in bestimmten Bereichen wirklich erworben hat. Diese Anerkennungsform beruht auf einer Selbstevaluation, ergänzt durch eine Fremdevaluation.
- die *Validierung* der nicht formell erworbenen Kompetenzen: Diese ist ein offizieller Akt, der nicht formell erworbene Kompetenzen und die Anforderungen zur Erlangung eines bestimmten Ausweises verbindet. Die Validierung ermöglicht Personen einen Abschluss oder Teilabschlüsse (Diplome etc.) ausschließlich aufgrund der Gleichwertigkeit ihrer nicht formell erworbenen Kompetenzen. Die Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen liegt unter der Kontrolle und in der Verantwortung der Behörden und Instanzen, welche die jeweiligen Ausweise ausstellen (Bund, Kantone, Berufsverbände). Im System VALIDA geht der Validierung von nicht formell erworbenen Kompetenzen immer eine institutionelle Anerkennung voraus.<sup>59</sup>

### 3.3.4 Validierungskonzept für Gesundheitsfachkräfte

Abschließend soll noch auf das Validierungskonzept „Fachangestellte/r Gesundheit“ hingewiesen werden, welches Mitte 2004 vom Bildungsrat des Kantons Zürich genehmigt worden ist. Bei diesem Konzept werden informell erworbene Kompetenzen im Gesundheitsbereich validiert und anerkannt. Diese Anerkennung erlaubt den Erwerb eines einschlägigen Fähigkeitszeugnisses auch ohne die normalerweise hierfür notwendige Absolvierung einer Lehre.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Siehe: [http://www.valida.ch/deutsch/zweck\\_ziele.htm](http://www.valida.ch/deutsch/zweck_ziele.htm)

<sup>59</sup> Siehe: [http://www.valida.ch/deutsch/grundsätze\\_kriterien\\_1.htm](http://www.valida.ch/deutsch/grundsätze_kriterien_1.htm)

<sup>60</sup> Daniel Fleischmann: Jetzt sollen auch „informell erworbene“ Kenntnisse etwas zählen, in: bbaktuell 123 vom 8. Juni 2004, News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004, S.1ff.

Dieser Ansatz ist für Österreich besonders interessant, kann doch die folgende Aussage des einschlägigen Berichts ohne weiteres auch auf das österreichische Bildungssystem übertragen werden: „Das Schweizer Bildungssystem ist selektiv und führt im internationalen Vergleich zu einer frühen Differenzierung der Bildungswege. Die *Öffnung von Zugängen durch Anerkennungsverfahren* ist deshalb eine Voraussetzung zur Förderung der Weiterbildung.“<sup>61</sup>

Dieses Verfahren stellt eine Neuerung im schweizerischen Bildungssystem dar und soll als Prototyp für andere Ausbildungen dienen. Dass gerade im Gesundheitswesen mit der Umsetzung dieses neuartigen Konzepts begonnen wurde, hat vor allem damit zu tun, „dass es dort eine bedeutende Anzahl Personen gibt, die bereits in Institutionen Erfahrungen sammeln konnten, aber über keinen bzw. einen nicht spezifischen Berufsabschluss verfügen“<sup>62</sup>.

### **3.4 Niederlande: APL-Zentrum seit 2000**

In den Niederlanden sind bereits seit Anfang der 1990er Jahre verschiedene bildungspolitische Initiativen entwickelt und auch umgesetzt worden, die im Zusammenhang mit der Anerkennung informeller Lernprozesse stehen. So hat 1993 eine vom Bildungsministerium eingesetzte Kommission methodische Ansätze zur Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen entworfen. Mit der praktischen Umsetzung wurde das *CINOP* betraut. Dabei handelt es sich um das „*Innovationszentrum Ausbildung*“, eine Institution, die im Bereich der allgemeinen sowie der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig ist und insgesamt über 175 Bildungsexperten beschäftigt. Neben dem formalen Bildungssystem ist das CINOP auch für Forschung und Entwicklung im Bereich non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse zuständig: „Besides the formal system, CINOP developed expertise in the validation and recognition of qualifications obtained outside the

---

<sup>61</sup> André Schläfli: Verschiedene Ansätze zur Anerkennung von Lernleistungen, in: bbaktuell-News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004, S. 4; Kursivsetzung nicht im Original.

<sup>62</sup> Daniel Fleischmann: Jetzt sollen auch „informell erworbene“ Kenntnisse etwas zählen, in: bbaktuell 123 vom 8. Juni 2004, News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004, S. 2.



traditional educational context, i.e. accreditation of prior learning (APL).“  
([http://www.cinop.nl/index\\_int.htm](http://www.cinop.nl/index_int.htm)).

Auch die einschlägige Beratung von Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Mittlerorganisationen auf dem Arbeitsmarkt, Ministerien und lokalen Verwaltungen ist Teil der Aufgaben des CINOP. Anhand dieser Maßnahmen (in Verbindung mit dem 1996 erlassenen Berufsbildungsgesetz) entstand schließlich ein System der Anerkennung informell erworbenen Wissens, welches sich im Wesentlichen aus den bereits bekannten Elementen eines *Portfolioansatzes* (Selbstdarstellung/Selbstevaluation) sowie dem Nachweis vorhandener Fertigkeiten und Fähigkeiten anhand arbeitsplatznaher Lösungen praktischer Aufgaben zusammensetzt.<sup>63</sup>

Eine Besonderheit des niederländischen Ansatzes ist die in dieser Form komplexe Verschränkung berufspraktischer Demonstrationen und die sie begleitende Reflexion der Kandidaten. Die bei der Bewältigung der Arbeitsaufgaben gewählten Lösungsansätze werden anschließend erörtert, alternative Möglichkeiten in Betracht gezogen und somit eine umfassende Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen angestrebt.<sup>64</sup>

In letzter Zeit wurden in den Niederlanden darüber hinaus weitere Maßnahmen getroffen, um informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten besser erfassen zu können. So wird etwa versucht, eine neue, auf Kompetenzen basierende Qualifikationsstruktur zu entwickeln, die stärker auf Ergebnisse und Kompetenzen denn auf Bildung und reines Faktenwissen ausgerichtet sein soll. Außerdem wurde von der Regierung im Jahr 2000 ein nationales *APL-Wissenszentrum* eingerichtet, um die

---

<sup>63</sup> Jens Bjørnavald, Jens: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki, 2000, S. 50.

<sup>64</sup> Bjørnavold, 2000, a.a.O., S. 52.

Umsetzung von APL zu beschleunigen.<sup>65</sup> Dieses Zentrum hat die Anwendung von APL-Verfahren in insgesamt vier Modellbereiche unterteilt<sup>66</sup>:

- ein professionalisiertes Modell zur Zertifizierung im berufsbildenden Sektor (Verleihung von Qualifikationsnachweisen oder (Teil)Zertifikaten im Kontext der Qualifikationsstruktur)
- ein professionalisiertes Modell für den Erwerb von Basisqualifikationen
- ein Modell zur Anerkennung von Kompetenzen außerhalb der nationalen Qualifikationsstruktur
- ein Modell für lebensbegleitendes Lernen als Zusammenfassung und Integration der drei anderen Modelle<sup>67</sup>

Die nach Abschluss einer dreijährigen Pilotphase überwiegend positiv bewerteten *individuellen Lernkonten*<sup>68</sup> sind ein weiterer Baustein innerhalb der niederländischen bildungspolitischen Landschaft, der in Kombination mit APL-Verfahren in Zukunft der Erschließung bislang nicht anerkannter Kompetenzen dienen soll.

### ***3.5 Zertifizierung informellen Lernens in Slowenien***

In den letzten 15 Jahren hat das slowenische Bildungssystem tiefgreifende Veränderungen durchlaufen, darunter auch Reformen innerhalb der Berufsbildung. So wurde etwa ein gesetzlicher Rahmen für die Anerkennung und Zertifizierung nicht-formaler und informeller Lernprozesse geschaffen, zu dem auch ein im Jahr 2000 verabschiedetes Gesetz über berufliche Qualifikationen und, damit in Zusammenhang, ein Zertifizierungssystem zu zählen ist. Dieses Gesetz legt die Verfahren fest, nach denen es möglich ist, Arbeitserfahrung und früher erworbene, nicht zertifizierte

---

<sup>65</sup> Kenniscentrum EVC (APL-Wissenszentrum)/CINOP: Niederlande: Lebenslanges Lernen und die Anrechnung von früher Gelerntem, in: CEDEFOP Info zur beruflichen Bildung in Europa Nr.2/2004, Thessaloniki.

<sup>66</sup> Siehe: Ruud Duvekot, Erik Kaemingh, Tijs Pijls. APL-Wissenszentrum (Kenniscentrum EVC). April 2004.

<sup>67</sup> CINOP, CEDEFOP Info Nr.2/2004

<sup>68</sup> CINOP (Doets, Geertsma, Groenberg, Jansen, Westerhuis): Experimenting with individual learning accounts: a final balance. 's-Hertogenbosch, April 2004.

Kenntnisse und Kompetenzen zu bewerten und mittels anerkannter Zertifikate zu bescheinigen. Somit wurde eine gleichberechtigt neben dem formalen Bildungssystem bestehende Möglichkeit geschaffen, offiziell anerkannte Qualifikationen zu erwerben. Zu den beteiligten zentralen Akteuren zählen die Ministerien für Bildung und Arbeit, die Sozialpartner sowie Institutionen, die berufsbezogene Unterstützung anbieten.<sup>69</sup>

In der slowenischen Berufsbildungslandschaft gibt es den Begriff der „nationalen beruflichen Qualifikation“; dieser bezeichnet offiziell anerkannte berufliche Qualifikationen, die für die Ausübung eines Berufs notwendig sind. Will jemand eine solche berufliche Qualifikation erwerben, so kann er dies entweder über die Route der regulären Ausbildung im Rahmen des *Schulsystems* oder eben über die *Zertifizierung* bereits erworbener Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse, wobei die Sozialpartner mitbestimmen, welche Berufe lediglich über das Schulsystem zugänglich gemacht werden, und welche beruflichen Qualifikationen auch über diese Parallelroute der Zertifizierung erworben werden können. Die Grundlage der nationalen beruflichen Qualifikation bilden Berufsprofile und berufliche Standards. Diese werden für verschiedene Bildungsstufen entwickelt, sowohl für die elementare und mittlere berufliche Bildung als auch für höhere nicht-universitäre berufliche Bildung.<sup>70</sup>

Die Bewertung und Zertifizierung informeller Lernprozesse liegt im Zuständigkeitsbereich des *Arbeitsministeriums*. Zunächst leitet das Ministerium das Ansuchen einer an einer Zertifizierung interessierten Person an eine *offiziell akkreditierte Organisation* weiter. Daran anschließend erfolgt eine *Bewertung am Arbeitsplatz* sowie eine *Zertifizierung durch einen Ausschuss*. Die Mitglieder dieses Ausschusses müssen über eine spezielle Zulassung des staatlichen Prüfungszentrums verfügen. Ist die Bewertung erfolgreich, erhält der Kandidat *ein staatlich anerkanntes*

---

<sup>69</sup> Zentrum für Berufsbildung (Ljubljana): Slowenien: Die Zertifizierung informellen Lernens – eine Herausforderung, in: CEDEFOP Info zur beruflichen Bildung in Europa Nr. 3/2004, Thessaloniki, S. 16

<sup>70</sup> Nataša Elvira Jelenc: The development and implementation of APEL projects in Slovenia, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (ed.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. 16.

*Zertifikat*, in welchem bestätigt wird, dass er in der Lage ist, bestimmte berufliche Aufgaben auszuführen.

Anfang 2004 war es in Slowenien möglich, insgesamt 65 Qualifikationen mittels dieser Zertifizierung informeller Lernprozesse zu erwerben, wobei die meisten dieser Qualifikationen dem *Segment weniger qualifizierter beruflicher Tätigkeiten* angehören. Mehr als 500 Interessierte haben das Bewertungssystem erfolgreich absolviert und mit einem Zertifikat abgeschlossen, wobei insgesamt 180 Assessoren und 58 Berater zum Einsatz kamen. Das slowenische Modell wird von Seiten der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer und der Sozialkammer permanent weiterentwickelt. Außerdem haben auch einzelne Unternehmen und auch Branchen Interesse an diesem Zertifizierungssystem gezeigt und entsprechende Verfahren implementiert, so beispielsweise der große Pharmakonzern Krka und in Folge die gesamte pharmazeutische Industrie Sloweniens.<sup>71</sup>

Seit 1991 existiert in Slowenien zudem das *Slowenische Erwachsenenbildungszentrum SAEC*, das auf nationaler Ebene als eine Forschungs- und Entwicklungsinstitution mit dem Ziel arbeitet, eine Kultur des lebenslangen Lernens in Slowenien zu befördern.<sup>72</sup>

1994 wurde vom SAEC ein APEL-Zentrum am Institut gegründet, an welchem verschiedene Ausbildungen mittels Anerkennung non-formal und informell erworbenen Wissens absolviert und mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können. Bei diesen Ausbildungen handelt es sich um Kurse für Erwachsenenausbilder und Sprachlehrer. Die folgenden Formen informellen Lernens sind bei diesem Konzept in der Anrechnung berücksichtigt worden:

- Erfahrungen am Arbeitsplatz,
- Erfahrungen, die im täglichen Leben gesammelt worden sind,
- Selbstlernen (offene Lernverfahren, Multimedialernen),
- Lernerfahrungen in Form von Teilnahme an Studienzirkeln, Lerngruppen etc. sowie
- Erfahrungen, die über Freizeitbeschäftigungen und Hobbies erworben wurden.<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Zentrum für Berufsbildung, CEDEFOP-Info 3/2004, S. 16.

<sup>72</sup> Vgl. Jelenc, 1998, a.a.O., S. 164.

<sup>73</sup> Vgl. Jelenc, 1998, a.a.O., S. 167

Anhand dieser Kriterien wurden Kompetenzstandards erarbeitet, die Grundlage der Ausbildung sind, wobei die Ausbildungen in einzelne Einheiten und diese wiederum in Einzelelemente aufgebrochen sind. Jedem dieser Ausbildungselemente sind bestimmte Standards sowie die Möglichkeiten, diese nachzuweisen, zugewiesen. Dazu gehören auch die theoretischen Grundlagen, die vom Teilnehmer zu erwarten sind, um diese Kompetenzanforderungen zu erfüllen.<sup>74</sup> Insgesamt geht es bei diesem Programm nicht darum, woher jemand seine Kenntnisse hat bzw. auf welche Weise ihm diese vermittelt worden sind, sondern ob und wie er in der Lage ist, bestimmte Anforderungen und Standards zu erfüllen.

### ***3.6 Die Bedeutung informeller Lernprozesse in Skandinavien***

Obwohl man nicht verallgemeinernd von einem „Nordic Model“ reden kann, so lassen sich doch für die Länder Finnland, Schweden, Norwegen und Dänemark während der vergangenen Dekade verstärkte Aktivitäten im Bereich der Anerkennung informeller Lernprozesse konstatieren: „... all four countries have taken practical steps through legislation and institutional initiatives, towards strengthening the link between formal education and training and learning taking place outside schools.“<sup>75</sup>

In den skandinavischen Ländern spielen Lernprozesse, die außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden, auch aufgrund bildungspolitischer Traditionen eine große Rolle. So wird in der Literatur die in diesen Ländern vorherrschende Praxis des „learning by doing“ bzw. des „learning by acting“ als einer der Gründe für die große Popularität informellen Lernens genannt. Auch die sogenannte „Tacit Knowledge“, also nicht verbalisiertes Erfahrungswissen, spielt innerhalb der skandinavischen pädagogischen Diskussionen eine große Rolle.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Vgl. Jelenc, 1998, a.a.O., S. 167

<sup>75</sup> Jens Bjørnvald: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning, European Journal for Vocational Training, No 22, 2001, S. 27.

<sup>76</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 69.

Hinzu kommt die in Ländern wie Finnland, Norwegen oder Schweden verbreitete Tradition selbstorganisierter Lerngruppen außerhalb offizieller Bildungsinstitutionen, etwa in Form von Studienzirkeln oder betrieblichen Arbeits- und Lernteams. In den nordischen Ländern ist die Anerkennung und Einbeziehung des informellen Lernens in der Erwachsenenbildung durch ein zum Teil aus der Grundtvig-Tradition entwickeltes breiteres Volksbildungsbewusstsein erleichtert worden, das immer schon das informelle Lernen ohne Bindung an formale Lehrgänge und Abschlüsse kannte.<sup>77</sup>

### **3.6.1 Finnland: Kompetenztests und Kompetenznachweise**

In *Finnland* scheinen einschlägige Verfahren am weitesten gediehen zu sein. Seit der Ratifizierung des Berufsbildungsgesetzes von 1994 stehen der finnischen Bevölkerung *drei Wege* der Anerkennung informellen Lernens zur Auswahl (in Norwegen ist ein ähnliches System implementiert):

- Einmal in Form eines Portfolios: Die Bewerber erstellen selbst eine Dokumentation ihrer informellen Lernprozesse und der über Arbeitspraxis erworbenen Kompetenzen.
- Anhand von Demonstrationen am Arbeitsplatz, ergänzt durch Interviews.
- In Form von Externenprüfungen an Bildungsinstitutionen.<sup>78</sup>

Für jedes dieser Verfahren stehen Informationsbroschüren mit Erläuterungen und Anleitungen zur Verfügung. Ein weiteres Charakteristikum der finnischen Situation ist die Öffnung der Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen für Anerkennungsverfahren informellen Lernens, weshalb die meisten Prüfungsanwärter es vorziehen, offene Kompetenzprüfungen an diesen Bildungseinrichtungen abzulegen: „mit dem kompetenzbasierten Qualifikationssystem soll Erwachsenen die Möglichkeit gegeben werden, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Tests unter Beweis zu stellen, *unabhängig davon, wie sie diese Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben.*“<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Dohmen, 2001, a.a.O., S. 69.

<sup>78</sup> Jens Bjørnvald: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki, 2000, S. 39.

<sup>79</sup> CEDEFOP Info 1/2002: Finnland – Das kompetenzbasierte Qualifikationssystem – ein Überblick, Thessaloniki; Kursivsetzung nicht im Original.

Kompetenzbasierte berufliche Qualifikationen gibt es in Finnland seit 1994, wobei im Jahr 2000 17.000 Erwachsene eine Vollqualifikation und weitere 10.000 eine Teilqualifikation erworben haben. Insgesamt absolvierten in diesem Jahr 32.000 Personen Kompetenztests.<sup>80</sup>

*Praktische Kompetenznachweise* (etwa Demonstrationen am Arbeitsplatz oder Arbeitsprojekte) sind in allen Ausbildungsphasen vorgesehen. Dies ist Teil der Reform der beruflichen Erstausbildung, die zu Beginn des Jahrtausends in Angriff genommen worden ist mit dem Anspruch, eine engere Verzahnung von Bildung und Arbeitsleben zu erreichen.<sup>81</sup> Für die entsprechenden Qualifikationsstrukturen ist das Bildungsministerium, für die Qualifikationsanforderungen das Zentralamt für Unterrichtswesen zuständig. In sogenannten *Qualifikationsausschüssen* sind Vertreter von Arbeitnehmern, Arbeitgebern, Lehrern und Selbstständigen vertreten, die die Durchführung der Kompetenztests überwachen und Kompetenznachweise ausstellen. Insgesamt gab es 2002 170 Qualifikationsausschüsse, die mit 422 Bildungseinrichtungen kooperierten.<sup>82</sup>

Als ein weiteres herausragendes Merkmal ist schließlich das ALVAR-Projekt zu nennen: Hierbei handelt es sich um ein Ausbildungsprogramm für Experten aus (Weiter)Bildungseinrichtungen, die für die Evaluation und Anerkennung des informellen Lernens geschult werden können. Diese Ausbildung ist zugleich ein Mittel der Qualitätssicherung der Anerkennungsverfahren informell erworbener Kompetenzen.<sup>83</sup>

### **3.6.2 Schweden: praktische und akademische Wissenssegmente**

Die Situation in *Schweden* kann als ambivalent bezeichnet werden: Während im Bereich der nicht-akademischen Berufsbildung die Implementierung von Anerkennungsver-

---

<sup>80</sup> CEDEFOP Info 1/2002, a.a.O.

<sup>81</sup> Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen, Helsinki: Einführung von praktischen Kompetenznachweisen zur Gewährleistung einer hochwertigen beruflichen Bildung, in: CEDEFOP Info 2/2001, Thessaloniki.

<sup>82</sup> Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen, Helsinki: Einführung von praktischen Kompetenznachweisen zur Gewährleistung einer hochwertigen beruflichen Bildung, in: CEDEFOP Info 2/2001, Thessaloniki.

<sup>83</sup> Jens Björnavald: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki, 2000, S. 41

fahren erfolgreich verläuft, so treten im hochschulischen Segment Friktionen bei der Umsetzung einschlägiger Verfahren auf. So gibt es in Schweden an praktisch keiner Universität ein funktionierendes „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL). Dies liegt nur zum Teil an der Überbelegung schwedischer Universitäten, die daher keinen Bedarf an zusätzlich über Akkreditierungsverfahren aufgenommenen Studenten haben. Ein weiter reichender Grund für die nur schleppend verlaufende Implementierung von APEL an den Hochschulen ist die an diesen Institutionen vorgenommene strikte inhaltliche Trennung zwischen praktisch-informell erworbenem Wissen und theoretisch-akademischem Wissen.<sup>84</sup>

Zwar wird informelles Lernen als wichtig und relevant erachtet, insbesondere bei der Lösung praktischer Probleme und bei der Bewältigung des Lebensalltags; methodisches, kritisches und wissenschaftliches Denken wird jedoch ausschließlich an wissenschaftlich orientierten Institutionen erworben und kann nicht als Äquivalent zum praktischen Lernen und Wissen verstanden werden.<sup>85</sup> Damit zeigt sich in Schweden in verschärfter Form eine auch in anderen Ländern zu beobachtende Tendenz zu „sozialer Schließung“ von Einrichtungen höherer Bildung. Hier scheint ein dem APEL-Ansatz (welcher ja eine Äquivalenz informellen Lernens und wissenschaftlichen Studierens annimmt) inhärentes Problem auf, „...die Frage nämlich, wieweit eine Äquivalenzprüfung tatsächlich der jeweiligen Besonderheit und Eigenständigkeit der beiden Lernansätze gerecht werden kann oder ob nicht für die Anerkennung des informellen Lernens andere, gleichwertige aber nicht gleichartige Kriterien zugrundegelegt werden sollten.“<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Vgl. hierzu: Bron, Agnieszka: APEL from Three Perspectives: Micro, Meso and Macro, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 140-146, Universität Bremen, 1999.

<sup>85</sup> Bron, 1999, a.a.O., S. 142.

<sup>86</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 122.



## 4. Anerkennung informellen Lernens im Hinblick auf Hochschulzulassung in anglophonen Ländern

Die Anerkennung informell erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse spielt nicht nur im Bereich der allgemeinen beruflichen Erwachsenenbildung eine zunehmend bedeutendere Rolle, auch im hochschulischen Bereich zeigt sich die Wichtigkeit dieser Valorisationen anhand zahlreicher einschlägiger Aktivitäten. Qualifikationen, die nicht in Form traditioneller formaler Bildungsrouten erworben wurden, können es Personen ohne den nötigen Schulabschluss ermöglichen, ein Hochschulstudium aufzunehmen bzw. es können aufgrund dieser bereits vorhandenen Kompetenzen bestimmte Studieninhalte verkürzt oder zur Gänze erlassen werden. Bei der Umsetzung entsprechender Konzepte haben insbesondere die angelsächsischen Länder eine Pionierrolle inne.

### 4.1 USA: *Assessment von Life skills*

Die USA kann in diesem Bereich bereits auf eine vergleichsweise lange Tradition verweisen: Bereits nach dem zweiten Weltkrieg wurde die sogenannte GI-Bill verabschiedet, welche es Soldaten, die aus dem Krieg zurückkehrten, ermöglichte, durch Nachweis der im Verlauf des Krieges erworbenen Kompetenzen Zugang zu einem Studium zu erhalten bzw. ein Studium in entsprechend verkürzter Studienzeit zu absolvieren.<sup>87</sup> In der Nachfolge dieses ersten Ansatzes befindet sich eine der bedeutendsten Organisationen in den USA, die sich mit dieser Thematik beschäftigt: das 1974 in Princeton gegründete „*Council for Adult and Experiential Learning*“ (CAEL). Der Begriff „*Experiential Learning*“ wird dabei wie folgt definiert:

”Essentially it is learning in the context of a real-life situation or learning that occurs through the events in ones life whether that is from classroom study, gaining new skills at work, through training, from online programs or most certainly from a mixture of all these and a person’s experiences in life. In many cases, it is learning through the evaluation of ones everyday experiences.”<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Danielle Colardyn: Certification of Adult Education, in: Husen, T./Postlewaite, T. N.: International Encyclopaedia of Education, 1994, S. 663.

<sup>88</sup> Siehe: <http://www.cael.org/faq.htm>

Das CAEL publiziert vierteljährlich eine Zeitschrift, die über neue Entwicklungen informiert und Evaluationen zu Anerkennungsprozessen informellen Lernens darstellt.<sup>89</sup> Zusätzlich werden „CAEL Institutional Reports“ veröffentlicht, in denen einzelne Universitäten oder Colleges ihre Praxis und Erfahrungen schildern und somit einen Diskussionsbeitrag leisten. Das CAEL bietet (in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen) außerdem Programme an, die Hochschuldozenten und Tutoren absolvieren können, um sich zu „Prior Learning“-Assessoren ausbilden zu lassen, unter anderem auch online (etwa das „Online PLA Certificate Program“).<sup>90</sup>

Die Anrechnung informeller Kenntnisse fügt sich auf methodischer Ebene sehr gut in das amerikanische Hochschulwesen ein: Dieses basiert auf dem System der „Credit Points“. Für jeden Kurs eines Studiums muss eine bestimmte Anzahl von Punkten gesammelt werden, die Voraussetzung zur Absolvierung einer Prüfung sind. Für „External degrees“, also Abschlüsse, die teilweise mittels Anerkennung außerschulisch erworbener Kompetenzen erreicht werden, können diese Prüfungen aus einer Kombination schriftlicher Tests, mündlicher Interviews oder praktischer Überprüfungen der Kenntnisse bestehen. Welche Art von Prüfungsmodellen eingesetzt werden, hängt von der jeweiligen Institution ab. Die Modelle unterscheiden sich je nach Universität zum Teil erheblich, da die Hochschulen über eine relativ große Autonomie verfügen.<sup>91</sup>

Im Jahr 1999 erschien ein Bericht des CAEL, der Informationen über Methoden, Verfahren und Ergebnisse des Assessments informeller Lernprozesse für insgesamt 1.100 Universitäten und Colleges enthält. Diese große Zahl durchführender Institutionen unterstreicht die Bedeutung, die in den USA diesem Themenkomplex beigemessen wird. Schon in den 1970er Jahren war es an etwa einem Drittel der Universitäten in den USA möglich, über die Akkreditierung informellen Wissens einen „external degree“ zu erwerben.<sup>92</sup> Schätzungen gehen inzwischen davon aus, dass es seit

---

<sup>89</sup> <http://www.cael.org/publications.htm>

<sup>90</sup> Siehe: [http://www.cael.org/online\\_pla\\_certificate\\_program.htm](http://www.cael.org/online_pla_certificate_program.htm)

<sup>91</sup> Bernd Käßlinger: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002, S. 17.

<sup>92</sup> Käßlinger, 2002, a.a.O., S. 17.

dem Jahr 2000 wohl kaum noch eine US-amerikanische Universität gibt, die nicht zumindest in einigen Fachbereichen informell erworbene Kompetenzen prüft und bewertet und solche Assessmentergebnisse auf die für ein Zertifikat nötigen Credit Points anrechnet.<sup>93</sup>

Neben dem CAEL hat sich auch die Organisation „Quality assessment and accountability systems“ (CASAS) etabliert. Dabei handelt es sich um eine Non-profit-Organisation, die Testmaterialien entwickelt und unabhängige Kompetenzprüfungen unterstützt. Daneben bietet es, wie auch das CAEL, Fortbildungen für Kompetenzassessoren an. Das CASAS wird vom Bildungsministerium anerkannt („CASAS is the only adult assessment system of its kind to be approved and validated by the U.S. Department of Education and the U.S. Department of Labor“) und ist in mehr als zwanzig Bundesstaaten tätig<sup>94</sup>.

Als eine Dienstleistung für staatliche und private Erwachsenenbildungsinstitutionen will CASAS Standards und Prüfungsmöglichkeiten für die Anerkennung insbesondere arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen bereitstellen. Diese werden in einer Liste (*life skills chart*) mit mehr als 300 Einzelkompetenzen (etwa Lesen, Schreiben, aber auch z. B. kritisches Denken) aufgeschlüsselt. Für jede dieser Fähigkeiten werden von CASAS teils standardisierte, teils offene Test- und Prüfverfahren zur Verfügung gestellt:

„Since 1980 these critical competencies for youth and adult learners have been developed and validated at state and national levels, based on field research and recommendations from education providers, learners, business and industry representatives, and community-based agencies.“<sup>95</sup>

Die Gründe für die besonders stark ausgeprägte Rolle des informellen Lernens im amerikanischen Hochschulsystem sind auf verschiedene Ursachen zurückzuführen: Zum einen hat die Zahl älterer, bereits über Berufserfahrung verfügender Studenten stark zugenommen. Zum heutigen Zeitpunkt sind sogenannte „Normalstudenten“ im

---

<sup>93</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 97.

<sup>94</sup> <http://www.casas.org/01AboutCasas/01AboutCASAS.cfm?selectedid=197&wtarget=body>

<sup>95</sup> <http://www.casas.org/01AboutCasas/01Competenciespl.cfm?selectedid=610&wtarget=body>

Alter bis etwa 25 Jahren eher die Ausnahme im amerikanischen Hochschulwesen, auch bedingt durch die große Zahl von Migranten, die oft bereits über Arbeits- und Bildungserfahrungen verfügen und diese auch in den USA bestätigen lassen wollen.<sup>96</sup> Auch die Flexibilisierung innerhalb der Arbeitswelt erfordert ein neues Verhältnis zwischen universitärer Ausbildung und Erwerbstätigkeit und hat das Augenmerk verstärkt auf außerschulisch erworbene Kompetenzen (Kooperation, Eigeninitiative, Teamarbeit etc.) gelenkt, eine Tendenz, die auch außerhalb der Vereinigten Staaten zu beobachten ist.

*Bernd Käßplinger* führt darüber hinaus noch eine wichtige, im US-amerikanischen Hochschulsystem strukturell verankerte Ursache des hohen und vom deutschsprachigen Hochschulraum abweichenden Stellenwerts der Anerkennung von Berufserfahrungen an:

„Die Bedeutung amerikanischer Universitäten ist sicherlich nicht mit der von deutschen Universitäten vergleichbar. In den USA ist die Spanne zwischen den weltweit bekannten Hochschulen wie z.B. Princeton, Harvard, Yale oder MIT und den Hochschulen der Peripherie weitaus größer als in Deutschland. In der Konsequenz erfüllen viele Universitäten in der amerikanischen Peripherie wesentlich basalere Aufgaben und sind stärker in den jeweils regionalen Arbeitsmarkt eingebunden. Dabei erfüllen sie zum Teil Aufgaben, die in Deutschland von den Berufsschulen erfüllt werden.“<sup>97</sup>

Da auch in Europa im Zuge der Diskussionen um Bachelorstudiengänge und innereuropäische Transparenz von Bildungsabschlüssen die Entwicklung eines Credit Transfer Systems in Planung ist, könnten sich die US-amerikanischen Erfahrungen bei der Integration informell erworbener Kompetenzen in die hochschulische Ausbildung (abseits der kulturell und politisch bedingten Unterschiede) in zunehmendem Maße auch für die europäische Bildungspolitik als nützlich erweisen.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 97.

<sup>97</sup> Bernd Käßplinger: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002, S. 17.

<sup>98</sup> John Storan von der South Bank University spricht in diesem Zusammenhang von einer „symbolic relationship between AP(E)L schemes and Credit Accumulation and Transfer Scheme (CATS) whereby both developments derived support and mutual benefit from each other.“ John Storan: AP(E)L and Lifelong Learning: A Comparative Analysis from the UK

## ***4.2 Großbritannien: begrenzter Hochschulzugang mittels APEL***

Großbritannien kann auf eine lange Tradition im Hinblick auf die Öffnung des Hochschulzugangs zurückblicken: Die University of London ist bereits seit dem Jahr 1836 als eine nicht-lehrende reine Examensuniversität tätig. Externen Studenten war es möglich, an dieser Universität Examen abzulegen, falls sie nachweisen konnten, dass sie die hierzu notwendigen Kenntnisse über andere Institutionen oder Lernrouten erworben hatten.<sup>99</sup>

Ahlheit und Piening beschreiben die Systematik des Assessment of Prior Experiential Learning (APEL) in Großbritannien wie folgt:

„The Assessment of Prior Experiential Learning (APEL) is the process of assessing and then credit rating learning which has its source in some experience prior to entry onto the course. It is used to award credit to learning which has not previously been formally assessed and credit rated at higher education level. This learning may have been gained at work, through voluntary activities, hobbies or other interests.“<sup>100</sup>

In Großbritannien begann dieser Prozess der Anerkennung informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang in Form von APEL-Verfahren bereits Anfang der 1980er Jahre. Das erste derartige Programm, „Making Experience Count“, wurde 1982/83 im Goldsmiths College der Universität London und am Thames Polytechnic auf Anregungen aus den USA durchgeführt.<sup>101</sup> Man kann insgesamt feststellen, dass die Einführung von APEL-Modellen an englischen Hochschulen durch die intensiven Kontakte mit dem US-amerikanischen CAEL gefördert worden ist: Zwischen 1983 und

---

Context, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 17-30, Universität Bremen, 1999, S. 20.

<sup>99</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 95.

<sup>100</sup> Peter Alheit, Dorothea Piening: Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. V.

<sup>101</sup> John Storan: AP(E)L and Lifelong Learning: A Comparative Analysis from the UK Context, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 17-30, Universität Bremen, 1999, S. 19

1996 gab es ein Austauschprogramm für Dozenten von der Insel, das einen Einblick in die amerikanische Praxis der Anerkennung informellen Lernens an den Hochschulen ermöglichte.

Die Methodik des APEL sieht dabei folgendermaßen aus: Teilnehmer, die nicht über formal erworbene Studienzugangsberechtigungen verfügen, absolvieren eine Reihe von Beratungs- und Evaluationsverfahren und können nach erfolgreichem Abschluss dieser Prüfverfahren entweder Zugang zu einem Studium erlangen und/oder ihnen wird ein Teil dieses Studiums aufgrund der bereits informell erworbenen Kenntnisse „erlassen“.<sup>102</sup>

Aufgrund der in Großbritannien gegebenen hochschulischen Autonomie kann jede Hochschule (und teilweise jede Fakultät) selbst entscheiden, ob und auf welche Art Anerkennungsverfahren durchgeführt werden. Zum heutigen Zeitpunkt bietet etwa ein Viertel der englischen Universitäten Prüfungs- und Anerkennungsverfahren für informelles Lernen an, wobei hier die Polytechnics dominieren. Hierbei handelt es sich um Universitäten, die aus den Polytechnischen Fachhochschulen hervorgegangen sind.<sup>103</sup> Dies erklärt sich auch aus der Tatsache, dass die Polytechnics Universitäten mit einer hohen Praxisorientierung sind und meist über einen hohen Anteil an älteren Studenten mit Berufserfahrung verfügen; auch die angebotenen Kurse weisen einen starken Bezug zur Arbeitswelt auf.<sup>104</sup> An den traditionellen Hochschulen finden sich meist nur einige vereinzelte Lehrstühle, an denen APEL-Verfahren implementiert sind.

Die Zurückhaltung bezüglich der Einführung von einschlägigen Assessment-Verfahren liegt nicht nur in möglichen inhaltlichen Bedenken begründet, sondern auch in dem mit der Einführung solcher Systeme verbundenen administrativen und finanziellen Aufwand (Dozenten müssen mehr Beratungsaufgaben übernehmen, es müssen zeit- und

---

<sup>102</sup> Pat Davies / Jim Gallacher, Fiona Reeve: The Accreditation of Prior Experiential Learning: A Comparison of Current Practice Within the UK and France, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. 133f.

<sup>103</sup> Storan, 1999, a.a.O., S. 19f.

<sup>104</sup> Bernd Käßlinger: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002, S. 18.

finanzintensive Freiräume geschaffen werden, wobei in APEL-Modellen zumeist keine Teilnehmergebühren eingehoben werden, die zur Kostendeckung verwendet werden könnten).<sup>105</sup> Neben diesen (personal)ökonomischen Aspekten impliziert das APEL-System aber eben auch einen auf inhaltlich-formaler Ebene nicht unbeträchtlichen Wandel im Hochschulsystem in Richtung auf Modularisierung des Studiums und Credit-Point-Prüfungssysteme.<sup>106</sup> Gleichzeitig kann die konsequente Umsetzung von APEL-Verfahren zu einem Verlust der „Monopolstellung“ der Hochschulen in Bezug auf höhere Bildung führen, wie Storan ausführt:

„A key aspect of this involves the conferment of formal recognition by a higher education institution that learning achieved in the past outside of the formal structure of higher education provision has a higher education value. ... The significance of the impact of the “lifelong learning“ approach for the existing higher education system may be that its position in holding a virtual monopoly on making academic awards is now being called into account, as is its role as the only source of higher level learning.“<sup>107</sup>

Seit 1992 haben in Großbritannien etwa 28.000 Studenten im Rahmen von APEL-Verfahren Studienzugänge mittels Anrechnung informeller Lernprozesse erreicht – dies allerdings weitestgehend in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern („Humanities, Languages and Social Sciences“). In den sogenannten „harten“ wissenschaftlichen Disziplinen ist APEL dagegen weniger weit verbreitet.<sup>108</sup>

Dies trifft auch auf andere Länder zu, in denen APEL-Verfahren angewendet werden: In Frankreich belegen die meisten der etwa 30.000 aufgrund der Anerkennung informellen Lernens zum Studium Zugelassenen Studien in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern.<sup>109</sup> Ähnlich fällt die Einschätzung der disproportionalen Fächerverteilung im Kontext mit APEL durch einen anderen Experten aus.<sup>110</sup> Ein möglicher Grund für

---

<sup>105</sup> Käßlinger, 2002, a.a.O., S. 18.

<sup>106</sup> Storan, 1999, a.a.O., S. 23.

<sup>107</sup> Storan, 1999, a.a.O., S. 26f.

<sup>108</sup> Davies/Gallacher/Reeve, 1999, a.a.O., S. 133.

<sup>109</sup> Davies/Gallacher/Reeve 1999, a.a.O., S. 133.

<sup>110</sup> Stephan Hill: Preliminary Indications from the Quantitative Evidence in the APEL-Database, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. 16.

dieses fächerspezifische „Missverhältnis“ könnte darin begründet sein, dass in den sogenannten „weichen“ wissenschaftlichen Disziplinen auf den ersten Blick eine größere Nähe zu Fragen des alltäglichen Lebens gegeben ist, die eben auch beim informellen Erfahrungslernen im Vordergrund stehen.

Ein Netzwerk von Colleges, das „Open College Network for Central England“ (OCNCE), das von der University of Warwick als Sokrates-Projekt gegründet wurde, bemüht sich besonders um Bewusstseinsbildung und praktische Umsetzungen von Anerkennungsverfahren, da auch in Großbritannien (trotz der im Vergleich zu einigen anderen europäischen Ländern avancierten Position) hier noch weitergehender Handlungsbedarf besteht. Sue Georgious, die Direktorin des OCNCE, schreibt hierzu: „There is still a significantly large area of the Higher Education sector where APEL/APL is not considered a legitimate admissions activity.“<sup>111</sup>

Die Möglichkeiten, die die Anerkennung informellen Lernens in Hinblick auf den Hochschulzugang bieten, werden von den meisten Autoren durchaus positiv bewertet. Als abschließendes Beispiel seien hier noch einmal Ahlheit und Piening zitiert:

„APEL has the potential to widen access, increase flexibility in the curriculum and enable a positive value to be placed on off-campus learning. It can also serve as a vehicle for learners to integrate theory with practice, for promoting reflective practice through the identification of learning from experience and the application of this learning in changed practice.“<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Sue Georgious: APEL in Europe – New Challenges, in: Ahlheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. 32f.

<sup>112</sup> Peter Ahlheit, Dorothea Piening: Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. VI.



## 5. Die Situation in Deutschland

### 5.1 Bisläng *marginale Anerkennung informellen Lernens*

Im deutschsprachigen Raum spielen Diskussionen um die Anerkennung informellen Lernens eine vergleichsweise geringe Rolle. Lediglich die Schweiz hat mit dem CH-Q sowie mit der Modularisierung der Berufsbildung Ansätze entwickelt. Für Deutschland konnten in der Literatur keine vergleichbaren Modelle bzw. Ansätze ausgemacht werden. Der einschlägig ausgewiesene deutsche Bildungsexperte *Günther Dohmen* schreibt in seinem im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellten Bericht zum Thema:

„Diese breite Bewegung zur Wiederentdeckung und Förderung des informellen Lernens scheint aber bisher an Deutschland eigenartig vorbeigegangen zu sein. Es mag gute Gründe dafür geben, einige Auswüchse dieser internationalen Konjunktur des informellen Lernens, die auch zu einseitigen Verklärungen und Verabsolutierungen geführt haben, kritisch abzulehnen. Aber in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland wird diese internationale Renaissance des informellen Lernens kaum ernsthaft zur Kenntnis genommen. Es gibt hier bisher keine breitere intensivere Auseinandersetzung damit.“<sup>113</sup>

Auch Peter Ahlheit und Dorothea Piening meinen, dass obschon im deutschen Bildungssystem langsam Trends zur „Informalisierung“ zu erkennen sind: „In the field we recognised that the discussions about APEL schemes in Germany – compared to the British discourse – are quite at the beginning. ... In the sense of *accreditation* of non-formal learning APEL, however, is still not in existence in the field of higher education.“<sup>114</sup>

Im deutschen Berufsbildungssystem hat es in den letzten Jahren einige Ansätze hin zu einer Öffnung auch für informelle Bildungsprozesse gegeben: So werden in der betrieblichen Ausbildung zunehmend flexible Lernverfahren eingesetzt, die berufliche

---

<sup>113</sup> Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001, S. 10.

<sup>114</sup> Peter Ahlheit, Dorothea Piening: The APEL Discussion in Germany, in: Ahlheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999, S. 172.

Kompetenzen auch über Erfahrungslernen vermitteln wollen (z. B. Lernen am Arbeitsplatz, Projektlernen etc.). Diese Methoden sind jedoch aufgrund der damit verbundenen Anforderungen meist auf Großbetriebe beschränkt.<sup>115</sup>

## ***5.2 Neue Ansätze: Hochschulzugang mittels Berufserfahrung***

Im Bereich der akademischen Bildung in Deutschland bestehen verschiedene andere Zugangsmöglichkeiten für Berufstätige, so etwa

- Eignungs- bzw. Zugangsprüfungen
- Einstufungsprüfungen
- Begabtenprüfung sowie
- Einrichtungen des zweiten Bildungsweges<sup>116</sup>

Darüber hinaus existieren auf Landesebene weitere Möglichkeiten für Berufstätige oder Personen mit Berufserfahrung, in ein Studium einzutreten (z. B. ein Studium auf Probe in Berlin-Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein).<sup>117</sup>

Ein Probestudium im Bundesland Bremen etwa sieht folgende Zugangsvoraussetzungen vor:

- ein Mindestalter von 24 Jahren
- eine abgeschlossene Berufsausbildung
- eine zusätzliche Fortbildung zum Meister, staatlich geprüften Techniker, staatlich geprüften Betriebswirt oder eine vergleichbare Prüfung

---

<sup>115</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens – Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin, 2004, S. 17ff.

<sup>116</sup> Dorothea Piening: Vorstellung des bisherigen APEL-Projektverlaufs – Assessment of Prior Experiential Learning – Bewertungssysteme nichtformalen Lernens, in: Dokumentation Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL), 3. bis 5. April 1998, Bremen, 1998, S. 5.

<sup>117</sup> Eine detaillierte Darstellung der einzelnen, überaus heterogenen gesetzlichen Regelungen auf Landesebene bietet die Publikation des Sekretariats der ständigen Konferenz der Kultusminister; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand März 2003.

- eine Hauptwohnung im Land Bremen oder in angrenzenden Landkreisen seit mindestens einem Jahr<sup>118</sup>

Grundsätzlich ist in Bremen über diese hochschulische Zugangsrouten auch eine Zulassung zu Numerus Clausus-Studiengängen sowie eine Zulassung zu weiteren Studiengängen, die mit Staatsprüfungen abschließen (etwa Lehramtsstudiengänge oder Rechtswissenschaften) möglich. Die Zahl der Personen, die um ein Probestudium ansuchen bzw. ein solches absolvieren, ist jedoch verschwindend gering: Im Wintersemester 1999/2000 suchten insgesamt 13 Personen um ein Probestudium an, zehn davon wurden aufgenommen.<sup>119</sup>

Die Möglichkeit, über Anrechnung beruflicher Erfahrungen in eine hochschulische Ausbildung einzutreten, besteht auch an einigen deutschen Fachhochschulen, so etwa in Bayern: nach einem halbjährigen Propädeutikum an der FH kann eine Ergänzungsprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife abgelegt werden, wobei bestimmte Zugangskriterien für dieses Propädeutikum gelten:

- Entweder liegt ein einschlägiger Meisterabschluss mit mindestens der Note 2 in der Prüfung der fachlichen Kenntnisse im Zeugnis über die Meisterprüfung vor oder
- ein Abschluss der Technikerschule einer einschlägigen Fachrichtung mit der Prüfungsgesamtnote „gut“ im Abschlusszeugnis.<sup>120</sup>

In Niedersachsen besteht die Möglichkeit, auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung über folgende Zugangsvoraussetzungen an einer Hochschule zu studieren:

- Es liegt eine abgeschlossene Berufsausbildung und anschließende mindestens zweijährige Berufstätigkeit im erlernten Beruf, oder mindestens dreijährige Tätigkeit in verschiedenen Berufsbereichen oder mindestens fünfjährige Tätigkeit in einem Berufsbereich vor, dessen Anforderungen denen eines Ausbildungsberufes vergleichbar sind.
- Es besteht ein Wohnsitz in Niedersachsen (mindestens ein Jahr).
- Es liegt ein Gutachten über die Prüfungsvorbereitung vor.
- Die verantwortliche Betreuung einer erziehungs- oder pflegebedürftigen Person kann der beruflichen Vorbildung gleichgestellt werden.
- Es wird eine bestandene Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nachgewiesen.<sup>121</sup>

---

<sup>118</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2003, a.a.O., S. 3f.

<sup>119</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2003, a.a.O., S. 27.

<sup>120</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2003, a.a.O., S. 3.

Zu dieser Zugangsrouten bewerben sich jährlich etwa 800 bis 1.000 Personen, wobei sich jährlich ca. 700 dieser Bewerber mit Erfolg an der Prüfung beteiligen. Seit 1972 haben über 20.000 Personen die Prüfung erfolgreich abgelegt. In diesem Bundesland können Zugänge zu Universitäten und Fachhochschulen auch alternativ erfolgen:

- Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten durch Ablegen der Meisterprüfung
- Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten durch Abschluss des Bildungsganges zum staatlich geprüften Techniker oder zum staatlich geprüften Betriebswirt
- Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten durch eine für bestimmte, d. h. fachlich einschlägige Studiengänge, vom Ministerium als gleichwertig festgestellte abgeschlossene Vorbildung<sup>122</sup>

Es ist jedoch zu vermerken, dass lediglich zwischen ein und drei Prozent aller Studierenden in Deutschland diese „außerordentlichen“ Zugänge zum Studium an Universitäten und Fachhochschulen in Anspruch nehmen, womit diese Zugangsrouten quantitativ also nach wie vor keine wirklich bedeutende Rolle spielen.<sup>123</sup>

### ***5.3 Projekt: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens***

Neben den erwähnten Ansätzen zur Erfassung und Validierung informeller Lernprozesse ist in Deutschland eine Machbarkeitsstudie durchgeführt worden mit dem Ziel einer „wissenschaftlich begründete[n] Bewertung der Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.“<sup>124</sup>

Es sollte in der Untersuchung nicht nur die Bedeutung eines solchen Weiterbildungspasses für seine Inhaber untersucht werden, sondern auch sein betrieblicher und gesell-

---

<sup>121</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2003, a.a.O., S. 5.

<sup>122</sup> Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2003, a.a.O., S. 5.

<sup>123</sup> Dorothea Piening: Vorstellung des bisherigen APEL-Projektverlaufs – Assessment of Prior Experiential Learning – Bewertungssysteme nichtformalen Lernens, in: Dokumentation Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL), 3. bis 5. April 1998, Bremen, 1998, S. 5.

<sup>124</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens – Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin, 2004, S. 11.

schaftlicher Nutzen, seine Akzeptanz bei relevanten Akteuren (Verbände, Betriebe, Weiterbildungsexperten etc.) und somit sein „Verkehrswert“ geklärt werden.

Diese Studie wurde im Rahmen des Bund-Länder-Kommission-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ von einem Konsortium, bestehend aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) erstellt. Fertiggestellt war diese Untersuchung Ende Oktober 2003 und wurde 2004 in Berichtform publiziert.

In Deutschland ist die Erfassung individuell erworbener Kompetenzen in Form von Weiterbildungspässen kein unbekannter methodischer Ansatz: Im Zuge der Machbarkeitsstudie wurden insgesamt 51 solcher Pässe im Bundesgebiet identifiziert (Stand: Juli 2003), wobei sich diese durch eine große Heterogenität in Bezug auf die Passbezeichnungen, die Verteilung auf gesellschaftliche Funktionsbereiche (Schule, Ausbildung, Beruf etc.), Ursachen und Entstehungsanlässe, passanbietende Einrichtungen, Einzugsgebiet der Pässe sowie auf Zielsetzungen und angesprochene Zielgruppen auszeichnen.<sup>125</sup>

Weiterbildungspässe haben ihren Ursprung in Initiativen von Betrieben, Verbänden, Kommunen oder staatlichen Einrichtungen, die sich auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene bewegen. Sie sind entweder durch Angliederung an bestehende Einrichtungen oder aber durch neu geschaffene Institutionen verankert.<sup>126</sup> Die Autoren der Studie kommen zu dem Schluss, dass folgende Kriterien relevant sind, um die Akzeptanz eines neu einzuführenden Weiterbildungspasses zu sichern: Überprüfbarkeit, Vergleichbarkeit, Handhabbarkeit und Anschlussfähigkeit an internationale Konvergenzbemühungen. Von den befragten Experten wurde zudem der Wunsch geäußert, dass Kompetenzen nicht zu kleinteilig erfasst und operationalisiert werden,

---

<sup>125</sup> BMBF, 2004, a.a.O., S. 61.

<sup>126</sup> BMBF, 2004, a.a.O., S. 86.

ein Problem, welches sich etwa beim britischen System der National Vocational Qualifications stellt (siehe hierzu auch Kapitel 3.1).

Auch die Validität eines Verfahrens zur Dokumentation und Zertifizierung non-formaler und informeller Bildung wird als eine zentrale Voraussetzung für seine Akzeptanz angesehen, weshalb die Erfassung mit einer Prüfung abgeschlossen werden sollte. Als mögliche Erschwernis bei der Umsetzung des Weiterbildungspasses oder ähnlicher Modelle wird die Gefahr zusätzlicher Bürokratie und damit verbundener Kosten für die Betriebe gesehen. Einig waren sich die befragten Experten, dass parallel zur Einführung eines Weiterbildungspasses die Einrichtung einer Lern- und Dokumentationsberatung notwendig wäre. In dem ebenfalls im Rahmen der Studie in Auftrag gegebenen Rechtsgutachten wurde festgestellt, dass jede mit einer Zertifizierung verbundene Berechtigung und somit auch jede nicht erteilte Berechtigung einen Eingriff in die Rechtsstellung einer Person darstellt. Dies ist ein Aspekt bei der Entwicklung und Einführung eines Weiterbildungspasses, der beachtet werden muss.<sup>127</sup>

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung empfehlen die Autoren ein Weiterbildungspasskonzept, welches

- Bilanzierung und Beratung integriert und
- die individuelle Reflexion, Bilanzierung und Perspektivplanung der Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiographie unterstützt.<sup>128</sup>

Außerdem sollte der Weiterbildungspass

- zielgruppen- und bildungsbereichsübergreifend einsetzbar sein,
- für Fremd- als auch Selbstbeurteilung offen sein,
- formale, non-formale und informelle Lernprozesse einbeziehen,
- Hilfen und Motivation zur weiteren Lern-, Lebens- und Laufbahnplanung bieten,
- einen hohen Wiedererkennungswert unterhalb der ordnungspolitischen Ebene haben.

Zudem sollte ein solcher Weiterbildungspass bisher eher vernachlässigte Kompetenzbereiche aufwerten (etwa Familientätigkeiten, ehrenamtliche Arbeit etc.), in

---

<sup>127</sup> BMBF, 2004, a.a.O., S. 149ff.

<sup>128</sup> BMBF, 2004, a.a.O., S. 151.

unterschiedlichen Einsatzfeldern anwendbar sein (Schulen, Berufsschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Betriebe, Verbände etc.) und sich mittelfristig von allein finanzieren, was bedeutet, dass die Passinhaber für anfallende Kosten aufkommen.<sup>129</sup> Einen wesentlichen Bestandteil bei der Umsetzung des Passes stellt eine begleitende Beratung in Form einer Bildungs- und einer Laufbahnberatung dar. Diese Beratung ist besonders für bildungsferne Gruppen äußerst notwendig, wobei dafür ein angemessenes Beratungskonzept entwickelt werden müsste.

Insgesamt schätzen die Autoren die Erprobungs- und Umsetzungsmöglichkeiten eines auch auf die Anerkennung informellen Lernens ausgerichteten Weiterbildungspasses in Deutschland als positiv ein und beschreiben die Vorteile eines solchen Modells damit, dass Menschen unterstützt werden, eigene Stärken zu erkennen und diese zu einem Kompetenzprofil zu bündeln. Auf diese Art können individuelle Potenziale nutzbar gemacht werden.

Für Unternehmen zeigen sich die positiven Effekte eher in indirekter Weise, etwa wenn die Bewusstmachung der Kompetenzen eines Arbeitnehmers zu einer besseren Übereinstimmung zwischen den subjektiven Fähigkeiten und den Anforderungen am Arbeitsplatz beiträgt. Direkter profitieren Unternehmen in personalpolitischer Sicht, wenn mit Hilfe der beschriebenen Verfahren effizientere Einstellungs- und Personalentwicklungsgespräche durchgeführt werden können. Abschließend schreiben die Autoren: „Die Aufwertung, die informell erworbene Kompetenzen durch ihre Sichtbarmachung erfahren, trägt darüber hinaus zu einer Erhöhung der Chancengleichheit, zur Teilhabe an Bildung und zur vertikalen und horizontalen Mobilität bei. Damit lässt sich ein Weiterbildungspass als Impuls für einen gesellschaftlichen Lernprozess verstehen.“<sup>130</sup>

---

<sup>129</sup> BMBF, 2004, a.a.O., S. 152)

<sup>130</sup> BMBF, 2004, a.a.O., S. 151)

#### ***5.4 NQF-National Qualifications Framework als zukünftiger Rahmen***

Innerhalb der von der Europäischen Kommission geforderten Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) und eines Leistungspunktesystems spielt auch die Anerkennung informeller Lernprozesse eine wichtige Rolle.

In einem einschlägigen Dokument des Zentralverbands des deutschen Handwerks (ZDH) wird ausdrücklich betont, dass mit Hilfe des NQF sowohl formal als auch informell aufgebaute Kompetenzprofile einer Person bewertet werden können und dass dieser Qualifikationsrahmen ein outcome-orientiertes Modell darstellt und somit bildungssystem- bzw. institutionsübergreifend angelegt ist.<sup>131</sup> Die umfassende Anerkennung informellen Lernens wird darüber hinaus als eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung eines nationalen Qualifikationsrahmens gesehen: „Für den Aufbau von Expertise ist deshalb das informell erworbene Wissen von gleichem Wert wie das formell erworbene, so dass die Validierung informell erworbener Kompetenzen eine Grundbedingung für die uneingeschränkte Funktionalität eines NQF ist.“<sup>132</sup>

---

<sup>131</sup> F. H. Esser, P.-W. Kloas, S. Brunner, D. Witt: Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells (Nationaler Qualifikationsrahmen und Leistungspunkte), Zentralverband des deutschen Handwerks, Abteilung Berufliche Bildung, 27. Jänner 2005, Berlin, S. 2.

<sup>132</sup> Esser, Kloas, Brunner, Witt, 2005, a.a.O., S. 4.



## 6. Anerkennung informellen Lernens in Österreich

In Österreich ist die Validierung von nicht-formal und informell erworbenem Wissen ohne Ablegung einer als Qualitätssicherung angesehenen Prüfung eher die Ausnahme als die Regel. Es sind aber sehr wohl gesetzliche Regelungen gegeben, die eine Anerkennung von außerhalb der formalen Berufsausbildung erworbenen Kenntnissen insofern vorsehen, als der Zugang zu einschlägigen Prüfungen auch für jene offen ist, die keine formale Ausbildung durchlaufen haben. Zu den angesprochenen Regelungen zählen

- ↗ die Ablegung der Lehrabschlussprüfung nach §23 Abs. 5 und 6 des Berufsausbildungsgesetzes,
- ↗ die Ablegung der Externistenreifeprüfung,
- ↗ die Berufsreifeprüfung,
- ↗ die Studienberechtigungsprüfung,
- ↗ das Ingenieurgesetz und
- ↗ die Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse beim Zugang zu Fachhochschulen.

Insbesondere die ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung stellt mit etwa 5.300 Prüfungsantritten im Jahr 2002 (etwa 10 Prozent aller 50.776 Prüfungsantritte) eine inzwischen quantitativ durchaus bedeutsame Route in der Lehrlingsbildung dar.<sup>133</sup>

Die Berufsreifeprüfung (BRP), die im September 1997 in Kraft trat, ermöglicht auf Basis des während der Berufsausübung erworbenen praxisbezogenen Wissens eine Reifeprüfung abzulegen und öffnet somit den Zugang zu Universitäten, Fachhochschulen und Kollegs, eine für Österreich neuartige Entwicklung. Mit der Berufsreifeprüfung wurde erstmals in Österreich auch im Berufsleben erworbenes Praxiswissen schulischem theoriebezogenem Wissen formell gleichgestellt.

In Anspruch nehmen können die BRP Personen mit abgelegter Lehrabschlussprüfung, Absolventen mindestens dreijähriger berufsbildender mittlerer Schulen, Absolventen von Krankenpflegeschulen oder mindestens 30 Monate dauernder Schulen für den

---

<sup>133</sup> Arthur Schneeberger, Peter Schlögl: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur u.a., Wien, Februar 2003, S. 38

medizinisch-technischen Fachdienst sowie seit September 2000 auch Absolventen der land- und forstwirtschaftlichen Facharbeiterprüfung. Die zum Antritt notwendigen Vorbereitungskurse werden von Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten und sind somit für die Teilnehmer kostenpflichtig; es bestehen allerdings Förderungen der Kammern, der Länder sowie des Bundes.

An den österreichischen Fachhochschulen besteht für Absolventinnen und Absolventen des dualen Ausbildungssystems, von berufsbildenden mittleren Schulen sowie für Berufstätige ebenfalls die Möglichkeit, Zugang zu einem Studium über einschlägige berufliche Qualifikation zu erlangen. Was dabei jeweils als einschlägige berufliche Qualifikation gilt bzw. welcher Lehrabschluss oder welcher BMS-Abschluss oder welche „sonstigen Qualifikationen“ als Zugangsvoraussetzung gelten, ist je nach fachlicher Ausrichtung eines FH-Studienganges unterschiedlich.

Neben diesen formalisierten Ausbildungswegen gibt es immer auch individuelle Bildungs- und Berufslaufbahnen, die nicht generalisierbar sind, aber ebenfalls für eine Bewertung als einschlägige berufliche Qualifikation in Frage kommen können. Qualifikationen, die nicht im Anerkennungsbescheid geregelt sind, werden im Einzelfall vom Leiter eines Studienganges oder vom Fachhochschulkollegium bewertet und festgelegt. Die Studienanfänger mit einer einschlägigen beruflichen Qualifikation müssen in der Regel Zusatzprüfungen nachweisen. Diese können je nach FH-Studiengang unterschiedlich sein, entsprechen aber in der Regel den allgemeinbildenden Prüfungsfächern der Studienberechtigungsprüfung.<sup>134</sup>

Trotz dieser positiv zu bewertenden Maßnahmen und Möglichkeiten ist für Österreich (wie zuvor für Deutschland) zu konstatieren, dass umfassende und systematische Anerkennungs- und Akkreditierungsverfahren wie etwa in den angelsächsischen Ländern, die eine andere Tradition der beruflichen Weiterbildung haben, zur Zeit nicht vorhanden sind. Die Gründe dafür liegen vor allem auch in der spezifischen Struktur der

---

<sup>134</sup> [http://www.fhr.ac.at/fhr\\_inhalt/03studium/zugangsvoraussetzungen.htm#einschlberuflicheqf](http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/03studium/zugangsvoraussetzungen.htm#einschlberuflicheqf)

(Berufs)Bildungssysteme dieser Länder mit Schwerpunkt auf formalisierter Ausbildung.<sup>135</sup>

Aufgrund der meist hohen Qualität der formalen (Berufs)Bildung und der hohen Bildungsbeteiligungsraten der Bevölkerung in Österreich und Deutschland war bis zum heutigen Zeitpunkt zudem kein unmittelbarer Bedarf gegeben, non-formale und informelle Lernprozesse zu erfassen und zu zertifizieren (anders als etwa in Großbritannien, siehe hierzu Kapitel 3.1).

Dennoch wird im Rahmen der Förderung des lebenslangen Lernens und ebenso im Hinblick auf die (Bildungs)Integration von Zuwanderern zunehmendes Interesse und Umsetzungsbedarf an Verfahren und Modellen der Erfassung, Akkreditierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen erwachsen. So hatten laut Volkszählung 2001 von allen 20- bis 24-Jährigen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft fast die Hälfte keinen Ausbildungsabschluss.<sup>136</sup>

### ***6.1 Soziodemografische Determinanten informellen Lernens***

Anhand der Mikrozensushebung 2003 können Aussagen über die (Selbst)Wahrnehmung informeller Lernprozesse in der österreichischen Wohnbevölkerung gemacht werden. In Tabelle 6-1 finden sich Daten zum informellen Lernen in Österreich aufgegliedert nach dem Lebensalter. Für die Altersvariable zeigt sich, dass im Alter von 15 bis 24 das Selbststudium von Fachbüchern und -zeitschriften den bei weitem wichtigsten informellen Lernprozess darstellt, wobei es sich bei diesen Personen wohl auch um Jugendliche handelt, die noch in Ausbildung stehen und daher in ihrem Lernprozess stark literal geprägt sind. Bei den Respondenten ab dem 25. Lebensjahr ist ersichtlich, dass der Austausch mit den Arbeitskollegen (neben dem Studium von Fachliteratur) als Möglichkeit, informell Wissen zu akkumulieren, zuneh-

---

<sup>135</sup> Siehe dazu: Kurt Mayer: Anerkennung von Lernen im europäischen Kontext, in: Expert/innentagung lebenslanges Lernen, Arbeitskreis 4: Bewertung des Lernens, 20. 06. 2001, S. 4f.

<sup>136</sup> Vgl. dazu: Arthur Schneeberger: Herausforderungen der Aus- und Weiterbildungspolitik durch Strukturwandel, Migration und Internationalisierung, in: ibw-Mitteilungen, 1. Quartal 2005, S. 8.

mend an Bedeutung gewinnt. Ab dem 45. Lebensjahr gewinnt der Konsum von Bildungssendungen an Wichtigkeit: Für Personen zwischen 45 und 65 ist dies die wichtigste Form informeller Wissensaneignung.

Die beiden Bereiche „Internet-Lernen“ und „EDV-gestütztes Lernen“ werden erwartungsgemäß am häufigsten von der jüngeren Generation genutzt: Hier zeigt sich eine klare Abnahme der Nutzungshäufigkeit über das Lebensalter. Umgekehrt verhält es sich mit der Konsumation von Bildungssendungen im Fernsehen: Die Häufigkeit der Nutzung dieser informellen Lernquelle steigt hier über das Lebensalter kontinuierlich an.

TABELLE 6-1:

**Informelle Lernaktivitäten während der letzten 12 Monate nach Lebensalter, Juni 2003, in % (über 15-jährige Wohnbevölkerung)**

*Anmerkung: der jeweils höchste Wert je Zeile ist grau unterlegt*

Lebensalter in Jahren	Gesamt in 1.000	Selbststudium von Fachbüchern/ Fachzeitschriften	Internet-Lernen	EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	Bildungssendungen	Besuch von Büchereien, Lernzentren	Besuch von Vorträgen	Wissensaustausch mit Arbeitskollegen
15-19	469,9	<b>55,0</b>	44,4	35,5	44,8	23,0	15,8	29,4
20-24	473,6	<b>56,9</b>	35,8	25,7	43,4	22,9	28,1	46,2
25-29	494,9	<b>53,2</b>	29,8	18,5	43,7	17,8	25,6	53,1
30-34	623,7	<b>54,3</b>	20,8	17,3	51,2	16,4	28,3	52,7
35-39	695,9	50,3	19,2	14,8	50,2	13,7	27,0	<b>53,1</b>
40-44	649,5	50,4	18,0	14,6	51,6	14,1	28,0	<b>52,3</b>
45-49	549,0	47,9	15,0	11,0	<b>54,5</b>	12,4	29,8	49,0
50-54	498,2	45,2	11,7	9,7	<b>58,3</b>	11,6	27,3	41,5
55-59	450,6	43,6	9,6	8,2	<b>64,6</b>	13,2	29,5	29,1
60-64	492,2	35,4	5,5	4,4	<b>77,0</b>	10,9	23,8	9,2
65 und älter	1.204,2	30,0	2,6	2,3	<b>80,5</b>	10,1	20,3	4,3
Gesamt	6.601,8	45,9	17,4	13,4	58,5	14,5	25,4	35,8

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003

Differenziert man die verfügbaren Daten anhand der höchsten abgeschlossenen Schulbildung, so ergibt sich folgendes Bild: Für Personen mit Pflichtschulabschluss, Lehrabschluss und BMS-Abschluss stellen Bildungssendungen die wichtigste

informelle Lernquelle dar, wobei unter den Absolventen der BMS auch annähernd 50 Prozent die Lektüre von Fachzeitschriften und Büchern genannt haben.

Absolventen der AHS, der BHS, hochschulverwandter Lehranstalten sowie von Universitäten bzw. Hochschulen nutzen am häufigsten einschlägige Fachliteratur als Möglichkeit der informellen Wissensvertiefung. Die Tendenz ist dabei kontinuierlich steigend (von 65 Prozent unter den AHS- und BHS-Absolventen bis zu 82 Prozent unter den Universitätsabsolventen). Auch der Besuch von Vorträgen ist unter den Akademikern wenig überraschend deutlich höher als bei den übrigen Respondenten: Knapp unter bzw. über 50 Prozent dieser Teilpopulation machten entsprechende Angaben.

TABELLE 6-2:

**Informelle Lernaktivitäten während der letzten 12 Monate nach formaler Bildung,  
Juni 2003, in % (über 15-jährige Wohnbevölkerung)**

*Anmerkung: der jeweils höchste Wert je Zeile ist grau unterlegt*

Höchste abgeschlossene Bildung	Gesamt in 1.000	Selbststudium von Fachbüchern/ Fachzeitschriften	Internet-Lernen	EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	Bildungsendungen	Besuch von Büchereien, Lernzentren	Besuch von Vorträgen	Wissens- austausch mit Arbeitskollegen
Pflichtschule	2.053,6	33,2	13,5	11,4	<b>66,5</b>	11,6	17,0	20,5
Lehrabschluss	2.376,8	40,7	11,5	9,4	<b>57,0</b>	9,9	20,6	40,6
BMS	692,5	49,7	15,2	11,1	<b>58,7</b>	13,8	30,3	39,5
AHS	452,4	<b>65,7</b>	34,3	25,6	50,6	30,4	40,5	35,9
BHS	550,2	<b>65,1</b>	31,7	21,8	52,2	20,3	35,1	49,2
Hochschulverwandte Lehranstalt	124,8	<b>73,9</b>	28,5	24,3	52,2	30,9	48,5	55,2
Universität, Hochschule	351,5	<b>82,0</b>	36,7	22,7	45,3	27,9	53,5	56,8
Gesamt	6.601,8	45,9	17,4	13,4	58,5	14,5	25,4	35,8

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003

Schließlich folgt noch ein Blick auf die Differenzierung nach Erwerbsstatus: Erwerbstätige Respondenten gaben als wichtigste informelle Lernquelle den Wissensaustausch mit Arbeitskollegen an (58 Prozent), für arbeitslose Personen waren Bildungssendungen

die wichtigste Möglichkeit informeller Wissensaneignung (59 Prozent) und unter den in Pension befindlichen Respondenten gaben dies sogar knapp 80 Prozent an.

Die Differenzierung nach Geschlecht bringt folgendes Bild (siehe Tabellen A-5b und A-5c): Während die männliche Teilpopulation annähernd ähnliche Verlaufsmuster wie die Gesamtpopulation aufweist, so unterscheiden sich die weiblichen Respondentinnen doch in einem Punkt deutlich, und zwar in der Bedeutung des Wissensaustausches mit den Arbeitskollegen. Für die männlichen Befragten war diese Informationsquelle für die Altersgruppe der 25 bis 49-Jährigen und für die Erwerbstätigen die wichtigste. Auch für die übrigen Variablenausprägungen zeigen sich hierzu teils sehr hohe Werte zwischen 40 und über 50 Prozent. Bei den weiblichen Befragungsteilnehmerinnen findet sich der Austausch mit Kollegen allerdings nur einmal unter der wichtigsten Kategorie: bei den Erwerbstätigen. Aufgegliedert nach Alter und Bildung findet sich keine einzige Variablenausprägung, innerhalb derer diese Form der Wissensaneignung eine überdurchschnittlich große Rolle spielt, die entsprechenden Werte liegen teils deutlich unter den Gesamtwerten bzw. den Werten der männlichen Befragungsteilnehmer. Dieses Ergebnis ist zweifellos auf die unter den Männern höhere Erwerbsbeteiligung zurückzuführen.

TABELLE 6-3:

**Informelle Lernaktivitäten während der letzten 12 Monate nach Lebensunterhalt, Juni 2003, in %  
(über 15-jährige Wohnbevölkerung)**

*Anmerkung: der jeweils höchste Wert je Zeile ist grau unterlegt*

Lebensunterhalt	Gesamt in 1.000	Selbst- studium von Fach- büchern/ -zeit- schriften	Internet- Lernen	EDV- gestütz- tes Ler- nen (ohne Internet)	Bil- dungs- sen- dungen	Besuch von Büche- reien, Lern- zentren	Besuch von Vor- trägen	Wissens- aus- tausch mit Ar- beits- kollegen
Erwerbstätig	3.543,1	51,1	19,9	14,6	48,2	12,1	26,7	<b>58,1</b>
Arbeitslos	194,0	37,8	18,4	17,7	<b>59,1</b>	20,5	19,5	22,2
Pensionist	1.687,8	32,3	3,8	3,4	<b>79,5</b>	11,1	22,0	4,8
Gesamt	6.601,8	45,9	17,4	13,4	58,5	14,5	25,4	35,8

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003

## 6.2 Kursmäßige und informelle Weiterbildung

Ein im Rahmen des Mikrozensus 2003 erhobener Aspekt informeller Lernaktivitäten ist die Unterscheidung zwischen Kursteilnehmern und nicht kursmäßig Weiterbildungsaktiven, wobei hier zwischen berufsbezogenen Kursen einerseits und freizeitbezogenen Kursen andererseits unterschieden wurde. In nachfolgender Tabelle finden sich die Gesamtergebnisse zu den berufsbezogenen Kursen.

TABELLE 6-4:

**Informelle Lernaktivitäten Erwerbstätiger<sup>1)</sup> während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an berufsbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**

Informelle Lernaktivität im letzten Jahr	Teilnahme an berufsbezogenen Kursen		Differenz
	Ja (N=867.500)	Nein (N=2,675.600)	
Besuch von Vorträgen	41,9	21,7	20,2
Selbststudium von Fachbüchern/ -zeitschriften	65,0	46,6	18,4
<b>Arbeitsbezogener Wissensaustausch mit Kollegen</b>	<b>68,0</b>	<b>54,9</b>	<b>13,1</b>
<b>Internet-Lernen</b>	<b>28,8</b>	<b>17,0</b>	<b>11,8</b>
Computergestütztes Lernen (ohne Internet)	20,8	12,5	8,3
Besuch von Büchereien, Lernzentren	15,1	11,1	4,0
Bildungssendungen	43,5	49,8	-6,3
Insgesamt	100,0	100,0	0,0

<sup>1)</sup> Lebensunterhaltskonzept, Spaltenprozentage – Mehrfachnennungen  
Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus – Juni 2003

Es zeigt sich, dass die Teilnehmer berufsbezogener Kurse unter den Erwerbstätigen insgesamt weiterbildungsaktiver sind, *auch im Bereich des informellen Lernens*. Bei sechs von insgesamt sieben Lernaktivitäten weist diese Gruppe einen teilweise deutlich höheren Wert auf als Personen, die während der letzten 12 Monate keinen berufsspezifischen Kurs besuchten. Nur in der Kategorie „Konsumtion von Bildungssendungen“ zeigen die nicht kursaktiven Respondenten einen höheren Anteil. Dies stellt gleichzeitig eine besonders häufig genutzte Möglichkeit informellen Lernens dieser Teilpopulation dar. Die Aufgliederung in kursmäßig aktive und nicht-aktive

Erwerbstätige zeigt zudem, dass der Wissensaustausch im Unternehmen bei beiden Populationen die häufigste Lernform ist. Die Frage, ob kursmäßige Weiterbildung und informelles Lernen eine komplementäre und sich wechselseitig verstärkende oder eher eine substitutive Funktion haben, kann man gestützt auf Befragungsdaten zugunsten der erstgenannten Funktion beantworten. Kursbesuch führt auch zur Aktivierung informeller Lernpotenziale am Arbeitsplatz und privat, mit neuen Medien und in traditionellen selbstorganisierten Lernformen.

Die zweite Differenzierungsmöglichkeit der Daten bietet die Unterscheidung zwischen Teilnehmern freizeitbezogener Kurse und Personen, die nicht an solchen Bildungsaktivitäten teilgenommen haben. Auch hier sind die Kursteilnehmer die auf informeller Ebene Aktiveren: Sie weisen ebenfalls in sechs von sieben Lernaktivitäten die jeweils höheren Werte auf. Auch hier liegen diese Anteilswerte teilweise deutlich über den Werten der nicht Bildungsaktiven. Die vier wichtigsten Lernaktivitäten auf informeller Ebene sind, ähnlich wie bei der Differenzierung nach berufsbezogenen Kursen, wiederum das Studium von Fachliteratur, Bildungssendungen, der Besuch von Vorträgen sowie der Wissensaustausch mit den Arbeitskollegen. Die Aufgliederung nach Geschlecht bringt keine grundsätzlich anderen Ergebnisse.

**TABELLE 6-5:**  
**Informelle Lernaktivitäten der österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an freizeitbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**

Lernaktivität	Teilnahme an freizeitbezogenen Kursen, %		Differenz
	Ja (N=962,900)	Nein (N=5.638,800)	
Besuch von Vorträgen	43,7	23,3	20,4
Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	61,4	44,2	17,2
Internet-Lernen	27,9	16,3	11,6
Besuch von Büchereien, Lernzentren	23,7	13,4	10,3
EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	22,3	12,4	9,9
Wissensaustausch mit Arbeitskollegen	41,5	35,1	6,4
Bildungssendungen	50,5	59,4	-8,9

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003 (N=6.601,800)



## 7. Hauptergebnisse und Schlussfolgerungen

Es ist eine anhand zahlreicher Studien belegte Einschätzung, dass insgesamt lediglich knapp 30 Prozent des menschlichen Lernens formalisiert innerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Zusätzlich akkumulieren die meisten Menschen permanent auf informellem Wege und somit ohne offizielle Zertifizierung wertvolles Wissen, sei es in ihren Lebens- oder Berufszusammenhängen. Dass rund 70 Prozent des Lernens informell erfolgen, kann damit als Richtwert gelten. Kommunikation mit Kollegen als Quelle der Qualifikation ist bekannt, ihre Förderung und Optimierung eine besondere Herausforderung der Personalentwicklung. Was gelernt wird und ob Gelerntes relevant und anererkennungsfähig ist, wird in der wissensbasierten Ökonomie mit wachsenden Dienstleistungsanteilen zu einer der wichtigen aus- und weiterbildungsbezogenen Fragen für Personalentwicklung, Forschung und Politik.

Das Thema Anerkennung von Erfahrung und Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens ist vielschichtig. So ist es Teil der großen wirtschaftspolitischen Strategie der Europäischen Union im Sinne der Lissabon Ziele zur Qualifizierung der Erwerbsbevölkerung durch verstärkte Motivation zum lebenslangen Lernen, andererseits ist es Gegenstand der Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen und der Bildungsarbeit von Betrieben. Unter dieser *politisch-programmatischen Metaebene* ist wachsende Relevanz für die Anerkennung von Berufserfahrung und die Förderung des informellen Lernens

- ↗ auf der betrieblichen Ebene (steigende Computerdurchdringung, Wissensbasierung und Anforderungen an Kundenorientierung und Teamfähigkeit) und
- ↗ für Regionen und Wirtschaftsstandorte (Mobilität, Immigration, überregionale Rekrutierung) auszumachen.

***Verschränkung von informellem und kursmäßigem Lernen: Beachtung informeller Lernprozesse senkt den Stellenwert kursmäßiger Weiterbildung keineswegs, vielmehr ergeben sich neue und zusätzliche Chancen für Erwachsenenbildungsanbieter***

Der Austausch von Wissen und Erfahrung zwischen Kollegen ist eine der wichtigsten Lernquellen und durch organisierte kursartige Weiterbildung zu unterstützen. Nicht alle

Unternehmen sind sich bereits des Stellenwerts bzw. der Förderbarkeit informellen Lernens ausreichend bewusst. Ganz ohne betriebliche oder institutionelle Hilfe oder Grundlage ist das informelle Lernen aber nicht als zielführend einzuschätzen und hier kommen die Weiterbildungsanbieter ins Spiel.

Von allen Erwerbstätigen, die im Jahr 2002/2003 in Österreich an berufsbezogenen Kursen teilnahmen (rund 868.000 Personen), gaben 68 Prozent bei einer Befragung im Juni 2003 an, „Wissensaustausch mit Arbeitskollegen“ als Lernform zu praktizieren, bei den nicht kursmäßig Weiterbildungsaktiven waren es nur 55 Prozent. Auch beim Studium von Fachliteratur oder beim Internet-basierten Lernen nennen die kursmäßig Weiterbildungsaktiven mit großem Abstand häufiger einschlägige Lernaktivitäten. Informelles Lernen und kursmäßig organisierte Weiterbildung sind damit kein Gegensatz, sondern stehen in einem Ergänzungs- und Verstärkungsverhältnis.

Damit verbunden ist, dass informelles Lernen nicht nur durch Wissensträger, die über Kurse zusätzliches Wissen in das Unternehmen holen, betrieblich gefördert werden kann und sollte, sondern auch ausgearbeitete *schriftliche Ressourcen* braucht, die extern gesucht oder intern erstellt werden müssen. Zu nennen sind:

- ↪ Anleitungen
- ↪ Fachliteratur
- ↪ Internet Links
- ↪ vermutlich auch Ansprechpersonen im Betrieb, die für Methodik und Anleitung kompetent sind

Wenn der Zustrom an Wissensressourcen im Unternehmen ausschließlich informell erfolgen sollte, dann wäre das eine Fehleinschätzung. Durch formale Aus- und Weiterbildung werden erhebliche Anteile neuer Kenntnisse eingebracht. Formales, non-formales und informelles Lernen richtig einzuschätzen und abzustimmen, ist die Herausforderung betrieblicher Personalentwicklung und Bildungsarbeit. Dabei eröffnen sich für externe Bildungsanbieter spezifische neue Chancen der Beratung, Qualifizierungslücken- und Schulungsbedarfsermittlung und im Kursangebot.

## **Auslöser und Felder informeller Qualifizierungsprozesse**

Die Ausformung der beruflichen Qualifikationen in der Praxis, die nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch persönliche und fachliche Kompetenzen in einem weiteren Sinne erfordern, ist zwingend auf informelles Lernen bezogen. Das war immer schon so, durch die wachsenden Dienstleistungsanteile, die Computerdurchdringung der Arbeit und die Wissensbasierung der Wirtschaft hat sich der Bedarf an informellem Lernen aber gesteigert. Heute kommt es darauf an, informelles Lernen zu stimulieren und zu stützen und – wo Ergebnisse vorliegen – anzuerkennen (was wiederum eine wichtige Lernmotivation bedeutet). Das Interesse an Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und weiterer persönlicher und beruflicher Kompetenzen ist – wie internationale Befunde zeigen – unter den Erwerbstätigen mehrheitlich festzustellen, bei gering Qualifizierten – nicht überraschend – noch etwas höher.

Interviews mit Bildungs- und Personalfachleuten aus Firmen zeigen, dass das informelle Lernen vor allem in folgenden Bereichen wichtig ist:

- ↻ generell im Anschlusswissen des Berufes, des Faches etc.
- ↻ generell bezogen auf Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz, um Kundenorientierung und Teamfähigkeit zu sichern, die über organisierte Weiterbildungsteilnahme einzelner Mitarbeiter alleine nicht zu sichern ist
- ↻ im Computer- und Computeranwendungswissen
- ↻ in wissensintensiven Berufen
- ↻ in Gesundheitsberufen

## ***Ausgewählte Länderbeispiele für Anerkennung von Erfahrungslernen***

Die Hauptaufgabe der Studie lag in der Exploration von für die österreichische Diskussion interessanten Ansätzen und Beispielen aus Nordamerika und Europa. In den USA und auch in einigen europäischen Ländern gibt es Modelle sowohl auf Ebene der Berufsbildungssysteme als auch im hochschulischen Segment, die eine Bestandsaufnahme, Bewertung und womöglich auch eine curriculare *Anrechnung* informell erworbenen Wissens zum Ziel haben. Zu diesen Modellen bzw. Institutionen gehören unter anderem:

- Das 1974 in Princeton gegründete US-amerikanische “*Council for Adult and Experiential Learning*” (CAEL), welches Unterstützung, Dokumentation, Ausbildungen und andere Dienstleistungen im Hinblick auf die Anerkennung informellen Lernens im Bereich der Colleges und Universitäten anbietet.
- Das insbesondere in Großbritannien seit den 1980er Jahren in Teilen des universitären Sektors eingesetzte „*Assessment of Prior Experiential Learning*“ (APEL), mit dessen Hilfe eine Zulassung zum Studium auch ohne traditionelle Bildungswegvoraussetzungen ermöglicht wird.
- Darüber hinaus gibt es in Großbritannien im Berufsbildungsbereich seit 1989 die *National Vocational Qualifications* (NVQ), ein überaus differenziertes landesweites System der formalen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.
- Die *Bilan de Compétence* in Frankreich; eingeführt 1991 mit dem Ziel, allen Erwerbspersonen (Beschäftigten, Arbeitslosen, Selbstständigen etc.) eine Standortbestimmung bezüglich ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen zu ermöglichen, sei es, um sich auf dem Arbeitsmarkt neu zu positionieren, oder um eine Weiterbildungsphase einzuleiten.
- Das schweizerische *Qualifikationshandbuch* CH-Q, ein seit dem Jahr 2000 in Verwendung befindliches Portfolio-Modell, welches unter anderem die Förderung der individuellen Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und die Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität zur Absicht hat.
- In Deutschland gibt es im Hinblick auf den Hochschulzugang für Berufserfahrene kein generelles Modell und auch auf Länderebene kein quantitativ gewichtiges Modell. Jeweils auf Landesebene sind verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Fachhochschule oder zur Universität geregelt. Hierbei spielen Berufsausbildung und –erfahrung, Vorbereitungskurse und Aufnahmeverfahren eine Rolle.

Obwohl alle diese Modelle spezifische Vor- und Nachteile aufweisen, soll doch versucht werden, einige der zentralen Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Anerkennungsmodellen informellen Lernens generell kurz zu umreißen.

### ***Mobilisierung von Lernmotivation als Pro-Argument für die formelle Anerkennung von Berufs- und Lebenserfahrung***

Zu den Vorteilen dieser Anerkennungsverfahren zählt zweifellos die damit verbundene Mobilisierung möglicherweise brachliegender oder der betreffenden Person überhaupt nicht bewusster intellektueller Ressourcen: Der Lernende steht somit im Mittelpunkt, was ja auch eines der erklärten Ziele des europäischen bildungspolitischen Projekts „Lebenslanges Lernen“ darstellt. Darüber hinaus kann anhand dieser Verfahren ein Bewusstseinsbildungsprozess eingeleitet werden, der den Beteiligten die Allgegenwart

von Lernprozessen auch außerhalb offizieller Bildungseinrichtungen vor Augen hält und damit auch die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit permanenter Wissensakkumulierung unterstreicht.

Nicht zuletzt kann die Anerkennung informell erworbenen Wissens in Zeiten knapper finanzieller Ressourcen ökonomisch durchaus Sinn machen: Die Ausbildungs- und Studienzeiten (und die damit verbundenen Kosten) können verringert werden, da bestimmte Ausbildungs- und Studienteile, die auf bereits informell erworbenen Kompetenzen beruhen, nicht mehr absolviert werden müssen.

### ***Mögliche Probleme bei der Umsetzung von Anerkennungsverfahren für non-formales oder informelles Lernen***

Allerdings beruht der letztgenannte Punkt auf der Annahme, dass die mit Einführung eines Anerkennungsverfahrens verbundenen Kosten die entsprechenden Ersparnisse nicht übersteigen – dies könnte in der Praxis allerdings der Fall sein. Es hat sich bei der Umsetzung solcher Akkreditierungsverfahren (ob jetzt im berufsbildenden Bereich oder an Hochschulen) gezeigt, dass diese mit zum Teil *erheblichen Aufwendungen* sowohl im personellen als auch im finanziellen Bereich verbunden sind. Außerdem sind oftmals grundlegende organisatorische und administrative Änderungen notwendig, die auf Widerstände innerhalb der betreffenden Institutionen und Organisationen stoßen. Nicht umsonst wird in der Literatur darauf verwiesen, wie wichtig bei der Implementierung die Unterstützung von Seiten allgemein anerkannter Personen und Institutionen sowie eine grundlegende Kommunikation und Transparenz dieser Veränderungsprozesse ist.

Auch im Bereich der Hochschulen kann es im Zuge dieser Veränderungen zu Friktionen kommen, da hier letzten Endes eine Art „Gleichstellung“ von informellem oder praktischem Handlungswissen einerseits und akademischem Wissen andererseits angestrebt wird; zumindest wird dies von den Verantwortlichen häufig so wahrgenommen. Damit einher geht auch die Angst um den Verlust akademischer Qualitätsstandards und eine mögliche inflationäre Verbreitung akademischer Abschlüsse.

Es liegt in der Natur der Sache, dass die Anerkennung von informell erworbener Lebens- und Berufserfahrung in der Hochschulstudienzulassung leicht einen überproportionalen Schwerpunkt in jene Fachrichtungen lenkt, die ohne weitreichende mathematische und/oder naturwissenschaftliche Voraussetzungen studierbar sind. Dies wäre an sich kein Problem, wenn am Arbeitsmarkt entsprechende Nachfrage gegeben wäre. Engpässe und zusätzliche Beschäftigungschancen sind aber eher im Bereich Technik und Naturwissenschaft zu erwarten. Gerade weil es hierzu Beispiele, z.B. aus Großbritannien, gibt, gilt es nach Vorkehrungen und Möglichkeiten Ausschau zu halten, eine zu große fachrichtungsbezogene Disproportionalität zu vermeiden, also z.B. auch Berufserfahrene im Bereich Technik oder Gewerbe so weiterzubilden, dass ein Fachhochschul- oder Uni-Einstieg nicht nur formal möglich, sondern auch substantiell gut vorbereitet und mit akzeptabler Erfolgswahrscheinlichkeit verbunden ist.

***Adäquate Antworten auf allgemeine Herausforderungen für die Anerkennung von Berufs- und Lebenserfahrung sind jeweils im nationalen respektive sektorspezifischen Kontext der formalen Qualifikationsstrukturen zu entwickeln***

Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen ist für alle hochentwickelten wissensbasierten Gesellschaften wichtig. Allerdings ist seine Umsetzung jeweils von den – oft weitreichend segmentierten – Strukturen des länderspezifischen *formalen Bildungssystems* und der damit verbundenen beruflichen Qualifikationsstruktur bestimmt und begrenzt. In jeweils angepasster Form geht es bei der Anerkennung von Erfahrungslernen in der Hauptsache um die Anerkennung von Kompetenzen auf *Fachkräfteebene* (mehr oder weniger intern differenziert). Zusätzlich spielt auch die Frage des Zugangs zur Hochschulbildung (Uni, FH u.a.) eine Rolle.

***Ableitungen für Österreich: LAP für Erwachsene und Hochschulzugang für Berufserfahrene als Hauptbereiche bezüglich der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens***

Für Österreich ist festzuhalten, dass aufgrund stark formalisierter Bildungsrouten, der meist hohen Qualität der formalen (Berufs)Bildung sowie der hohen Bildungsbeteiligungsraten der Bevölkerung bis in die 1990er Jahre nur an wenigen Stellen (ausnahmsweise Zulassung zur LAP etc.) Bedarf gegeben war, non-formale und

informelle Lernprozesse stärker zu erfassen und zu zertifizieren (anders stellte sich die Situation bekanntlich etwa in den USA und in Großbritannien dar).

Dennoch wird auch für Österreich in Zukunft dieses Thema eine verstärkte Rolle spielen, insbesondere in Form der bereits erwähnten, über berufliche Erfahrungen begründeten Zulassung zur LAP und auch in Form möglicher Prüfungseinschränkungen.

Die Vorstellung, dass alle Jugendlichen in Österreich eine Ausbildung *abschließen*, hat sich bereits seit längerem als Fehldeutung erwiesen. Faktum ist, dass fast alle eine Ausbildung in Schule, Lehre oder AMS-Lehrgang beginnen. Im Alter von 20 bis 24 Jahren weisen aber nicht alle einen Abschluss auf, z.B. in Wien 26 Prozent. Trotzdem sind die meisten Jugendlichen in diesem Alter erwerbstätig, haben also Berufserfahrungen und gewisse Qualifikationen erworben. Von den 20- bis 24-Jährigen ohne österreichische Staatsbürgerschaft hat nahezu die Hälfte keinen Ausbildungsabschluss. Angesichts anhaltenden Strukturwandels und demografischer Herausforderungen wird das Erreichen einer anerkannten fachlichen Qualifikation für einen erheblichen Teil der Erwerbspersonen wichtig.

Für die Unternehmen ist die Frage verlässlicher Information über formal oder non-formal erreichte Qualifikationen wichtig, um nicht langwierige und oft ergebnislose Screeningprozeduren veranstalten zu müssen. Für die Erwachsenenbildungsanbieter könnten sich nach Einführung eines NQF (National Qualifications Framework), der zum EQF kompatibel sein sollte, verstärkt Aufgaben der Kompetenzfeststellung, Beratung und im Kursanbot für die Prüfungsvorbereitungen ergeben. Ausbildungen und Teilausbildungen nach Art der Facharbeiterkurzausbildungen oder der Sonderformen von Fachschulen könnten in modularisierter Form zeitgemäß neustrukturiert werden, um einen größeren Interessentenkreis anzuziehen.

Aber auch aufgrund der Bologna-Architektur der Universitätsabschlüsse werden sich Veränderungen ergeben, so z.B. indem es einen Abschluss oder Anrechnung unterhalb des Bachelor degree geben wird, den sogenannten „First Cycle“, der nach etwa einem

Jahr erreicht werden kann. Dies sollte auch in Österreich Möglichkeiten für Berufstätige eröffnen, über Berufserfahrungen zu einem ersten Abschluss im Hochschulsystem zu gelangen. In beiden Lern- bzw. Mobilitätspfaden ist für Erwachsenenbildungseinrichtungen ein großes Potential zu erwarten.

Damit in Zusammenhang steht der vermehrte Zugang zu hochschulischen Einrichtungen für erfahrene Berufstätige. Nicht als Konkurrenz, sondern als Alternative zur Berufsreifeprüfung (BRP), die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung vermittelt, könnten FH-Träger fachrichtungsspezifische Vorbereitungskurse und Anrechnungsmodelle z.B. für interessierte Berufstätige mit Lehr- oder Fachschulabschluss anbieten. Dem entspricht auch der neue FH-Entwicklungsplan.<sup>137</sup>

### ***Europäische Perspektiven: Anerkennung von Berufserfahrung wird durch EQF und Richtlinie über reglementierte Berufe an Stellenwert gewinnen***

Angesichts der Relevanz von informellem Lernen für Wirtschaft und Erwerbspersonen ist es evident, dass im Rahmen der aktuellen europäischen Bildungspolitik die Anerkennung sowie die Förderung des informellen Lernens als Hebel zur Nutzung dieser großen Wissenspotentiale fungieren soll. Dies entspricht dem Lissabonner Ziel, die Europäische Union zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt werden“ zu lassen (Europäische Kommission 2001).

Die Europäische Kommission unterstützt Projekte und hat zusammen mit den Mitgliedsländern in Arbeitsgruppen Voraussetzungen und Verfahren zur Anrechnung von informell erworbenen Qualifikationen erarbeitet. Grundlegend sollen dabei insbesondere EQF (European Qualifications Framework) und ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training) werden. Diese sollen als „Übersetzungshilfen“ zwischen den Nationalen Qualifikationsrahmen fungieren und

---

<sup>137</sup> Im 2004 vorgelegten Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan III für den Zeitraum 2005/06-2009/10 wird die verstärkte Anerkennung von non-formal erworbenen facheinschlägigen Qualifikationen Berufstätiger als Ziel genannt; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Österreichischer Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms, 20. April 2005, S. 11.



Mobilität (im Bildungswesen, im Beruf, geografisch) und lebenslanges Lernen fördern und erleichtern.

Insbesondere die Implementierung eines europäischen Credit Transfer Systems, welches länderübergreifende Anerkennung formaler Aus- und Weiterbildung ermöglichen und somit die innereuropäische Mobilität von Wissens- und Humanressourcen befördern soll, könnte mit der Anerkennung non-formaler und informeller Lernprozesse in eine positive Wechselwirkung treten. Mit den als prioritär angekündigten arbeitsmarkt- und bildungsbezogenen Maßnahmen der EU, einen EQF als eine Art Meta-Qualifikationsrahmen gemeinsam mit den Mitgliedsländern zu schaffen, wird ein fundiertes Verständnis der Anerkennung non-formaler und informeller Lernprozesse noch um eine Stufe wichtiger. Sobald und insofern es gelingt, einen überzeugenden, auch vertikal strukturierten EQF zu etablieren, werden die sektorspezifischen nationalen Aus- und Weiterbildungspolitiken noch mehr als bisher vor der Herausforderung stehen, Methoden und Kriterien der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zu entwickeln und deren Akzeptanz und Verbreitung zu befördern.

Die Anerkennung von Berufserfahrung ist damit einerseits im europäischen Kontext des EQF zu sehen, zugleich wird aber auch die 2005 beschlossene europäische *Richtlinie über den Zugang zu den reglementierten Berufen* systematisch zu beachten sein bzw. das Verhältnis von EQF und vertikaler Struktur der reglementierten Berufe. Für den EQF ist erst für das Jahr 2006 ein verbindliches Dokument seitens der Kommission zu erwarten.



## Tabellenanhang

TABELLE A-1:

**Informelle Lernaktivitäten der männlichen österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an berufsbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**

Lernaktivität	Teilnahme an berufsbezogenen Kursen, %		Differenz
	Ja (N=522,600)	Nein (N=2.633,100)	
Wissensaustausch mit Arbeitskollegen	67,7	37,7	30,0
Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	63,9	45,5	18,4
Besuch von Vorträgen	38,8	21,3	17,5
Internet-Lernen	31,7	17,5	14,2
EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	23,2	13,1	10,1
Besuch von Büchereien, Lernzentren	12,4	12,0	0,4
Bildungssendungen	42,9	57,1	-14,2

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003 (N=3.155,700)

TABELLE A-2:

**Informelle Lernaktivitäten der weiblichen österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an berufsbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**

Lernaktivität	Teilnahme an berufsbezogenen Kursen, %		Differenz
	Ja (N=440,400)	Nein (N=3.005,700)	
Wissensaustausch mit Arbeitskollegen	62,5	24,6	37,9
Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	65,0	40,3	24,7
Besuch von Vorträgen	44,8	23,7	21,1
Internet-Lernen	26,8	13,4	13,4
EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	20,5	10,8	9,7
Besuch von Büchereien, Lernzentren	20,7	16,0	4,7
Bildungssendungen	44,6	64,6	-20,0

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003 (N=3.446,100)

TABELLE A-3:

**Informelle Lernaktivitäten der männlichen österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an freizeitbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**

Lernaktivität	Teilnahme an freizeitbezogenen Kursen, %		Differenz
	Ja (N=294,800)	Nein (N=2.860,800)	
Besuch von Vorträgen	41,6	22,4	19,2
Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	60,8	47,3	13,5
Internet-Lernen	31,2	18,7	12,5
EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	24,6	13,8	10,8
Besuch von Büchereien, Lernzentren	20,4	11,2	9,2
Wissensaustausch mit Arbeitskollegen	47,8	42,2	5,6
Bildungssendungen	47,7	55,5	-7,8

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003 (N=3.155,700)

TABELLE A-4:

**Informelle Lernaktivitäten der weiblichen österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an freizeitbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**

Lernaktivität	Teilnahme an freizeitbezogenen Kursen, %		Differenz
	Ja (N=358,000)	Nein (N=3.088,100)	
Besuch von Vorträgen	45,5	24,2	21,3
Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	61,9	41,3	20,6
Internet-Lernen	25,2	14,0	11,2
Besuch von Büchereien, Lernzentren	26,5	15,5	11,0
EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	20,5	11,1	9,4
Wissensaustausch mit Arbeitskollegen	36,3	28,6	7,7
Bildungssendungen	52,9	63,1	-10,2

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003 (N=3.446,100)

TABELLE A-5a:

**Informelle Lernaktivitäten der österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Alter, Bildung und Erwerbsstatus, Juni 2003, in %**

Anmerkung: der jeweils höchste Wert je Zeile ist grau unterlegt

Soziodemographische Merkmale	Wohnbevölkerung ab 15 Jahren insgesamt in 1.000	Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	Internet-Lernen	EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	Bildungsendungen	Besuch von Büchereien, Lernzentren	Besuch von Vorträgen	Wissens-austausch mit Arbeitskollegen
<b>Alter</b>								
15-19	469,9	<b>55,0</b>	44,4	35,5	44,8	23,0	15,8	29,4
20-24	473,6	<b>56,9</b>	35,8	25,7	43,4	22,9	28,1	46,2
25-29	494,9	<b>53,2</b>	29,8	18,5	43,7	17,8	25,6	53,1
30-34	623,7	<b>54,3</b>	20,8	17,3	51,2	16,4	28,3	52,7
35-39	695,9	50,3	19,2	14,8	50,2	13,7	27,0	<b>53,1</b>
40-44	649,5	50,4	18,0	14,6	51,6	14,1	28,0	<b>52,3</b>
45-49	549,0	47,9	15,0	11,0	<b>54,5</b>	12,4	29,8	49,0
50-54	498,2	45,2	11,7	9,7	<b>58,3</b>	11,6	27,3	41,5
55-59	450,6	43,6	9,6	8,2	<b>64,6</b>	13,2	29,5	29,1
60-64	492,2	35,4	5,5	4,4	<b>77,0</b>	10,9	23,8	9,2
65 und älter	1.204,2	30,0	2,6	2,3	<b>80,5</b>	10,1	20,3	4,3
<b>Bildung</b>								
Pflichtschule	2.053,6	33,2	13,5	11,4	<b>66,5</b>	11,6	17,0	20,5
Lehrabschluss	2.376,8	40,7	11,5	9,4	<b>57,0</b>	9,9	20,6	40,6
BMS	692,5	49,7	15,2	11,1	<b>58,7</b>	13,8	30,3	39,5
AHS	452,4	<b>65,7</b>	34,3	25,6	50,6	30,4	40,5	35,9
BHS	550,2	<b>65,1</b>	31,7	21,8	52,2	20,3	35,1	49,2
Hochschulverwandte Lehranstalt	124,8	<b>73,9</b>	28,5	24,3	52,2	30,9	48,5	55,2
Universität, Hochschule	351,5	<b>82,0</b>	36,7	22,7	45,3	27,9	53,5	56,8
<b>Erwerbsstatus</b>								
Erwerbstätig	3.543,1	51,1	19,9	14,6	48,2	12,1	26,7	<b>58,1</b>
Arbeitslos	194,0	37,8	18,4	17,7	<b>59,1</b>	20,5	19,5	22,2
Pensionist	1.687,8	32,3	3,8	3,4	<b>79,5</b>	11,1	22,0	4,8
<b>Gesamt</b>	<b>6.601,8</b>	<b>45,9</b>	<b>17,4</b>	<b>13,4</b>	<b>58,5</b>	<b>14,5</b>	<b>25,4</b>	<b>35,8</b>

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003

TABELLE A-5b:

**Informelle Lernaktivitäten der männlichen österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Alter, Bildung und Erwerbsstatus, Juni 2003, in %**

Soziodemographische Merkmale	Wohnbevölkerung ab 15 Jahren insgesamt in 1.000	Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	Internet-Lernen	EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	Bildungsendungen	Besuch von Büchereien, Lernzentren	Besuch von Vorträgen	Wissens-austausch mit Arbeitskollegen
<b>Alter</b>								
15-19	240,8	<b>53,5</b>	43,1	33,6	42,7	18,6	13,3	33,6
20-24	238,9	<b>56,4</b>	35,6	26,0	40,4	18,1	24,8	47,7
25-29	244,3	55,6	30,3	18,3	41,4	14,8	24,1	<b>58,2</b>
30-34	308,9	55,6	25,4	19,3	47,2	12,9	27,7	<b>59,6</b>
35-39	349,3	51,7	22,0	14,6	47,4	11,1	26,6	<b>61,0</b>
40-44	327,0	51,3	19,8	16,4	48,1	10,1	24,0	<b>59,7</b>
45-49	272,2	49,6	18,1	13,6	53,1	9,7	27,3	<b>56,9</b>
50-54	245,8	46,6	14,7	11,3	<b>54,7</b>	9,1	24,9	48,9
55-59	219,0	47,3	12,0	9,7	<b>59,5</b>	11,7	28,6	38,8
60-64	236,9	41,4	7,0	6,0	<b>74,5</b>	10,7	24,0	13,3
65 und älter	472,6	34,1	3,3	3,0	<b>78,9</b>	9,8	21,5	5,7
<b>Bildung</b>								
Pflichtschule	739,7	36,4	17,8	14,1	<b>61,2</b>	10,3	14,4	27,4
Lehrabschluss	1.446,7	41,6	12,7	10,2	<b>55,0</b>	8,0	19,4	45,6
BMS	228,0	<b>55,1</b>	19,0	14,5	54,4	10,1	29,2	46,9
AHS	206,4	<b>68,4</b>	37,5	28,1	47,2	28,4	40,8	39,6
BHS	283,1	<b>68,1</b>	34,9	22,5	50,8	15,5	33,9	53,4
Hochschulverwandte Lehranstalt	49,7	<b>71,7</b>	29,4	29,9	46,3	26,5	45,7	57,8
Universität, Hochschule	202,2	<b>81,5</b>	37,8	22,6	44,9	24,9	53,1	57,4
<b>Erwerbsstatus</b>								
Erwerbstätig	2.046,1	51,8	21,5	15,4	47,0	9,7	24,8	<b>60,5</b>
Arbeitslos	102,7	39,0	20,5	18,5	<b>59,4</b>	17,4	16,3	23,9
Pensionist	759,7	35,4	4,5	4,2	<b>78,6</b>	10,6	22,1	6,0
<b>Gesamt</b>	<b>3.155,7</b>	<b>48,5</b>	<b>19,9</b>	<b>14,8</b>	<b>54,8</b>	<b>12,1</b>	<b>24,2</b>	<b>42,7</b>

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003

TABELLE A-5c:

**Informelle Lernaktivitäten der weiblichen österreichischen Wohnbevölkerung während der letzten 12 Monate nach Alter, Bildung und Erwerbsstatus, Juni 2003, in %**

Soziodemographische Merkmale	Wohnbevölkerung ab 15 Jahren insgesamt in 1.000	Selbststudium von Fachbüchern/Fachzeitschriften	Internet-Lernen	EDV-gestütztes Lernen (ohne Internet)	Bildungsendungen	Besuch von Büchereien, Lernzentren	Besuch von Vorträgen	Wissens-austausch mit Arbeitskollegen
<b>Alter</b>								
15-19	229,2	<b>56,7</b>	45,7	37,6	47,1	27,6	18,5	25,0
20-24	234,7	<b>57,4</b>	35,9	25,3	46,4	27,8	31,4	44,7
25-29	250,6	<b>51,0</b>	29,3	18,7	45,9	20,7	27,1	48,2
30-34	314,8	53,0	16,3	15,5	<b>55,1</b>	19,8	28,7	46,0
35-39	346,6	49,0	16,4	15,1	<b>53,1</b>	16,4	27,4	45,2
40-44	322,5	49,5	16,2	12,8	<b>55,2</b>	18,1	32,0	44,8
45-49	276,8	46,3	12,1	8,4	<b>55,8</b>	15,1	32,2	41,2
50-54	252,4	43,8	8,9	8,1	<b>61,7</b>	14,0	29,6	34,3
55-59	231,6	40,2	7,3	6,7	<b>69,5</b>	14,7	30,4	20,0
60-64	255,3	29,8	4,1	2,9	<b>79,3</b>	11,2	23,7	5,4
65 und älter	731,6	27,4	2,2	1,9	<b>81,5</b>	10,4	19,5	3,3
<b>Bildung</b>								
Pflichtschule	1.313,9	31,4	11,0	9,9	<b>69,4</b>	12,3	18,4	16,6
Lehrabschluss	930,1	39,1	9,5	8,3	<b>59,9</b>	12,8	22,5	32,8
BMS	464,5	47,1	13,3	9,5	<b>60,8</b>	15,6	30,8	35,9
AHS	246,0	<b>63,4</b>	31,6	23,4	53,5	32,1	40,3	32,8
BHS	267,1	<b>61,9</b>	28,3	21,0	53,6	25,3	36,4	44,7
Hochschulverwandte Lehranstalt	75,1	<b>75,4</b>	27,9	20,6	56,2	33,8	50,4	53,4
Universität, Hochschule	149,3	<b>82,8</b>	35,2	23,0	45,9	32,1	54,1	56,0
<b>Erwerbsstatus</b>								
Erwerbstätig	1.497,0	50,3	17,7	13,5	50,0	15,3	29,2	<b>54,9</b>
Arbeitslos	91,3	36,4	16,0	16,8	<b>58,7</b>	23,9	23,0	20,4
Pensionist	928,1	29,8	3,2	2,7	<b>80,1</b>	11,4	21,9	3,8
<b>Gesamt</b>	<b>3.446,1</b>	<b>43,4</b>	<b>15,2</b>	<b>12,0</b>	<b>62,0</b>	<b>16,6</b>	<b>26,4</b>	<b>29,4</b>

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003





## Zusammenfassung

Das Thema Anerkennung von Erfahrung und Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens ist vielschichtig. So ist es Teil der großen wirtschaftspolitischen Strategie der Europäischen Union im Sinne der Lissabon Ziele zur Qualifizierung der Erwerbsbevölkerung durch verstärkte Motivation zum lebenslangen Lernen. Unter dieser *politisch-programmatischen Metaebene* ist wachsende Relevanz für die Anerkennung von Berufserfahrung und die Förderung des informellen Lernens

- ↗ auf der betrieblichen Ebene (steigende Computerdurchdringung, Wissensbasierung und Anforderungen an Kundenorientierung und Teamfähigkeit) und
- ↗ für Regionen und Wirtschaftsstandorte (Mobilität, Immigration, überregionale Rekrutierung) auszumachen.

Von allen Erwerbstätigen, die im Jahr 2002/2003 in Österreich an berufsbezogenen Kursen teilnahmen, gaben 68 Prozent bei einer Befragung an, „Wissensaustausch mit Arbeitskollegen“ als Lernform zu praktizieren, bei den nicht kursmäßig Weiterbildungsaktiven waren es nur 55 Prozent. Auch beim Studium von Fachliteratur oder beim Internet-basierten Lernen nennen die kursmäßig Weiterbildungsaktiven mit Abstand häufiger einschlägige Lernaktivitäten. Informelles Lernen und kursmäßig organisierte Weiterbildung sind damit kein Gegensatz, sondern stehen in einem Ergänzungs- und Verstärkungsverhältnis.

Damit verbunden ist, dass informelles Lernen nicht nur durch Wissensträger, die über Kurse zusätzliches Wissen in das Unternehmen holen, betrieblich gefördert werden kann und sollte, sondern auch ausgearbeitete *schriftliche Ressourcen* braucht, die extern gesucht oder intern erstellt werden müssen. Zu nennen sind:

- ↗ Anleitungen
- ↗ Fachliteratur
- ↗ Internet Links
- ↗ vermutlich auch Ansprechpersonen im Betrieb, die für Methodik und Anleitung kompetent sind

### ***Ausgewählte Länderbeispiele für Anerkennung von Erfahrungslernen***

Die Hauptaufgabe der Studie lag in der Exploration von für die österreichische Diskussion interessanten Ansätzen und Beispielen aus Nordamerika und Europa. In den USA und auch in einigen europäischen Ländern gibt es Modelle sowohl auf Ebene der Berufsbildungssysteme als auch im hochschulischen Segment, die eine Bestandsaufnahme, Bewertung und womöglich auch eine curriculare Anrechnung informell erworbenen Wissens zum Ziel haben. Zu diesen Modellen bzw. Institutionen gehören unter anderem:

- Das 1974 in Princeton gegründete US-amerikanische „*Council for Adult and Experiential Learning*“ (CAEL), welches Unterstützung, Dokumentation, Ausbildungen und andere Dienstleistungen im Hinblick auf die Anerkennung informellen Lernens im Bereich der Colleges und Universitäten anbietet.

- Das insbesondere in Großbritannien seit den 1980er Jahren in Teilen des universitären Sektors eingesetzte „*Assessment of Prior Experiential Learning*“ (APEL), mit dessen Hilfe eine Zulassung zum Studium auch ohne traditionelle Bildungsvoraussetzungen ermöglicht wird.
- Darüber hinaus gibt es in Großbritannien im Berufsbildungsbereich seit 1989 die *National Vocational Qualifications* (NVQ), ein überaus differenziertes landesweites System der formalen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.
- Die *Bilan de Compétence* in Frankreich; eingeführt 1991 mit dem Ziel, allen Erwerbsspersonen (Beschäftigten, Arbeitslosen, Selbstständigen etc.) eine Standortbestimmung bezüglich ihrer beruflichen und persönlichen Kompetenzen zu ermöglichen, sei es, um sich auf dem Arbeitsmarkt neu zu positionieren, oder um eine Weiterbildungsphase einzuleiten.
- Das schweizerische *Qualifikationshandbuch* CH-Q, ein seit dem Jahr 2000 in Verwendung befindliches Portfolio-Modell, welches unter anderem die Förderung der individuellen Weiterentwicklung in Bildung und Beruf und die Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität zur Absicht hat.
- In Deutschland gibt es im Hinblick auf den Hochschulzugang für Berufserfahrene kein generelles Modell und auch auf Länderebene kein quantitativ gewichtiges Modell. Jeweils auf Landesebene sind verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Fachhochschule oder zur Universität geregelt. Hierbei spielen Berufsausbildung und -erfahrung, Vorbereitungskurse und Aufnahmeverfahren eine Rolle.

Obwohl alle diese Modelle spezifische Vor- und Nachteile aufweisen, soll doch versucht werden, einige der zentralen Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Anerkennungsmodellen informellen Lernens generell kurz zu umreißen.

### ***Mobilisierung von Lernmotivation als Pro-Argument für die formelle Anerkennung von Berufs- und Lebenserfahrung***

Zu den Vorteilen dieser Anerkennungsverfahren zählt zweifellos die damit verbundene Mobilisierung möglicherweise brachliegender oder der betreffenden Person überhaupt nicht bewusster intellektueller Ressourcen: Der Lernende steht somit im Mittelpunkt, was ja auch eines der erklärten Ziele des europäischen bildungspolitischen Projekts „Lebenslanges Lernen“ darstellt. Darüber hinaus kann anhand dieser Verfahren ein Bewusstseinsbildungsprozess eingeleitet werden, der den Beteiligten die Allgegenwart von Lernprozessen auch außerhalb offizieller Bildungseinrichtungen vor Augen hält und damit auch die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit permanenter Wissensakkumulation unterstreicht.

Nicht zuletzt kann die Anerkennung informell erworbenen Wissens in Zeiten knapper finanzieller Ressourcen ökonomisch durchaus Sinn machen: Die Ausbildungs- und Studienzeiten (und die damit verbundenen Kosten) können verringert werden, da bestimmte Ausbildungs- und Studienteile, die auf bereits informell erworbenen Kompetenzen beruhen, nicht mehr absolviert werden müssen.

### ***Mögliche Probleme bei der Umsetzung von Anerkennungsverfahren für non-formales oder informelles Lernen***

Allerdings beruht der letztgenannte Punkt auf der Annahme, dass die mit Einführung eines Anerkennungsverfahrens verbundenen Kosten die entsprechenden Ersparnisse nicht übersteigen – dies könnte in der Praxis allerdings der Fall sein. Es hat sich bei der Umsetzung solcher Akkreditierungsverfahren (ob jetzt im berufsbildenden Bereich oder an Hochschulen) gezeigt, dass diese mit zum Teil *erheblichen Aufwendungen* sowohl im personellen als auch im finanziellen Bereich verbunden sind. Außerdem sind oftmals grundlegende organisatorische und administrative Änderungen notwendig, die auf Widerstände innerhalb der betreffenden Institutionen und Organisationen stoßen. Nicht umsonst wird in der Literatur darauf verwiesen, wie wichtig bei der Implementierung die Unterstützung von Seiten allgemein anerkannter Personen und Institutionen sowie eine grundlegende Kommunikation und Transparenz dieser Veränderungsprozesse ist.

Auch im Bereich der Hochschulen kann es im Zuge dieser Veränderungen zu Friktionen kommen, da hier letzten Endes eine Art „Gleichstellung“ von informellem oder praktischem Handlungswissen einerseits und akademischem Wissen andererseits angestrebt wird; zumindest wird dies von den Verantwortlichen häufig so wahrgenommen. Damit einher geht auch die Angst um den Verlust akademischer Qualitätsstandards und eine mögliche inflationäre Verbreitung akademischer Abschlüsse.

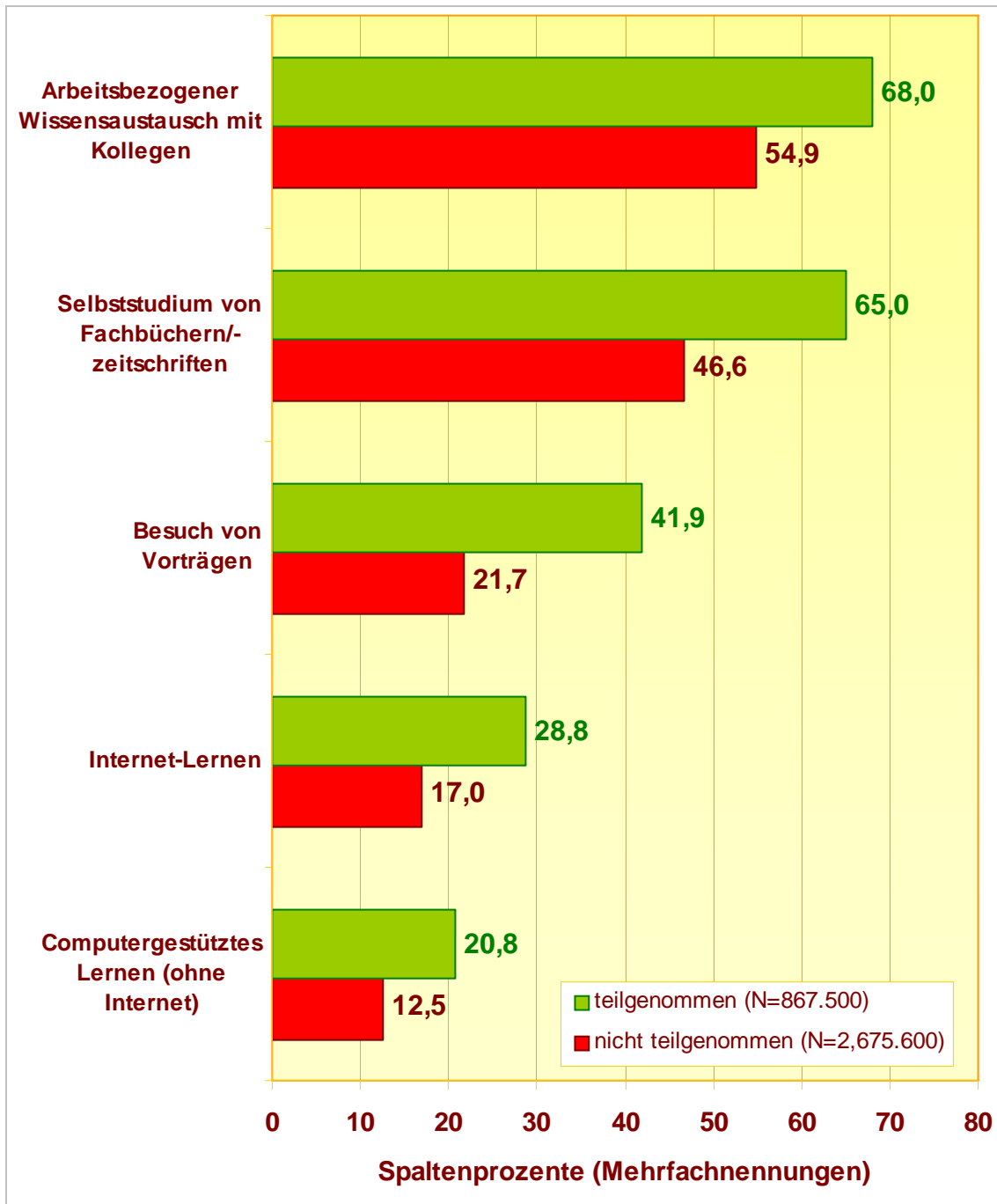
Es liegt in der Natur der Sache, dass die Anerkennung von informell erworbener Lebens- und Berufserfahrung in der Hochschulstudienzulassung leicht einen überproportionalen Schwerpunkt in jene Fachrichtungen lenkt, die ohne weitreichende mathematische und/oder naturwissenschaftliche Voraussetzungen studierbar sind. Dies wäre an sich kein Problem, wenn am Arbeitsmarkt entsprechende Nachfrage gegeben wäre. Engpässe und zusätzliche Beschäftigungschancen sind aber eher im Bereich Technik und Naturwissenschaft zu erwarten. Gerade weil es hierzu Beispiele, z.B. aus Großbritannien, gibt, gilt es nach Vorkehrungen und Möglichkeiten Ausschau zu halten, eine zu große fachrichtungsbezogene Disproportionalität zu vermeiden, also z.B. auch Berufserfahrene im Bereich Technik oder Gewerbe so weiterzubilden, dass ein Fachhochschul- oder Uni-Einstieg nicht nur formal möglich, sondern auch substantiell gut vorbereitet und mit akzeptabler Erfolgswahrscheinlichkeit verbunden ist.

### ***Adäquate Antworten auf allgemeine Herausforderungen für die Anerkennung von Berufs- und Lebenserfahrung sind jeweils im nationalen respektive sektorspezifischen Kontext der formalen Qualifikationsstrukturen zu entwickeln***

Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen ist für alle hochentwickelten wissensbasierten Gesellschaften wichtig. Allerdings ist seine Umsetzung jeweils von den – oft weitreichend segmentierten – Strukturen des länderspezifischen *formalen Bildungssystems* und der damit verbundenen beruflichen Qualifikationsstruktur bestimmt und begrenzt. In jeweils angepasster Form geht es bei der Anerkennung von Erfahrungslernen in der Hauptsache um die Anerkennung von Kompetenzen auf *Fachkräfteebene* (mehr oder weniger intern differenziert). Zusätzlich spielt auch die Frage des Zugangs zur Hochschulbildung (Uni, FH u.a.) eine Rolle.

GRAFIK 1:

**Informelle Lernaktivitäten Erwerbstätiger während der letzten 12 Monate nach Teilnahme an berufsbezogenen Kursen, Juni 2003, in %**



Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus - Juni 2003

## Summary

The topic of recognition of experience and learning outside the formal education system is complex. On the one hand, it is part of the comprehensive economic-political strategy of the European Union in terms of the Lisbon Aims to qualify the labour force by increased motivation for life-long learning. Under this *political and programmatic meta-layer* one can identify growing relevance of acknowledging work experience and fostering of informal learning

- ↗ on the company level (increasing use of computers, knowledge based work, needs for customer orientation and team work ability), and
- ↗ for regions and business locations (mobility, immigration, supra-regional recruiting).

A percentage of 68 per cent of all employed persons who participated in work-related courses in Austria in the year 2002/2003 stated that they practice “knowledge exchange with colleagues” as a means of learning; among the non-active in adult training only 55 percent answered positively. As regards the study of technical literature as well as internet based learning, those who participate in adult training courses list relevant learning activities far more frequently. Thus, informal learning and course-based organised adult training are no antagonism; much more, they complement and reinforce each other.

Closely linked to this is the fact that informal learning could and should be promoted in companies not only via knowledge carriers bringing additional knowledge into the company by attending external courses, but that it also takes elaborate written resources which either have to be looked for externally or created internally. Here, the following have to be listed:

- ↗ instructions
- ↗ technical literature
- ↗ internet links
- ↗ probably also people in charge inside the company who are competent in methods and instructional matters.

### *Selected countries as examples for recognition of experiential learning*

The main target of the study was to explore approaches and examples from North America and Europe that are interesting for the Austrian discussion. In the USA and in some European countries, there exist models both on the level of the vocational training systems (VET) and on university level whose goal is to review, to validate or if possible even the curricular related recognition of informally acquired knowledge. Among these models and institutions are the following:

- The US *Council for Adult and Experiential Learning* (CAEL), which was founded in Princeton in 1974. It provides support, documentation, training and other services with regards to the recognition of informal learning in the field of colleges and universities.
- The *Assessment of Prior Experiential Learning* (APEL), which has been used in parts of the university sector especially in Great Britain since the 1980s. It enables people without traditional educational pathways access to university studies.
- Moreover, Great Britain has developed *National Vocational Qualifications* (NVQ) in the field of vocational education and training since 1989. It is an utterly differentiated, nationwide system of formal recognition of competencies that were informally acquired.
- The French *Bilan de Compétence* was introduced in 1991 with the aim to make it possible for the labour force (employed, unemployed, self-employed, etc.) to assess their vocational and personal competencies, be it to reposition themselves on the labour market or to initiate a phase of further education and training.
- The Swiss *Qualifikationshandbuch* CH-Q is a portfolio model that has been in use since the year 2000. Among other things, it promotes individual development both in education and profession, and aims at promoting job flexibility and mobility.
- Regarding university access for occupationally experienced persons, Germany does not have neither an overall model on the federal level, nor a quantitative relevant model on a provincial basis. Provinces have their own rules regarding access to the Fachhochschulen (Universities of applied science) and universities. Here, vocational education and work experience, preparation courses and admission procedures play a role.

Even though all the above described models have their specific pros and cons, we shall still try to briefly outline some of the central questions and problems that arise in connection with models for the recognition of informal learning.

### ***The mobilisation of learning motivation as an argument for formal recognition of work and life experience***

Undoubtedly, one of the pros of these procedures of recognition is the mobilisation of intellectual resources that the people concerned either do not use or are not even aware of. The learner becomes the centre of attention – which is one of the declared aims of the European education policy project termed “lifelong learning”. Furthermore, these models may be used to initiate a process of awareness-raising which would remind the people involved of the omnipresence (or ubiquity) of learning processes outside official education institutions, and which would underline the possibility or necessity of permanent accumulation of knowledge.

Last but not least, the recognition of informally acquired knowledge can be economically meaningful in times of limited financial resources: training and study periods could be reduced (as well as the related costs), as certain study parts of the curriculum, which are based on already informally acquired competencies, could be dropped.

### ***Possible problems with the implementation of recognition procedures for non-formal or informal learning***

However, the point last mentioned is based on the assumption that the costs arising from the implementation of the recognition procedure do not exceed the respective savings – yet, this could be the case in practice. Putting into practice such accrediting processes (no matter whether in vocational training or at universities) has shown that these are partly *very cost intensive* as regards both finances and staff. Moreover, fundamental organisational and administrative changes may often be necessary, which provoke resistance within the respective institutions and organisations. It is for some reason, thus, that literature refers to the importance of support from well acknowledged personalities and institutions, as well as thoroughly communication and transparency in the wake of these processes of change, when it comes to implementing the former.

In the university sector, friction may also arise in the course of these changes, as it all comes down to an equation of informal or practical knowledge and academic knowledge. At least, the people in charge frequently perceive it in this way. This goes hand in hand with the fear of losing academic standards of quality and the possible inflationary spread of academic degrees.

It is in the nature of the matter that the recognition of informally acquired life and work experience in university admission easily causes a disproportionate concentration towards subjects that can easily be studied without profound mathematical and/or scientific knowledge. This would pose no problem per se, if a corresponding demand on the labour market is given. Yet, shortages and additional chances of employment can be expected in the fields of technology and science. Especially because there exist respective cases (Great Britain, for example), we have to take precautions and find possibilities to prevent subject fields from becoming too disproportionate. This would include training of the work-experienced in the fields of technology or crafts and trades, so that access to colleges or universities would not only be formally possible, but also well prepared and linked to quite a high probability of success.

***Adequate answers to general challenges for recognition of work and life experience are to be developed in the national and sector-specific context of formal qualification structures***

Recognition of non-formal and informal learning is important for all highly developed, knowledge based societies. Putting it into practice is, however, determined and limited by the –often highly segmented- structures of a country's *formal education system* and the vocational qualification structure linked to it. Adapted to the respective situation, the recognition of experiential learning is mainly about crediting competencies on a *qualified personnel level* (being more or less internally differentiated). In addition to this, the question of access to tertiary education (universities, colleges, etc.) plays a role, too.



## Literatur

- Alheit, Peter: Erfahrung versus akkreditiertes Wissen? Der Stellenwert nichtformalen Lernens im Bildungssystem der BRD, in: Dokumentation Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL), S. 14-21, 3. bis 5. April 1998, Bremen.
- Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, Universität Bremen, 1999.
- Alheit, Peter/Piening, Dorothea: The APEL Discussion in Germany, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 172-174, Universität Bremen, 1999.
- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften: Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen, [http://europa.eu.int/lex/pri/de/oj/dot/2002/C\\_163/C\\_16320020709de00010003.pdf](http://europa.eu.int/lex/pri/de/oj/dot/2002/C_163/C_16320020709de00010003.pdf)
- Björnavald, Jens: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, CEDEFOP, Thessaloniki, 2000.
- Björnavald, Jens: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning, European Journal for Vocational Training, No 22, 2001.
- Bourgeois, Etienne: Introduction to the APEL Research Project, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 8-13, Universität Bremen, 1999.
- Bretschneider, Markus: Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union, DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Juni 2004.  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf)
- Bron, Agnieszka: APEL from Three Perspectives: Micro, Meso and Macro, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 140-146, Universität Bremen, 1999.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Allgemeine und berufliche Bildung 2010. Österreichischer Zwischenbericht über die erzielten Fortschritte bei der Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms, 20. April 2005.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens – Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin, 2004.
- CEDEFOP Info 1/2002: Finnland – Das kompetenzbasierte Qualifikationssystem – ein Überblick, Info zur beruflichen Bildung in der Europäischen Union, Thessaloniki.
- CEDEFOP-Info zur Berufsbildung in Europa Nr. 3/2004, Thessaloniki.
- CINOP (Doets, Geertsma, Groenberg, Jansen, Westerhuis): Experimenting with individual learning accounts: a final balance.'s-Hertogenbosch, April 2004.
- Colardyn, Danielle: Certification of Adult Education, in: Husen, T./Postlewaite, T. N.: International Encyclopaedia of Education, S. 662-665, Oxford, 1994.
- Davies, Pat/Gallacher, Jim/Reeve, Fiona: The Accreditation of Prior Experiential Learning: A Comparison of Current Practice Within the UK and France, in: Alheit, Peter/Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 115-139, Universität Bremen, 1999.
- Deißinger, Thomas: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“?, in: Bildung und Erziehung 47. Jg., H. 3, S. 305-328, 1994.
- Dehnbostel, Peter/Molzberger, Gabriele/Overwien, Bernd: Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche, Berlin, 2003.
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, 2001.
- Drexel, Ingeborg: Die bilan de compétence – Ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in: Kompetenzentwicklung '97, S. 197-249, Berlin, 1997.
- Duvekot, Ruud / Kaemingh, Erik, Pijls, Tijs: APL-Wissenszentrum (Kenniscentrum EVC). April 2004.
- Esser, F. H./Kloas, P.-W./Brunner, S./Witt, D.: Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells (Nationaler Qualifikationsrahmen und Leistungspunkte), Zentralverband des deutschen Handwerks, Abteilung Berufliche Bildung, 27. Jänner 2005, Berlin.
- Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel. KOM (1995) 590, 1995.

- Europäische Kommission: Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft), Brüssel, 2004.
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union: Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996). Brüssel, 95/431/EG.
- Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopes, Henri/Petrovsky, Arthur V./Rahnema, Majid/Ward, Frederick Champion: Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow, UNESCO, Paris, 1972.
- Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen, Helsinki: Einführung von praktischen Kompetenznachweisen zur Gewährleistung einer hochwertigen beruflichen Bildung, in: CEDEFOP Info 2/2001, Thessaloniki.
- Fleischmann, Daniel: Jetzt sollen auch „informell erworbene“ Kenntnisse etwas zählen, in: bbaktuell 123 vom 8. Juni 2004, News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004.
- Georgious, Sue: APEL in Europe – New Challenges, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 31-42, Universität Bremen, 1999.
- Hill, Stephen: Preliminary Indications from the Quantitative Evidence in the APEL-Database, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 14-16, Universität Bremen, 1999.
- Jelenc, Nataša Elvira: The development and implementation of APEL projects in Slovenia, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 164-171, Universität Bremen, 1999.
- Johnstone, J. W. C./Rivera, R. J.: Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults. Hawthorne, NY: Aldine, 1965.
- Jones, Iain: Reflecting on Practice: Making our Experience Count, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 62-75, Universität Bremen, 1999.

- Käpplinger, Bernd: Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrung in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, November 2002. [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf)
- Kenniscentrum EVC (APL-Wissenszentrum)/CINOP: Niederlande: Lebenslanges Lernen und die Anrechnung von früher Gelerntem, in: CEDEFOP Info zur beruflichen Bildung in Europa Nr.2/2004, Thessaloniki.
- Kirchhöfer, Dieter: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung, Quem-Report Nr. 66, Berlin, 2000.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. KOM (2000) 1832, 2000. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memode.pdf>
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. November 2001. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. Brüssel. KOM (2002) 72, 2002. [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/news/2002/feb/ap\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_de.pdf)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Europäische Sozialstatistik – Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS 2), Daten 1999, Luxemburg 2002.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Generaldirektion Bildung und Kultur: Implementierung von Strategien für das lebenslange Lernen in Europa – Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002. Antworten auf den Kommissionsfragebogen Österreich, Brüssel, Dezember 2003. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis\\_efta\\_eea\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS). Brüssel. 2003/0307 (COD), 2003.
- Kommunique von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Directorate-General for Education and Culture, 14. Dezember 2004.
- Livingston, David: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, S. 65-92. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf> (März 2000)

- Mayer, Kurt: Anerkennung von Lernen im europäischen Kontext,  
in: Expert/innentagung lebenslanges Lernen, Arbeitskreis 4: Bewertung des Lernens, 20.06.2001.
- News aus der Berufsbildung, hrsg. vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT und von der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz SBBK, bbaktuell 123 vom 8. Juni 2004, <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba2358.pdf>
- Note of the European Commission: Directorate-General for Education and Culture, 1<sup>st</sup> April, 2005.
- OECD: Thematic Review on Adult Learning. Adult Learning Policies and Practices. Comparative Report First Draft for Comment, 20. Dezember 2004.
- 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“, S. 359-376, BBJ-Verlag, Berlin, 2001.
- Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert, in: Otto, Hans Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft, S. 51-73, Wiesbaden 2004. [http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida\\_sozk/fadida\\_sozk\\_downloads/bielefeldil.pdf](http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bielefeldil.pdf)
- Penland, P. R.: Individual Self-planned Learning in America. Pittsburgh: Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh, 1977.
- Piening, Dorothea: Vorstellung des bisherigen APEL-Projektverlaufs – Assessment of Prior Experiential Learning – Bewertungssysteme nichtformalen Lernens, in: Dokumentation Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL), S. 2-5, 3. bis 5. April 1998, Bremen.
- Schläfli, André: Verschiedene Ansätze zur Anerkennung von Lernleistungen, in: bbaktuell-News aus der Berufsbildung, hrsg. v. BBT und SBBK, Zürich, 2004.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, unter Mitwirkung des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen, des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft sowie der Sozialpartner, Februar 2003.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand März 2003, <http://www.kmk.org./hschule/Synopse2003.pdf>

Statistik Austria: Betriebliche Weiterbildung, Wien, Juni 2003.

Statistik Austria: Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Wien 2004.

Stieler-Lorenz, Brigitte: Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung, in: Rohs, Matthias (Hrsg.) Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, 2002.

Storan, John: AP(E)L and Lifelong Learning: A Comparative Analysis from the UK Context, in: Alheit, Peter/ Piening, Dorothea (Publ.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning, Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998, Collected Papers, S. 17-30, Universität Bremen, 1999.

Tessaring, Manfred/Wannan, Jennifer: Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie: Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.

Tully, Claus J.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien, Opladen, 1994.

Wolf, Alison: Portfolio Assessment as National Policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. in: Assessment in Education 5 (1998) 3, S. 413-445.

Zentrum für Berufsbildung (Ljubljana): Slowenien: Die Zertifizierung informellen Lernens – eine Herausforderung, in: CEDEFOP Info zur beruflichen Bildung in Europa Nr.3/2004, Thessaloniki.

## Information über die Autoren

### **DR. ARTHUR SCHNEEBERGER**

Forschungstätigkeit am IAS in Wien und an der Universität Erlangen-Nürnberg; seit Mai 1986 am *ibw*; Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte; Verfasser zahlreicher Publikationen über berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung; Expertentätigkeiten für die Wirtschaftskammer Österreich, die Industriellenvereinigung sowie Bildungs-, Wirtschafts- und Landwirtschaftsministerium, die OECD und die Europäische Kommission.

#### *Ausgewählte aktuelle Publikationen*

Herausforderungen der Aus- und Weiterbildungspolitik durch Strukturwandel, Migration und Internationalisierung, in: *ibw-Mitteilungen* 1/2005.

*(Gemeinsam mit Alexander Petanovitsch)*: Beschäftigung technisch-naturwissenschaftlich Hochqualifizierter: Bildungsstruktur und Zukunftsperspektiven. In: M. Hofstätter, R. Sturm (Hg.): *Qualifikationsbedarf der Zukunft II: Bildungsbiographien, Arbeitsmarktkarrieren und Arbeitsmarktbedarf (=AMS-Report 40)*, Wien, 2004.

*(Gemeinsam mit Alexander Petanovitsch)*: Innovation und Hochschulbildung. Chancen und Herausforderungen einer technisch-naturwissenschaftlichen Qualifizierungsoffensive für Österreich (=ibw-Bildung & Wirtschaft Nr. 29), Wien, 2004.

*(Gemeinsam mit Peter Schlögl)*: *Adult Learning in Austria. Country Background Report of the Thematic Review on Adult Learning*, February 2004, commissioned by the Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture et al.

### **MAG. ALEXANDER PETANOVITSCH**

Forschungsassistent am IAS in Wien und an der Universität Wien (Institut für Soziologie); seit 2002 freier Mitarbeiter am *ibw*; Mitarbeit in Forschungsprojekten; Koautor zahlreicher Publikationen über berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung.

#### *Ausgewählte aktuelle Publikationen*

*(Gemeinsam mit Arthur Schneeberger)*: Innovation und Hochschulbildung. Chancen und Herausforderungen einer technisch-naturwissenschaftlichen Qualifizierungsoffensive für Österreich (=ibw-Bildung & Wirtschaft Nr. 29), Wien, 2004.

*(Gemeinsam mit Arthur Schneeberger)*: Vorbildungseffekte der Polytechnischen Schule im Hinblick auf die Überleitung ihrer Absolventen in die Lehrlingsausbildung, Ergebnisse einer Lehrbetriebsbefragung, Untersuchung des *ibw* im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, 2003.

*(Gemeinsam mit Arthur Schneeberger und Sabine Nowak)*: *Continuing Vocational Education and Training (=InfoDoc 1/01-2004 der abf Austria – Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung, Bericht im Rahmen des österreichischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes Berufsbildung für CEDEFOP)*, Wien, 2004.





## Anhang

Arthur Schneeberger

### **Wie kann man die Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbsbevölkerung forcieren?**

*Befunde und Schlussfolgerungen aus aktuellen Studien*

Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es vor allem, Daten des ad hoc Moduls zum lebenslangen Lernen (Mikrozensus 2003) und der Ergebnisse der OECD-Länderprüfung zur Erwachsenenbildung zu präsentieren und abschließend hieraus einige Schlussfolgerungen betreffend erhöhter Beteiligung an Weiterbildung abzuleiten.

#### **Wachsende Beteiligung an Erwachsenenbildung**

Erwachsenenbildung wird in der Wissensgesellschaft immer wichtiger, um dem raschen Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft kompetent zu begegnen. Dies hat sich auch in Österreich deutlich in der Bildungsbeteiligung niedergeschlagen. So kann man im Vergleich zu den 1980er Jahren z.B. von einer Verdoppelung der jährlichen *berufsbezogenen* Kursteilnahme der Erwerbstätigen von 12 auf 24 Prozent ausgehen.<sup>138</sup> Bezogen auf 2002/2003 sind in Österreich jährlich rund 27 Prozent der Wohnbevölkerung im erwerbsnahen Alter (25 bis 64 Jahre) aus- und weiterbildungsaktiv. Unter den Erwerbstätigen sind es 32 Prozent. Bei Erwerbstätigkeit ist die Bildungsbeteiligung von Frauen höher als jene der Männer (rund 33 gegenüber 31 Prozent).<sup>139</sup>

Die 27 Prozent Bildungsaktiven pro Jahr beziehen sich auf organisierte Bildung und schließen auch die *abschlussbezogene* Erwachsenenbildung ein. Das reicht von einem Studium oder dem Besuch einer öffentlichen Abendschule der über 25-Jährigen bis zu einem Kurs im Unternehmen oder einer Erwachsenenbildungseinrichtung. Wenn man ausschließlich Kurse zugrunde legt, kommt man auf rund 22 Prozent jährlicher Beteili-

---

<sup>138</sup> Vgl. dazu: Arthur Schneeberger: Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter – Motivation als Schlüsselvariable, in: *ibw-Mitteilungen*, Oktober 2004, S. 1.

<sup>139</sup> Gerald Hammer, Cornelia Moser, Karin Klapfer: *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003*, Statistik Austria, Wien, 2004, S. 325ff.

gung der über 15-jährigen Wohnbevölkerung, wodurch aber wieder kürzere Veranstaltungen und informelles Lernen ausgeschlossen werden (siehe Tabelle 1).

### ***Vielfalt der Erwachsenenbildung***

Der Erwachsenenbildungsbegriff ist aber nicht nur in Hinblick auf die Lernformen mehrdeutig, sondern auch bezüglich der Ausrichtung und Zielsetzung. Erwachsenenbildung umfasst in Österreich traditionsbedingt ein „Sammelsurium“ an Institutionen, die „auf unterschiedliche Interessen, Weltanschauungen und politische Überzeugungen“ zurückgehen.<sup>140</sup> Die gängige Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung markiert zwar Grundlinien der institutionellen Arbeitsteilung der großen Anbieter, ist aber zunehmend weniger trennscharf, da berufliche Erwachsenenbildung z.B. auch Persönlichkeitsbildung bietet, allgemeine Erwachsenenbildung wiederum beansprucht, durch die Vermittlung von Basisqualifikationen Voraussetzungen für berufliche Qualifikationen zu schaffen.

Von den knapp 22 Prozent Kursteilnehmern in der Wohnbevölkerung über 15 Jahre (6,6 Millionen) gaben 11,9 Prozent den Besuch „nur beruflicher Kurse“ an, „sowohl beruflich als auch private Kurse“ nannten 2,7 Prozent und 7,2 Prozent „nur private Kurse“. Auch das zeigt die Überschneidung der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Unter den Erwerbstätigen verteilten sich die Kursteilnehmer (30,9 Prozent der über 3,5 Millionen 2003) nach dem Grund des Kursbesuchs ebenfalls auf diese drei Kategorien: „nur beruflich“ 20 Prozent, „beruflich und privat“ 4,5 Prozent und „nur privat“ 6,4 Prozent.<sup>141</sup>

Ein einfacher Vergleich der im Beobachtungsjahr genutzten Lernformen – kursmäßig oder informell – zwischen Wohn- und Erwerbsbevölkerung zeigt auf, dass Lernen immer auch eine Frage der Gelegenheitsstruktur ist. Integration in Erwerbsarbeit erhöht die Lernmöglichkeiten vor allem auf Ebene kollegialen Austausches, aber auch in kursmäßiger Form.

---

<sup>140</sup> Werner Lenz: *Porträt Weiterbildung – Österreich*, Bielefeld, 2. Auflage 2005, S. 30.

<sup>141</sup> Gerald Hammer, Cornelia Moser, Karin Klapfer: *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003*, Statistik Austria, Wien, 2004, S. 113.

TABELLE 1:

**Lernaktivitäten während der letzten 12 Monate im Vergleich Wohn- und Erwerbsbevölkerung, Juni 2003, in %**

Lernformen (Mehrfachnennungen möglich)	Über 15-jährige Wohnbevölkerung (N=6,601.800)	Erwerbstätige (N=3,543.100)	Differenz: %-Punkte
Lernen mit Bildungssendungen (z.B. Universum, Modern Times)	58,5	48,2	10,3
Besuch von Büchereien, Lernzentren usw.	14,5	12,1	2,4
(Computergestütztes) Lernen ohne Internet, z.B. CD-ROM, auch Video	13,4	14,6	-1,2
Besuch von Vorträgen	25,4	26,7	-1,3
Internet-Lernen	17,4	19,9	-2,5
Selbststudium von Fachbüchern/-zeitschriften	45,9	51,1	-5,2
<b>Besuch von Kursen</b>	<b>21,8</b>	<b>30,9</b>	<b>-9,1</b>
<b>Arbeitsbezogener Wissensaustausch unter Fach-, Arbeitskollegen</b>	<b>35,8</b>	<b>58,1</b>	<b>-22,3</b>

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus Juni 2003

### *Internationaler Vergleich*

Der internationale Vergleich ist wichtig, um Unterschiede der Strategien zu erkennen sowie neue Ideen oder erfolgreiche Modelle und Ansätze kennen zu lernen, kontextlose Rankings bringen uns aber nicht weiter. In Ländern ohne ausgeprägtes Berufsausbildungssystem ist die kursmäßige Weiterbildung *als Substitut für organisierte duale oder schulische Berufsbildung* stärker verankert als in Österreich. Auch fehlt es den Indikatoren an Disaggregationstiefe, um die Unterschiede im Hinblick auf berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung besser zu verstehen. Der OECD-Prüfbericht vom Juni 2004 hat hierzu aufschlussreiche Aussagen gemacht:

„On occasion Austrians cited these data<sup>142</sup> to say that participation in adult learning is too low, meaning that they would like to be nearer to the top of the OECD countries. But a careful look at the participation data, with all their imperfections, suggests that the countries with particularly high participation rates in adult learning are largely Scandinavian countries, with long traditions of well-supported folk high schools and

<sup>142</sup> Gemeint sind Vergleichszahlen zur Beteiligung am lebenslangen Lernen von *Eurostat*.

course-taking for non-vocational purposes. These kinds of institutions exist in Austria too, in the form of Volkshochschulen (VHS) and other adult education institutions ..., though these non-vocational forms of adult education appear not to be thriving as well in Austria as they are in Scandinavia. If it were possible to disaggregate the data, therefore, we suspect that Austria has a relatively high level of participation in vocationally-oriented adult education, and a more average participation rate in non-vocational forms of adult learning.“<sup>143</sup>

Das Angebot an beruflicher Weiterbildung wurde vom Prüfersteam der OECD aufgrund von Besichtigungen und Interviews vor Ort, von Gesprächen mit Entscheidungsträgern und Experten sowie Analysen als ausreichend und erschwinglich eingeschätzt:

„Finally, we note again the large amounts of upgrade training available through organisations like the WIFI, BFI, and LFI. There appears to be a sufficient amount of such training, some of which is paid by individuals and some of which is supported by companies, and sufficient responsiveness to demand. There is no sign of any shortages of upgrade training, or of individuals who cannot afford such training.“ (OECD, Country Note, S. 20)

Österreich liegt in der beruflichen Weiterbildung über dem internationalen Durchschnitt, in der Teilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung eher im Durchschnitt. So die Einschätzung im OECD-Länderprüfbericht. Dem entspricht auch der – mittlerweile adäquater berechnete – Strukturindikator zum lebenslangen Lernen. *Eurostat* hat für 2004 für Österreich einen Anteil von 12 Prozent an erwachsenen Personen, die 4 Wochen vor der Erhebung an einer Aus- und Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen, erhoben, wobei sich das Mittel der EU-15 auf 10,1, der EU-25 auf 9,4 belief (siehe Tab. A-10). Auch bei Bezug auf 12 Monate liegen die Werte für alle Lebensunterhaltsformen in Österreich deutlich über dem EU-25-Durchschnitt (siehe Tab. A-1b). Internationale Vergleiche müssen kontextorientiert interpretiert werden: In den nordeuropäischen Ländern, die Spitzenwerte erreichen, ist einerseits die allgemeine Erwachsenenbildung breiter entwickelt als in Österreich, andererseits spielt die duale Ausbildung nur eine

---

<sup>143</sup> OECD: Thematik Review on Adult Learning – Austria, Country Note, 3rd Version, 6/2004, Paris, S. 6.

geringe Rolle, auch 5-jährige vollzeitschulische Berufsbildungen mit starker Ausrichtung am Bedarf der Unternehmen sind eine österreichische Spezialität.

Faktum ist, dass es in Österreich weder Wartelisten für die Teilnahme an EDV-Kursen und fachlich-beruflichen Kursen gibt, dass die Kurse leistbar sind und dass es immer wieder durch gute Kooperation der Unternehmen, des AMS und der Sozialpartner auf regionaler und auf Bundesebene gelungen ist, Fachkräftemangel am Arbeitsmarkt zu vermeiden bzw. zu überwinden. Dieses Faktum wird im Lande unterschätzt, stach aber dem Prüfteam der OECD ins Auge.<sup>144</sup>

### ***Vielfältige Angebots- und Anbieterstruktur***

Legt man den Kursbesuch als Betrachtungsweise der Struktur der Weiterbildungsveranstalter zugrunde, so sind neben den betriebsnahen Schulungen vor allem die großen Bildungseinrichtungen der Sozialpartner und eine wachsende Zahl an relativ kleinen privaten Anbietern durch hohe Anteile an Teilnehmern vertreten. Bezieht man sich eher auf kürzere Veranstaltungen, so wird die quantitative Bedeutung allgemeiner Erwachsenenbildung besser sichtbar. So führt die aktuelle KEBÖ-Statistik alleine über 530.000 Teilnahmen an Kurzveranstaltungen im Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich an (vgl. Tab. A-2b).

### ***Weiterbildung Erwerbstätiger: Finanzierung und Bildungszeiten***

Laut Befragung von Kursteilnehmern (Mikrozensus vom Juni 2003, Statistik Austria) sind die Betriebe die häufigste Finanzquelle in der Weiterbildung der Erwerbstätigen (44 Prozent der Kursteilnehmer, vgl. Tab. A-4). Die öffentliche Hand und Kammern fördern direkt und indirekt (21 Prozent). Über 30 Prozent der erwerbstätigen Kursteilnehmer investieren eigene Mittel in Weiterbildung. 2/3 der beruflichen Weiterbildung der Erwerbstätigen findet ganz oder überwiegend in der Arbeitszeit statt. Berufliche Weiterbildung ausschließlich in der Freizeit geben etwas über 20 Prozent an.

---

<sup>144</sup> OECD, Country Note, S. 6f.

### *Lebensalter als zentrale Variable*

Rund 22 Prozent der erwachsenen Wohnbevölkerung sind heute jährlich kursmäßig weiterbildungsaktiv. Zwischen dem 30. und 45. Lebensjahr beläuft sich die Teilnahmequote auf über 30 Prozent, danach sinkt die Beteiligungsrate. Aufstiegsfortbildung ist bis zum 35. Lebensjahr dominant, reicht aber nicht aus, um Erwerbsfähigkeit länger zu sichern.<sup>145</sup> Im Jahr 2020 soll der Anteil der 44- bis unter 65-Jährigen in der Bevölkerung im erwerbsnahen Alter 48 Prozent betragen: Das bedeutet eine Zunahme um 7 Prozent gegenüber 2005.<sup>146</sup> Kontinuierliche berufliche und/oder allgemeine Erwachsenenbildung in den mittleren Berufs- und Lebensjahren hilft dabei, Anpassungsfähigkeit und Qualifikation im Strukturwandel zu erhalten. Weiterbildung und Schulung sind wichtig, können aber isoliert nicht wirken. Erforderlich ist ein Bedingungskranz zur Verlängerung der Erwerbsbeteiligung, wie Abflachung der Lohnkurve, Teilzeitmöglichkeiten und gesundheitsbezogene Maßnahmen.

TABELLE 2:

#### **Kursmäßige Bildungsbeteiligung in der Wohnbevölkerung in den letzten 12 Monaten nach Lebensalter, Juni 2003**

Lebensalter in Jahren	<b>Kursbesuch insgesamt</b>	<i>davon:</i> nur berufliche Kurse*
15 – 19	27,3	6,7
20 – 24	27,9	15,7
25 – 29	<b>30,6</b>	<b>18,5</b>
30 – 34	<b>31,3</b>	<b>19,7</b>
35 – 39	<b>30,4</b>	<b>19,8</b>
40 – 44	<b>30,5</b>	<b>19,3</b>
45 – 49	27,5	16,9
50 – 54	21,1	13,3
55 – 59	16,1	7,4
60 – 64	8,7	1,0
65 plus	4,0	0,2
Gesamt	21,8	11,9

\* Rest = private Kurse (zumeist allgemeine Bildung)

Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003

<sup>145</sup> Vgl. dazu: Arthur Schneeberger: Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter – Motivation als Schlüsselvariable, in: ibw-Mitteilungen, Oktober 2004, S. 5.

<sup>146</sup> Eigene Berechnungen nach Daten von Statistik Austria

Hinzu kommen die vielfältigen Möglichkeiten informellen Lernens. Bei den Respondenten ab dem 25. Lebensjahr gewinnt der Austausch mit den Arbeitskollegen (neben dem Studium von Fachliteratur) als Möglichkeit, informell Wissen zu akkumulieren, zunehmend an Bedeutung (siehe Tab. 6-1 dieses Berichtes). Für Personen zwischen 45 und 65 ist der Konsum von Bildungssendungen die wichtigste Form informeller Bildung. Die beiden Bereiche „Internet-Lernen“ und „EDV-gestütztes Lernen“ werden erwartungsgemäß am häufigsten von der jüngeren Generation genutzt: Hier zeigt sich wachsende zukünftige Bedeutung aktiver IKT-gestützter Formen des Lernens.

### ***Erstausbildung als Plattform der Weiterbildung***

Weiterbildungsbeteiligung wird vor allem durch die erreichte Erstausbildung und die berufliche Funktion bestimmt. Im Alter von 20 bis 24 Jahren bleiben rund 17 Prozent ohne Ausbildungsabschluss. Die Korrelation zwischen formaler Bildung und Erwachsenenbildungsbeteiligung ist wie international so auch für Österreich überzeugend empirisch belegt. So weisen z.B. Lehraabsolventen eine doppelt so häufige jährliche Kursteilnahme wie Pflichtschulabsolventen auf.

TABELLE 3:

#### **Beteiligung und Interesse an kursmäßiger Weiterbildung nach formaler Bildung, Wohnbevölkerung 15+, Juni 2003**

Bildung	Beteiligung an kursmäßiger Bildung	Bekundetes Weiterbildungsinteresse	„Realisierungslücke“ %
Pflichtschule	10,3	<b>22,8</b>	-12,5
Lehre	20,4	38,6	<b>-18,2</b>
BMS	26,3	48,7	<b>-22,4</b>
AHS	29,2	51,3	<b>-22,1</b>
BHS	36,0	58,6	<b>-22,6</b>
Akademie	<b>53,6</b>	61,0	-7,4
Uni, FH	<b>45,7</b>	57,9	-12,2
Gesamt	21,8	38,7	-16,9

Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003; eigene Berechnungen

Die höchsten Beteiligungsraten weisen Absolventen tertiärer Bildungseinrichtungen auf, die ihre Bildungsinteressen am stärksten zu realisieren in der Lage sind. Während bei den Pflichtschulabsolventen vor allem eine Motivationslücke zu konstatieren ist,

kann man bei den Absolventen der oberen Sekundarstufe und der Lehrlingsausbildung von einer nicht unbeträchtlichen „Realisierungslücke“ ausgehen. Während im erstgenannten Segment zunächst Motivationsarbeit zu leisten ist, geht es bei den letztgenannten Qualifikationssegmenten eher um passende Angebote in inhaltlicher und zeitlicher Hinsicht.

Bedenkt man, dass in Wien 26 Prozent der 20- bis 24-Jährigen nur über den Nachweis verfügen, 9 Jahre Pflichtschule besucht zu haben, so wird die Bedeutung der Grundschulbildung und einer ersten Ausbildungsintegration im Rahmen jeglicher *Strategieerstellung* für das lebenslange Lernen sichtbar. Von der inländischen Bevölkerung im Alter von 20 bis 24 Jahren gaben bei der Volkszählung 2001 88 Prozent an, dass sie einen Abschluss nach der allgemeinen Pflichtschule erreicht haben (Lehre, BMHS, AHS oder mehr), bei den ausländischen Mitbürgern belief sich dieser Anteil nur auf 53 Prozent.<sup>147</sup>

TABELLE 4:

**Besondere Grundbildungsprobleme in Wien:  
Höchste abgeschlossene Bildung der 20- bis 24-jährigen Wohnbevölkerung, 2001**

Höchste abgeschlossene Bildung	Österreich gesamt	Wien	Differenz
Hochschule, Akademie	2,0	2,9	<b>0,9</b>
AHS	16,8	24,5	<b>7,7</b>
BHS	15,7	13,1	<b>-2,6</b>
BMS, Fachschule	11,3	8,4	<b>-2,9</b>
Lehrlingsausbildung	36,9	25,0	<b>-11,9</b>
Pflichtschule	17,4	26,2	<b>8,8</b>
Gesamt	100,0	100,0	-

Quelle: Statistik Austria; Volkszählung; eigene Berechnungen

<sup>147</sup> Volkszählung 2001; Auswertungen der ISIS-Datenbank: siehe dazu: Arthur Schneeberger: Herausforderungen der Aus- und Weiterbildungspolitik durch Strukturwandel, Migration und Internationalisierung, in: *ibw-Mitteilungen* 1/2005, S. 8.



Im Schatten der öffentlichen Aufmerksamkeit hat sich dabei eine weitreichende Differenzierung der Bildungswege der Jugendlichen je *nach Herkunftsland* ereignet. Immigration und Einbürgerungen<sup>148</sup> halten an, die damit gegebene spezifische Bildungsaufgabe, die so früh wie möglich, aber auch flexibel weit über das Pflichtschulalter hinaus einsetzen sollte, ist offensichtlich. Wenn fast die Hälfte der ausländischen Jungerwachsenen keinen Ausbildungsabschluss hat, wird auch eine neuartige Herausforderung des Zweiten Bildungsweges mit flexibler Anerkennung von partiellen Vorkenntnissen als Strategie des lebenslangen Lernens signalisiert.

Österreichs Grundbildungstestergebnis für die 15-/16-jährigen Schüler fiel mit einem Anteil von knapp 21 Prozent sehr schwacher Leser etwas höher als in der Schweiz und um 1,6 Prozentpunkte höher als im OECD-Mittel aus.<sup>149</sup> Nicht ausreichend geklärt werden konnte bislang allerdings, wie weit regionale (vor allem immigrationsbedingte) Effekte hierbei eine Rolle spielen. Lesefähigkeit ist bekanntlich keine Partialkompetenz, sondern die wesentliche allgemeine Grundlage des Lernens in einer von Schrift geprägten Kultur bis hin zu neuen Informationstechnologien. Die Länder mit den Top-Ergebnissen bezüglich Grundbildung sind in der Regel durch etwas spätere Spezialisierung als in Österreich gekennzeichnet. Wenn man über Strategien zum lebenslangen Lernen nachdenkt, kommt man nicht um die Grundbildung und Optimierungsmöglichkeiten (zeitlich, organisatorisch etc.) ihrer Verbindung mit fachlicher Spezialisierung durch Aus- und Weiterbildung herum. Was hier erreicht und verbessert werden kann, ist nachhaltig wirksam in der Bildungsbeteiligung. Die bereits in die Wege geleiteten Programme zur frühen und kontinuierlichen Leseförderung, aber auch Erprobung von Leistungsstandards in den Grundkompetenzen sind erste Antworten auf die Herausforderungen, erkennbare Lücken in der Grundbildung rechtzeitig und unter Einsatz zusätzlicher Mittel zu reduzieren oder zu schließen.

---

<sup>148</sup> Bei knapp 80.000 Geburten im Jahr 2004 wurden 2004 über 42.000 Einbürgerungen von im Inland lebenden Personen vorgenommen, 29 Prozent davon waren bereits im Inland geboren; zitiert nach: Barbara Zajic: Arbeitsmarktlage 2004, AMS Österreich, Wien, Mai 2005, 2.

<sup>149</sup> OECD: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003, Paris 2004, S. 443.

Die Ausgangssituation bezogen auf Grundbildung für das lebenslange Lernen ist damit gespalten. Einerseits gibt es die Situation, dass Jugendliche mit schwacher Grundbildung, deren Anteil kaum sinkt, aber auch ältere Erwachsene Probleme haben, Schritt zu halten und zumeist für sie wenig adäquate Lernmöglichkeiten vorfinden, andererseits wächst der Anteil formal höher Gebildeter mit starkem Interesse an Weiterbildung, Zeugnissen und Diplomen sowie der Nutzung neuer Lernformen und Lerntechnologien bis hin zur weltweiten Vernetzung in Expertenforen über das Internet. Bildungsbezogene Segregationsgefahren werden durch die Schul- und Hochschulexpansionen und vermehrte Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens über Fachliteratur oder mittels IKT kaum reduziert, hier bedarf es gezielter ergänzender Strategien.

### ***Allgemeine Erwachsenenbildung, Basisqualifikationen und Bildungsferne stärker fördern***

Die OECD-Länderprüfung zur Erwachsenenbildung hat in verdienstvoller Weise bezüglich der Grundbildung Erwachsener in Österreich ein Tabu-Thema angesprochen<sup>150</sup>: Der Anteil Erwachsener mit schwacher Lesekompetenz (als allgemeiner Weiterbildungsvoraussetzung) war bislang kein Thema. Real dürfte dieser aber – hierfür sprechen einschlägige internationale Befunde – keineswegs geringer, im Durchschnitt eher etwas höher als unter Jugendlichen sein, auch wenn die Beziehungen zwischen kognitiven Grundkompetenzen, akkumulierter Lebenserfahrung und Lebensalter komplex und nicht ganz eindeutig sind.<sup>151</sup>

Der Schlüssel zu hoher Bildungsbeteiligung sind Motivation, Information und solide Grundbildung für alle. Nach Daten des Eurobarometer von 2003 sind 36 Prozent der Erwachsenen (Wohnbevölkerung 15+) weiterbildungsaktiv, 14 Prozent wären gerne aktiv, sind aber verhindert und 32 Prozent nehmen nicht Teil und haben auch kein Interesse. Man muss jene unterstützen, die wollen, aber durch Hindernisse zeitlicher oder finanzieller Natur abgehalten werden, und zusätzlich den Anteil der Desinteressierten

---

<sup>150</sup> OECD: Thematik Review on Adult Learning – Austria, Country Note, 3rd Version, June 2004, Paris, S. 21, 25, 38f.

<sup>151</sup> Statistics Canada, OECD: Learning a Living. First results of the adult Literacy and Life skills survey, Ottawa und Paris, 2005, S. 43.

durch Überzeugungsarbeit reduzieren. Hierbei ist an berufliche und allgemeine Interessen anzuknüpfen (vgl. Tab. A-7). Es geht nicht nur darum, eng fachlich-berufliche Weiterbildung zu fördern, sondern auch deren Voraussetzungen, die in der Aneignung und Aktualisierung der allgemeinen Bildung und der Persönlichkeitsbildung zu sehen sind. Immerhin kann man davon ausgehen, dass erfolgreiches Handeln im Beruf oder anderswo zu etwa 50 Prozent von sozialkommunikativer Kompetenz abhängt. Wie sonst wäre der Boom an Bildungsangeboten wie NLP oder vergleichbaren Ansätzen zu erklären?

Lebenslanges Lernen als politische Strategie ist seit Mitte der 1990er Jahre in vielen Ländern aus dem Stadium bloßer Rhetorik in eines der Konzepte und Strategien übergegangen. OECD und EU haben diesen Prozess gefördert. Das reicht vom Beschluss „making lifelong learning a reality for all“<sup>152</sup> (OECD 1996) bis zu Maßnahmen der EU<sup>153</sup> und zur OECD-Studie „Thematic review of adult education“ (2003ff.), an der sich Österreich beteiligt hat.

Im Kern resultiert die Forderung nach lebenslangem Lernen aus Wahrnehmungen der Dynamik technologischer, wirtschaftlicher, sozialer und demografischer Veränderungen und ihrer Auswirkungen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Wandel manifestiert sich strukturell und individuell. Naturgemäß noch deutlicher als auf struktureller Ebene schlägt sich der Wandel auf individueller Ebene nieder. Zumindest 40 Prozent der Angestellten gaben in der Eurobarometerbefragung 2003 Antworten, die auf einschneidende beschäftigungsbezogene Veränderungen in den *letzten beiden Jahren* schließen lassen (Firmenwechsel, Berufswechsel, beruflicher Aufstieg).

Hinzu können außerberufliche Veränderungen kommen wie die Übernahme von Betreuungspflichten.<sup>154</sup> Aktive und erfolgreiche Anpassungen an Veränderungen erfordern

---

<sup>152</sup> OECD: Lifelong Learning for All, Paris, 1996.

<sup>153</sup> Europäische Union: National Actions to Implement Lifelong Learning in Europe, Eurydice, Brüssel, 2001.

<sup>154</sup> Lynne Chisholm, Anne Larson, Anne-France Mossoux: Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey, Luxembourg, 2004, S. 125.

Lernen in vielfältigen Kontexten. Die Thematik der Förderung des lebenslangen Lernens ist daher notwendiger Weise auf allgemeine und berufliche Bildung, auf Grundbildung Jugendlicher und Erwachsenenbildung zu beziehen.

### ***Schlussfolgerungen und Perspektiven***

Wie kann man Weiterbildungsbeteiligung ausweiten? An welchen Hebeln kann man ansetzen? Folgende Aspekte werden insbesondere zu berücksichtigen sein.

#### Motivierung durch Aufzeigen des Nutzens von Weiterbildung

Laut Mikrozensus vom Juni 2003 gaben 71 Prozent der Kursabsolventen eine berufliche Verbesserung als Auswirkung der Weiterbildung an (Tab. A-6). Weiterbildung wirkt, das ist zu kommunizieren. Motivation wird vor allem durch Qualität und Wirkung der Bildung erhalten und erhöht. Während die Vortragsqualität am häufigsten mit Bestwerten versehen wird, trifft dies auf das Preis-Leistungsverhältnis weniger häufig zu (Tab. A-9). Mit dem Weiterbildungsangebot<sup>155</sup> und den Erwartungen sollte nicht nur Konkurrenz als Innovations- und Verbesserungsmechanismus bei entsprechenden Rahmenbedingungen („Qualitätssiegel“ z.B.) zunehmende Anerkennung finden, sondern auch Qualitätssicherung durch eine „Kultur der Evaluation“ der Erwachsenenbildung, die in Österreich erst im Entstehen begriffen ist.<sup>156</sup>

#### Wissensmanagement, arbeitsintegrierte Qualifizierung und externe Unterstützung für KMUs

Verbindungen von Kursbesuch, Schulungen etc. und informellem Lernen herzustellen, ist ein fruchtbarer Ansatz. Wissensaustausch zwischen Kollegen wird durch kursmäßige Schulung nicht weniger wichtig, sondern im Gegenteil häufiger (Tab. 6-4 im Bericht) und vermutlich noch gehaltvoller. Informelles Lernen ist letztlich, damit es effektiv ist,

---

<sup>155</sup> Umfang und Struktur des Marktes sind erst ansatzweise empirisch-analytisch durchdrungen. So gehen Markowitsch und Hefler von Schätzungen zwischen 1.200 bis 5.000 Weiterbildungsanbietern aus, denn „verlässliche Quellen dafür stehen nicht zur Verfügung“, Jörg Markowitsch, Günter Hefler: Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004 – 2006 – Flauten, Brisen, Ströme. In: Jörg Markowitsch / Peter Strobl (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich, Wien, Mai 2005, S. 83.

<sup>156</sup> OECD, Country Note, S. 26ff.

nicht ganz informell. Ressourcen wie schriftliche Unterlagen, Intranet- oder Internetlinks sind erforderlich. Es ist offensichtlich, dass arbeitsintegrierte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, wie interne Seminare, on-the-job-Training, Einführungsprogramme, Projektarbeit oder Coaching, wie eine Studie durch PEF aufzeigt<sup>157</sup>, besonders effektiv sind und von Personalisten hoch bewertet werden. Interne Schulungen sind nicht nur zeitsparender und bei „maßgeschneiderten“ Inhalten auch oft in der Zielerreichung ein probates Mittel.

Wenn allerdings 44 Prozent der Beschäftigten im privaten Sektor in Betrieben unter 50 Beschäftigten<sup>158</sup> und aufgrund dieser Struktur nur rund 25 Prozent der Erwerbstätigen in Unternehmen mit einer internen Weiterbildungseinrichtung bzw. 32 Prozent in Betrieben mit Weiterbildungsprogrammen und Förderungen<sup>159</sup> tätig sind, dann sind hier Grenzen der internen Schulung als Qualifizierungsstrategie erkennbar (siehe Tab. A-10a und b). Forderungen nach weitergehender Institutionalisierung sind kein Heilmittel, wenn man branchentypische Betriebsgrößenstrukturen berücksichtigt, letzteres unterstreicht vielmehr die Wichtigkeit offener externer Kursangebote der Erwachsenenbildung (inklusive Information und Beratung) sowie die Relevanz der branchenspezifischen Vernetzung.

#### Bewältigung der zeitökonomischen Probleme durch flexible, Arbeits- und Freizeit umfassende Lernzeiten

Einschlägige Forschung zeigt Zeitmangel als größte Barriere auf – dies insbesondere in den mittleren Lebensjahren, die in der Regel durch Doppelbelastungen gekennzeichnet sind. Die Bildungskosten der Unternehmen enthalten schätzungsweise über 40 Prozent indirekte Kosten durch Personalausfall (siehe Tab. A-4). Bei Vollzeitbeschäftigung finden rund 2/3 der kursmäßigen Weiterbildung zur Gänze oder überwiegend in der Arbeitszeit statt. Es sind aber auch bereits heute zukunftsweisende übergreifende

---

<sup>157</sup> Siehe dazu: Norbert Kailer: Kompetenzmanagement im Unternehmen: Problemfelder und Entwicklungstendenzen. In: Jörg Markowitsch / Peter Strobl (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich, Wien, Mai 2005, S. 118.

<sup>158</sup> Wirtschaftskammer Österreich: Statistisches Jahrbuch 2005, Wien, Mai 2005, S. 37.

<sup>159</sup> Siehe dazu: Gerald Hammer, Cornelia Moser, Karin Klapfer: Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Statistik Austria, Wien, 2004, S. 249ff.

Arbeits- und Freizeit nützende Bildungszeiten zu konstatieren (Tab. A-5). Insbesondere dort, wo allgemeine Erwachsenenbildung im Spiel ist (wie z.B. Persönlichkeitsbildung, Kommunikation, EDV oder Fremdsprachen), sollten übergreifende flexible Zeitmodelle besondere Akzeptanz finden. Bei Aufstiegsfortbildung ist dies ohnedies auch bislang bereits keine Seltenheit, es geht aber auch um andere Aus- und Weiterbildungen.

Zeitmangel bzw. zu große Auslastung wird von Firmen, sofern nicht das Argument „vorhandene Fähigkeiten entsprechen dem Bedarf der Unternehmen“ vorgebracht wird, als der häufigste Grund für Mangel an kursmäßiger Weiterbildung genannt, jedenfalls häufiger als finanzielle Barrieren.<sup>160</sup> Wenn Informationsgesellschaft und wissensbasierte Ökonomie nicht nur Etiketten, sondern substanzielle Richtschnur der Schaffung und Erhaltung von Erwerbsfähigkeit sein sollen, dann werden weitreichende Schritte in Richtung Verantwortlichkeit für Qualifikationserhaltung sowie flexibler Nutzung von Zeit und elektronischen Lerntechnologien zu setzen sein – betrieblich wie auch seitens der Erwerbspersonen.

Soweit Veränderungswünsche der zeitlichen Gestaltung von Erwachsenenbildung seitens der Erwerbspersonen empirisch erfasst wurden, richten sie sich eher auf wohnortnahe Bildungsangebote, mehr Abend- oder Wochenendkurse sowie mehr betriebliche Freistellungen, als auf e-learning oder Kombinationen von Kursbesuch und Fernlehre (siehe Tab. A-8). E-learning oder seine Hybrid-Kombination mit Face-to-face-Lernen („blended learning“) sind aber – z.B. wenn man sich die Internet-Nutzung nach Altersgruppen ansieht – als im Kommen zu beurteilen (siehe Tab. 6-1 im Bericht). Flexible und übergreifende Bildungszeiten, soweit möglich interne Schulungen und Unterstützung informellen Lernens durch die erforderlichen Ressourcen (Handbücher, Internetlinks u.a.) – speziell für KMUs auch überbetriebliche regionale und/oder branchenbezogene Qualifizierungsverbände – sollten Verbesserungen ermöglichen.

---

<sup>160</sup> „Die Auslastung der Beschäftigten lässt keine Weiterbildung zu“ nannten 28 Prozent der Unternehmen ohne vom Betrieb finanzierte Weiterbildungskurse in der Arbeitszeit im Jahr 1999 (insgesamt 29 der Betriebe mit 10 und mehr Mitarbeitern) als Grund für die kursmäßige Weiterbildungsabstinenz im Beobachtungsjahr. Das waren mehr als doppelt so viele als jene, welche die Begründung „Die Kosten der beruflichen Weiterbildung sind zu hoch“ angaben; vgl. Schneeberger/Mayr, a.a.O., 2004, S. 167f.

### Öffentliche Anreize für private Ressourcenmobilisierung

Öffentliche Anreize zu mehr Bildungsbeteiligung sollten nicht nur für eng berufsbezogene Erwachsenenbildung eingesetzt werden: Basisqualifikationen, Persönlichkeitsbildung etc. sind zumindest ebenso wichtig in einer umfassenden Strategie des Lifelong Learning. Neben der Nachfrageförderung (finanzielle Anreize, Information/Beratung), die berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung umfassen sollte, könnten mittelfristig angelegte thematische Programmförderungen eine empfehlenswerte strategische Ausrichtung sein.

### Aufbaufähige Abschlüsse

Klar strukturierte Abschlüsse, Zeugnisse, modulare Aufbaumöglichkeiten „durch kleine, machbare Schritte“: Die OECD-Länderprüfung hat ein geringes Ausmaß an Modularisierung, Anrechnung von Vorkenntnissen und erwachsenengerechten Unterrichtsmethoden moniert.<sup>161</sup> Die Abstände zwischen Lehre, Fachschule und BHS sind z.B. sehr groß. Aus- und Weiterbildung verbindende aufbaufähige Abschlüsse werden von vielen Bildungs- und Arbeitsmarktexperten als eine der großen Herausforderung der Bildungspolitik der nächsten Jahre gesehen. Hierbei sollte eine alle Bildungssektoren einbeziehende Umsetzung des *EQF-European Qualifications Framework* hilfreich sein. Zwischen BHS und Hochschulen könnten auch durch den „Bolognaprozess“ bessere Anrechnungen entwickelt werden („short cycle“ innerhalb der ersten Graduierung).

### Beratung und Information mit niederschwelligem Zugang

Zielgruppenspezifische Information und Beratung sind erforderlich, um den Zugang zur Weiterbildung zu verbreitern und zu intensivieren. Die Unternehmen und die Bildungsanbieter haben hierbei eine zentrale Rolle. Zusätzlich wäre aber z.B. ins Auge zu fassen, ob nicht auf den Gemeindeämtern erste Informationen und Zugänge zu den Weiterbildungsinformationen (z.B. Datenbanken, Broschüren) installiert werden könnten, wodurch Niederschwelligkeit und breitest mögliche regionale Streuung des Informationszugangs gefördert würde.

---

<sup>161</sup> OECD, Country Note, S. 22f.

## Tabellenanhang

TABELLE A-1a:

**LLL-Indikator:  
Teilnahmequoten der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung an Aus- und Weiterbildung  
in den letzten 4 Wochen vor der Erhebung, 2004**

Länder (Auswahl)	Männer	Frauen	Gesamt
Schweden	31,5	40,3	35,8
Dänemark	23,4	31,9	27,6
Finnland	20,9	28,2	24,6
Vereinigtes Königreich	17,6	25,3	21,3
Niederlande	16,1	17,0	16,5
<b>Österreich</b>	<b>11,5</b>	<b>12,5</b>	<b>12,0</b>
<b>EU-15</b>	<b>9,9</b>	<b>10,9</b>	<b>10,1</b>
Belgien	9,7	9,3	9,5
Frankreich	7,6	7,9	7,8
Irland	6,1	8,4	7,2
Luxemburg	9,3	6,0	6,3
Deutschland	7,8	5,6	6,0
Spanien	4,7	5,7	5,2
Portugal	4,4	5,1	4,8
Italien	6,5	5,2	4,7
Griechenland	3,7	3,8	3,7

Quelle: EUROSTAT, Schlüsselindikatoren der EU-Politiken – Strukturindikatoren – Arbeitsmarkt: Hauptindikatoren, September 2004 (Arbeitskräfteerhebung)



TABELLE A-1b:

**LLL-Indikator:**  
**Teilnahmequoten der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung an nicht-formalen Lernaktivitäten  
in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung nach dem Erwerbsstatus, 2003**

*Rangreihung nach Spalte „Erwerbstätig“*

Länder (Auswahl)	Erwerbstätig	Arbeitslos	Nicht erwerbstätig
Schweden	53	24	23
Dänemark	53	41	23
Finnland	50	25	16
Vereinigtes Königreich	42	26	14
<b>Österreich</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>11</b>
Belgien	26	13	5
Frankreich	25	20	6
<b>EU-25</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>6</b>
Luxemburg	20	20	6
Irland	17	12	6
Deutschland	16	12	4
Niederlande	13	9	5
Spanien	12	16	5
Portugal	11	9	4
Italien	7	2	1
Griechenland	6	7	2

Quelle: EUROSTAT, Arbeitskräfteerhebung, Ad-hoc-Modul 2003 über lebenslanges Lernen

TABELLE A-2a:

**Versuch einer Strukturierung des Weiterbildungsmarktes:  
Veranstalter von Weiterbildungskursen, 2002-2003, in %**

Weiterbildungsanbieter in den letzten 12 Monaten	Wohnbe- völkerung 15+	Erwerbs- tätige	Arbeitslose
Eigener Betrieb	18,1	22,8	3,9
Hersteller-/Lieferfirma	5,8	7,0	2,5
Mutter-/Beteiligungsgesellschaft des Betriebes	2,2	2,8	-
Andere private Bildungsanbieter, Profit-Organisationen	15,5	14,9	12,0
Sonstige Anbieter	14,7	12,8	14,1
Arbeitgeberverbände, WIFI etc.	10,3	11,9	12,1
Arbeitnehmerverbände, BFI etc.	6,9	6,2	35,2
LFI-Ländliches Fortbildungsinstitut	2,4	2,0	-
VWG-Volkswirtschaftliche Gesellschaft	0,2	0,2	-
VHS-Volkshochschulen; öffentliche Bildungsanbieter	9,0	6,6	10,2
Caritas, Rotes Kreuz	4,6	4,3	4,6
Bildungswerk	1,5	1,4	1,9
Schule mit Öffentlichkeitsrecht	4,0	3,3	2,7
Universität, Hochschule	3,4	2,7	0,5
Fachhochschule	1,4	1,2	0,3
gesamt	100,0	100,1	100,0
in Absolutzahlen	1,436.500	1,095.100	49.400

Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003

TABELLE A-2b:

**Anzahl der Teilnahmen bei KEBÖ-Verbandsmitgliedern,  
Arbeitsjahr 2002/03**

VERBAND	Kurzveranstaltungen 1 – 4 UE <sup>1)</sup>	Kurse	Gesamt	Sonderveranstaltungen
FORUM	530.692	158.805	689.497	381.180
VÖV	79.454	469.149	548.603	262.428
RÖBW	337.860	142.751	480.611	1.087.036
LFI	186.105	122.647	308.752	10.068
WIFI	<sup>3)</sup>	<sup>3)</sup>	291.190	k.A. <sup>3)</sup>
VÖGB	135.444	110.332	245.776	281.879
ARGE BHÖ	86.561	117.605	204.166	
BFI	--	160.917	160.917	
VG-Ö	26.332	29.978	56.310	3.997
<b>GESAMT</b>	<b>(1.382.448)</b>	<b>(1.312.184)</b>	<b>2.985.822</b>	<b>(2.026.588)</b>
BVÖ Besucher			665.709	
BVÖ Eingeschriebene Benutzer			1.101.245 <sup>2)</sup>	

1) UE = Unterrichtseinheit

2) Nicht inkludiert

3) Keine Angabe

Arge BHÖ = Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs

BFI = Berufsförderungsinstitut Österreich

BVÖ = Bücherverband Österreichs

Forum = Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich

LFI = Ländliches Fortbildungsinstitut

RÖBW = Ring Österreichischer Bildungswerke

VG-Ö = Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreichs

VÖGB = Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung

VÖV = Verband Österreichischer Volkshochschulen

WIFI = Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreichs

Quelle: 18. KEBÖ-Statistik (2004)

TABELLE A-3:

**Studienergebnisse über berufsbezogene Weiterbildungszeiten in Österreich**

<b>Unternehmensbefragung (2000/01)</b>	
Jährliche Kursstunden in <u>bezahlter Arbeitszeit</u> und <u>vom Unternehmen finanziert</u> insgesamt, 1999	<b>17,3 Mio.</b>
interne Kursstunden (55 %)	9,6 Mio.
externe Kursstunden (45 %)	7,7 Mio.
Kursstunden je Teilnehmer	29
<b>Befragung erwerbstätiger Kursteilnehmer (berufsbezogene Kurse), Juni 2003</b>	
Jährliche Gesamtstundenzahl berufsbezogener Weiterbildung (bezogen auf maximal 3 Kursteilnahmen)	<b>50 Mio.</b>
Durchschnittliche Dauer der Kursteilnahme (bezogen auf maximal 3 Kursteilnahmen) in Stunden	40
Jährliche Gesamtstundenzahl Erwachsenenbildung (bezogen auf maximal 3 Kursteilnahmen): beruflich + privat zusammen	<b>96 Mio.</b>
Durchschnittliche Dauer der Kursteilnahme (bezogen auf maximal 3 Kursteilnahmen) in Stunden	46

Quelle: Eurostat 2003, CVTS-2; Statistik Austria, 2004; eigene Berechnungen

TABELLE A-4:

**Studienergebnisse über Weiterbildungsausgaben in Österreich**

<b>Unternehmensbefragung (2000/2001)</b>	
Betriebliche Weiterbildungskosten als <u>Anteil an den gesamten Arbeitskosten</u> , 1999	<b>1,3 %</b>
direkte Kosten (Kurskosten)	0,8 %
indirekte Kosten (Personalausfallkosten, 41 %)	0,5 %
<b>Befragung erwerbstätiger Kursteilnehmer (berufsbezogene Kurse), MZ Juni 2003</b>	
Anteil <u>mit</u> finanzieller Förderung durch den Arbeitgeber*	<b>44 %</b>
Anteil <u>mit</u> persönlichen Ausgaben über 250 €	18 %
Anteil <u>mit</u> persönlichen Ausgaben unter 250 €	14 %
Anteil <u>mit</u> finanzieller Förderung durch die öffentliche Hand (Gemeinde, Land, Bund) (direkt u. indirekt**) oder Kammern	21 %

\*steuerliche Begünstigung interner und externer Bildungsmaßnahmen der Unternehmen nicht berücksichtigt

\*\*individuelle steuerliche Begünstigung der Bürger

Quelle: Eurostat 2003, CVTS-2; Statistik Austria, 2004

TABELLE A-5:

**Zeitverwendung für berufliche Weiterbildungskurse  
während der letzten 12 Monate, in %, Juni 2003**

Letzter Kurs, letzte Schulung etc. fand statt ...	Normalarbeitszeit		Insgesamt (N=810.800)
	Vollzeit (N=699.800)	Teilzeit (N=110.900)	
nur in bezahlter Arbeitszeit	<b>50,6</b>	37,9	48,8
überwiegend in bezahlter Arbeitszeit	<b>14,4</b>	14,5	<b>14,4</b>
überwiegend in der Freizeit	12,6	13,6	<b>12,8</b>
nur in der Freizeit	21,2	32,6	<b>22,8</b>
gesamt	98,8	98,6	98,8

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003

TABELLE A-6:

**Welche Auswirkungen hatten die Kurse, Schulungen usw. auf Ihre berufliche Tätigkeit?  
Österreich gesamt (Erwerbstätige, N= 867.500)**

Antwortvorgaben (Mehrfachangaben waren möglich!)	%
Beitrag zur Verbesserung der beruflichen Situation	71
Beitrag zur Erhaltung der derzeitigen Beschäftigung	23
Hilfe beim Finden der derzeitigen (letzten) Beschäftigung	2
Wenig oder keine Auswirkungen	17

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003

TABELLE A-7:

**Die 5 häufigsten Interessen an Weiterbildung bei Männern und Frauen, MZ Juni 2003,  
in %**

Interessensgebiet (1. Nennung)	Männer	Frauen
N =	955.900	764.700
Berufliches Fachgebiet	29	20
EDV	18	12
Fremdsprachen	11	18
Persönlichkeitsbildung	7	11
Technik	7	(0,2)
Gesundheit, Ernährung	4	19

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003

TABELLE A-8:

**Veränderungswünsche Erwerbstätiger bezüglich  
beruflicher Weiterbildung, in %, Juni 2003, Österreich gesamt**

Veränderungswunsch	Erste Nennung
Bildungsangebote näher dem Wohngebiet	<b>9</b>
Mehr Abendkurse anbieten	<b>7</b>
Öfter betriebliche Bildungsfreistellung	<b>7</b>
Mehr Wochenendangebote	<b>6</b>
Mehr Betreuungsangebote für Kinder	3
Tele-/e-learning ausbauen	3
Bildungsangebote näher am Arbeitsplatz	2
Kombination von Kursbesuch und Fernlernen ausbauen	2
<b>Nichts ändern, bin zufrieden</b>	<b>45</b>
<b>Nichts ändern, keine (zusätzliche) Weiterbildung nötig</b>	<b>17</b>

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003

TABELLE A-9:

**Zufriedenheit mit Aspekten der Qualität von Weiterbildungskursen in Österreich**  
tabellierter Wert\*: „Sehr zufrieden“ in %

Zufriedenheit mit ...	Weiter- bildung gesamt	Berufliche Weiter- bildung**	Private Weiter- bildung	Erwerbs- tätige	Arbeits- lose
Anzahl	1.436.500	810.800	471.400	1.095,1	49,4
Qualifikation des Vortragenden	72	72	75	72	55
Kursdauer und Kurszeiten	63	62	66	62	46
Erreichen der Lernziele	63	63	65	64	48
Ausstattung der Bildungseinrichtung	62	64	61	63	49
Zusammensetzung der Lerngruppe	61	62	60	61	50
Lernmaterialien und Unterlagen	60	62	57	61	49
Preis-/Leistungsverhältnis	52	49	60	51	38

\* Vier Antwortkategorien: sehr zufrieden – eher zufrieden – eher unzufrieden – sehr unzufrieden

\*\* Berufsbezogene Weiterbildung aus hauptsächlich berufsbezogenen Gründen

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003

TABELLE A-10a:

**Branchenspezifische Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 12 Monate, Juni 2003, differenziert nach Lernorten**

Wirtschaftssektoren bzw. -abschnitte	Beschäftigte in 1.000	Interne u. externe kursmäßige berufsbezogene Weiterbildung, in %	Ausschließlich betriebliche Kurse* in %
<b>Primärer Sektor: Land- und Forstwirtschaft</b>	<b>197,2</b>	<b>16,2</b>	<b>2,5</b>
<b>Sekundärer Sektor: Sachgütererzeugung u.a.</b>	<b>1085,6</b>	<b>19,7</b>	<b>7,9</b>
Energie- und Wasserversorgung	31,3	37,2	22,7
Sachgütererzeugung	710,0	20,7	8,2
Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	6,5	18,1	6,2
Bauwesen	337,8	16,1	6,1
<b>Tertiärer Sektor: Dienstleistungen</b>	<b>2250,5</b>	<b>27,6</b>	<b>11,0</b>
Unterrichtswesen	202,2	47,5	8,3
Kredit- und Versicherungswesen	117,4	43,6	28,3
Exterritoriale Organisationen	4,7	39,8	8,5
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	285,0	37,3	15,0
Öffentliche Verwaltung, Sozialversicherung	226,3	28,7	14,5
Realitätenwesen, Unternehmensdienstleistungen	279,6	26,1	7,7
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	236,3	25,3	12,5
Erbringung von sonstigen öffentlichen und persönlichen Dienstleistungen	154,8	24,1	7,9
Handel; Reparatur von Kfz und Gebrauchsgütern	548,0	20,0	9,6
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	196,2	10,7	3,0
Private Haushalte	10,0	4,6	-
<b>Total</b>	<b>3.543,3</b>	<b>24,5</b>	<b>9,6</b>

\*Berufsbezogene Kurse aus hauptsächlich beruflichen Gründen, die im Betrieb, der Mutergesellschaft oder bei Herstellern bzw. Lieferanten durchgeführt wurden

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003; eigene Berechnungen

TABELLE 10b:

**Veranstalter von Aus- und Weiterbildungskursen während der letzten 12 Monate nach Betriebsgröße, in % (Spaltenprozent), Juni 2003**

*Anmerkung: der jeweils höchste Wert je Kategorie ist grau unterlegt*

Veranstalter	Anzahl der Arbeitnehmer im Betrieb					
	0	1-5	6-10	11-19	20-49	50 oder mehr
Eigener Betrieb	3,6	17,0	27,9	26,5	25,1	34,4
Hersteller-/Lieferfirma	13,4	9,6	9,4	10,9	7,4	7,0
Mutter-/Beteiligungsgesellschaft des Betriebs	5,2	2,4	3,4	4,9	3,7	3,2
<b>Betriebsnahe Weiterbildung</b>	<b>22,2</b>	<b>29,0</b>	<b>40,7</b>	<b>42,3</b>	<b>36,2</b>	<b>44,6</b>
Einrichtungen der Arbeitgeber-Verbände	17,4	16,8	15,9	14,3	12,5	9,8
<b>Betriebsnahe + WIFI</b>	<b>39,6</b>	<b>45,8</b>	<b>56,6</b>	<b>56,6</b>	<b>48,7</b>	<b>54,4</b>
Andere private Bildungsanbieter, Profit-Organisationen	13,6	12,7	12,8	6,4	14,2	14,1
Sonstige Anbieter	18,5	12,6	10,1	11,7	9,9	9,0
Volkswirtschaftliche Gesellschaft	-	0,2	0,2	-	0,1	0,2
Ländliches Fortbildungswerk	9,8	4,8	0,4	0,2	1,3	1,0
Einrichtungen der Arbeitnehmer-Verbände	4,6	7,0	5,5	9,2	7,0	5,5
Volkshochschule, öffentlicher Bildungsanbieter	4,5	3,8	3,8	2,5	7,1	4,5
Bildungswerk	2,2	0,9	0,6	0,7	0,3	0,6
Caritas, Rotes Kreuz, u.ä. Non-Profit-Organisationen	2,6	4,4	3,9	3,0	1,8	3,4
Schule mit Öffentlichkeitsrecht	1,8	3,1	3,1	6,0	5,7	2,8
Universität, Hochschule	1,0	3,5	2,0	2,9	2,2	3,4
Fachhochschule	1,9	1,3	1,1	0,8	1,6	1,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Absolut (in 1.000)	31,4	130,1	100,8	91,1	135,9	375,2

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003



## *Literatur und Quellenverzeichnis*

- Chisholm, Lynne / Larson, Anne / Mossoux, Anne-France: Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey, Luxembourg, 2004.
- Europäische Union: National Actions to Implement Lifelong Learning in Europe, Eurydice, Brüssel, 2001.
- EUROSTAT: Schlüsselindikatoren der EU-Politiken – Strukturindikatoren – Arbeitsmarkt: Hauptindikatoren, September 2004 (Arbeitskräfteerhebung).
- Fillia, Wilhelm / Vater, Stefan: KEBÖ-Statistik 18, Zusammenstellung nach Angaben der Verbände im Auftrag der KEBÖ-Projektgruppe Statistik, Wien, 2004.
- Hammer, Gerald / Moser, Cornelia / Klapfer, Karin: Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Statistik Austria, Wien, 2004.
- Kailer, Norbert: Kompetenzmanagement im Unternehmen: Problemfelder und Entwicklungstendenzen. In: Jörg Markowitsch / Peter Strobl (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich, Wien, Mai 2005.
- Kailis, Emmanuel / Pilos, Spyridon: Lebenslanges Lernen in Europa, in: Statistik kurz gefasst 8/2005 (Eurostat), Luxemburg, 2005.
- Lenz, Werner: Porträt Weiterbildung – Österreich, Bielefeld, 2. Auflage 2005.
- Markowitsch, Jörg / Hefler, Günter: Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004 – 2006 – Flauten, Brisen, Ströme. In: Jörg Markowitsch / Peter Strobl (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich, Wien, Mai 2005.
- OECD: Thematik Review on Adult Learning – Austria, Country Note, 3rd Version, 6/2004, Paris.
- OECD: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003, Paris 2004.
- OECD: Lifelong Learning for All, Paris, 1996.
- Schlögl, Peter / Schneeberger, Arthur: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung, Wien, 2003.
- Schneeberger, Arthur: Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter – Motivation als Schlüsselvariable, in: ibw-Mitteilungen, Oktober 2004, Wien.
- Schneeberger, Arthur: Herausforderungen der Aus- und Weiterbildungspolitik durch Strukturwandel, Migration und Internationalisierung, in: ibw-Mitteilungen 1/2005.
- Schneeberger, Arthur / Mayr, Thomas: Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (=ibw-Schriftenreihe Nr. 126), Wien, 2004.
- Statistics Canada, OECD: Learning a Living. First results of the adult Literacy and Life skills survey, Ottawa und Paris, 2005.
- Statistik Austria: Volkszählung 2001; Auswertungen der ISIS-Datenbank.

Wirtschaftskammer Österreich: Statistisches Jahrbuch 2005, Wien, Mai 2005.  
Zajic, Barbara: Arbeitsmarktlage 2004, AMS Österreich, Wien, Mai 2005.