

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 21, 2014

Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit

Zweiter Bildungsweg und
Abschlussorientierte Erwachsenenbildung



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 21, 2014

Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit

Zweiter Bildungsweg und
Abschlussorientierte Erwachsenenbildung

Herausgeber der Ausgabe:
Arthur Schneeberger

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01 **Editorial**
Arthur Schneeberger

Thema

- 02 **Diesseits und jenseits des Zweiten Bildungsweges.
Zur Entwicklung formaler Erwachsenenbildung in Österreich**
Jörg Markowitsch und Günter Hefler
- 03 **Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik.
Österreich und Schweden im Vergleich**
Lorenz Lassnigg
- 04 **Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses.
Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“**
Franz Jenewein
- 05 **Gleichwertig aber nicht gleichartig?
Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland
und Österreich**
Elisabeth Schwabe-Ruck und Peter Schlögl
- 06 **Der Zweite Bildungsweg als Möglichkeit der Identitätsbildung.
Die Gründungsphase der „Schule für Erwachsenenbildung“ in Berlin 1973-1976**
Georg Fischer

Praxis

- 07 **Vom Werk-Meister zum Hochschul-Master.
Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand**
Walter Hotter
- 08 **Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen.
Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses**
Karin Reisinger und Petra Steiner
- 09 **Berufliche Tertiärbildung.
Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung**
Thomas Mayr und Kurt Schmid

- 10** **Kompetenzfeststellung in Sozialen Integrationsunternehmen: das Projekt KOMKOM. Stärkung der Lernvoraussetzungen und Chance für (Höher-)Qualifizierung**
Monika Kastner und Marion Bock

Kurz vorgestellt

- 11** **Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung**
Christian Dorninger
- 12** **WIFI-Fachakademien im Wandel der Zeit. Rückschau auf mehr als 20 Jahre praxisbetonte Höherqualifizierung im Beruf**
Erwin Marx
- 13** **Den Pflichtschulabschluss „erwachsenengerecht“ nachholen. Mehr Anschluss durch Abschluss?**
Karin Hackl-Schuberth
- 14** **Qualifikationsplan Wien 2020. Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen**
Ursula Adam

Rezension

- 15** **An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Herbert Loebe und Eckart Severing (Hrsg.)**
Kurt Schmid
- 16** **Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Franziska Diller, Dagmar Festner, Thomas Freiling und Silke Huber**
Georg Fischer
- 17** **Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Johannes Klenk**
Peter Schlögl

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezension).

Editorial

Arthur Schneeberger

Schneeberger, Arthur (2014): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zweiter Bildungsweg, abschlussorientierte Nachqualifizierung, Berufsqualifizierung, Durchlässigkeit, Tertiärbildung, formale Erwachsenenbildung, Nationaler Qualifikationsrahmen, Hochschulbildung, Anerkennungsverfahren, internationale Bildungssysteme

Kurzzusammenfassung

Dass Erwachsene formale Bildungsabschlüsse erwerben bzw. nachholen können, gilt als Versprechen sozialer Durchlässigkeit und individueller beruflicher „Aufwärtsmobilität“. Diese formale Bildung im Erwachsenenalter reicht von der anhaltend wichtigen sozial- und arbeitsmarktbezogenen Nachqualifizierung (Basisbildung, Pflichtschulabschluss und Lehrabschluss) über Abendschulen, tertiäre Lehrgänge oder Studien bis hin zu Anerkennungsverfahren für non-formal erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten, die zu einem formalen Abschluss führen. Ausgabe 21 des Magazin erwachsenenbildung.at beschreibt Umfang und Bedeutung dieser in Österreich häufig unterschätzten Form von Erwachsenenbildung im Wandel der Zeit und stellt internationale Bezüge her. Diskutiert werden unter Heranziehung umfangreichen Datenmaterials begriffliche Einengungen, Beteiligungsquoten, Finanzierung und Politik des Zweiten Bildungsweges. Innovative Modelle beruflicher Tertiärbildung und das Potenzial der NQR-Deskriptoren, allgemeine/akademische Bildung und Berufsbildung abzubilden, sind weitere Themen der Ausgabe. Darüber hinaus werden alternative Wege für beruflich Qualifizierte zur Hochschulbildung kritisch analysiert. Bewährte Angebote des Zweiten Bildungsweges (Schulen für Berufstätige, Schule für Erwachsenenbildung in Berlin, WIFI-Fachakademien) werden neben neuen Ansätzen und Ideen der Kompetenzanerkennung und Zugangserleichterung (Weiterbildungsakademie, Projekt KOMKOM, Qualifikationsplan Wien 2020) vorgestellt.

01

Aus der Redaktion

Editorial

Arthur Schneeberger

In Österreich haben sich vielfältige Maßnahmen im Bereich der Höherqualifizierung bewährt. Komplexe Qualifikationsbedarfe der Wissensgesellschaft, die Internationalisierung der Arbeitsmärkte und Migration stellen neue Herausforderungen dar. Die Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung zeigt international nicht nur eine Tendenz zu einem verstärkt kursmäßigem Lernen, sondern auch zu abschlussbezogenen bzw. aufbauenden Aktivitäten. Gerade hier hat Österreich aufzuholen. Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen bietet einen Rahmen, in dem anhaltend sozial und arbeitsmarktbezogen wichtige Nachqualifizierungen und aufbauende Qualifizierungen gefördert werden können.

Vor der Vorstellung der einzelnen Beiträge der vorliegenden Ausgabe werden einleitend einige faktenbasierte Überlegungen zur österreichischen Ausgangslage angestellt.

Struktur der Erwachsenenbildungsaktivitäten in Österreich

Laut aktuellem AES (Adult Education Survey) nahmen 2011/12 rund 46% der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren an non-formaler Erwachsenenbildung und rund 6% an formaler Erwachsenenbildung teil (siehe Statistik Austria 2013a). Die Beteiligung an formaler Erwachsenenbildung sinkt rascher mit dem Lebensalter als non-formale Bildungsaktivitäten (siehe Tab. 1). Unter formale Bildungsaktivitäten im Haupterwerbalter (25 bis 64 Jahre) fallen laut AES 2011 zu 76% Studien an Universitäten, an Fachhochschulen oder hochschulverwandte Ausbildungen und zu einem kleineren Anteil der traditionelle Zweite Bildungsweg. Bei den jungen Erwachsenen (18 bis 24 Jahre) sind außer Hochschulstudien zumeist Lehrabschluss oder eine

Matura im Zweiten Bildungsweg Ziel ihrer formalen Bildungsaktivitäten. Über 25-Jährige streben zumeist ein Universitätsstudium an; wenn man postgraduale Formen hinzurechnet, kommt man auf 54% der Lernaktivitäten im Beobachtungsjahr (siehe Tab. 2). Das wachsende Angebot an Hochschullehrgängen ohne reguläres Studium hat einen quantitativen Stellenwert im Kontext „formaler Erwachsenenbildung“ im Hochschulsektor gewonnen. Auffällig und folgenreich ist, in welchem Ausmaß Teilnehmende ohne formale Ausbildung nach Absolvierung der Schulpflicht Erwachsenenbildung nicht in Anspruch nehmen: Ihr Rückstand in der Beteiligungsquote ist insbesondere bei der non-formalen Erwachsenenbildung dramatisch¹, also bei den Kursen und Schulungen, die erfahrungsgemäß größtenteils von den ArbeitgeberInnen angeboten werden.

Internationaler Vergleich

Trotz der Expansion der postsekundären und tertiären Bildungsbeteiligung ließ sich 2007 im Vergleich der 25 bis 64 Jahre alten Bevölkerung – nach Daten

¹ Einige Beiträge der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at befassen sich mit dieser Zielgruppe (Ursula Adam, Karin Hackl-Schuberth, Monika Kastner und Marion Bock).

Tab. 1: Bildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten vor der Befragung; 2011/12

Merkmale	Bevölkerungsanteil in 1.000	Formale Bildung in %	Nicht-formale Bildung in %	Informelles Lernen in %	Keine Weiterbildung in %
18 bis 24 Jahre	708,3	32,4	43,0	28,6	31,5
25 bis 34 Jahre	1.091,8	13,1	49,3	27,4	36,4
35 bis 44 Jahre	1.238,2	5,6	48,1	28,4	39,7
45 bis 54 Jahre	1.349,0	3,2	47,7	29,3	40,7
55 bis 64 Jahre	1.006,4	1,9	35,2	26,2	51,8
25 bis 64 Jahre gesamt	4.685,3	5,9	45,5	28,0	41,8
Männer	2.331,9	5,7	46,2	28,0	41,7
Frauen	2.353,4	6,1	44,8	28,0	41,9
Universität, Fachhochschule, hochschulverwandte Ausbildung	734,9	15,7	68,9	50,3	16,4
Höhere Schule (AHS/BHS)	730,3	12,2	52,7	36,0	29,7
Berufsbildende mittlere Schule (BMS)	641,7	2,3*	52,5	30,1	35,3
Lehre	1.856,1	1,6	39,5	20,3	49,4
Pflichtschule	722,4	3,7	23,5	15,0	66,3

*Wert beruht auf weniger als 20 Beobachtungen.

Quelle: Statistik Austria 2013, Erwachsenenbildungserhebung 2011/2012 (AES) (red.bearb.)

Tab. 2: Formale Bildung bei jungen Erwachsenen und Erwachsenen innerhalb der letzten 12 Monate, 2011/12, in %

Formale Bildungsaktivität	18–24 Jahre	25–64 Jahre	Differenz in Prozentpunkten
Hauptschule, PTS	0,5	1,1	0,6
Lehre	9,7	2,1	-7,6
BMS	5,4	2,9	-2,5
Krankenpflegeschule	1,7	1,2	-0,5
BHS, AHS für Berufstätige oder Aufbaulehrgang	29,8	8,6	-21,2
Werkmeister, Meister	3,7	3,1	-0,6
Kolleg	3,7	4,8	1,1
Universitäts-, Hochschullehrgang ohne reguläres Studium	4,2	12,0	7,8
Berufsbildende Akademie	1,3	2,7	1,4
Fachhochschule	7,6	7,5	-0,1
Universität (Bachelorstudium, Diplom-/Masterstudium; Doktorat als Erstabschluss)	32,4	44,5	12,1
Postgradualer Universitätslehrgang	--	5,5	5,5
Doktorat nach Erstabschluss	--	4,1	4,1
Absolut	100,0 229.200	100,1 275.000	0,0

Quelle: Statistik Austria 2013, Erwachsenenbildungserhebung 2011/2012 (AES)

von Eurydice² – eine unterdurchschnittliche Beteiligung an formaler Erwachsenenbildung nachweisen: 4,2% zu 6,2% (siehe Tab. 3). 2011 war der Rückstand allerdings nur mehr geringfügig.

Zugleich ist im AES insgesamt eine deutlich überdurchschnittliche Beteiligung Erwachsener an allgemeiner und beruflicher Bildung zu konstatieren. Hierfür sprechen auch die Ergebnisse zum Strukturindikator LLL, der über den Labour Force Survey (dt.: Arbeitskräfteerhebung) regelmäßig erhoben wird (siehe dazu Tab. 4). Die Beteiligungsquote an formaler Erwachsenenbildung in europäischen Ländern reichte 2007 von weniger als 3% in Bulgarien, Griechenland, Frankreich, Zypern und Ungarn bis hin zu über 10% in Belgien, Dänemark, Finnland, Schweden und im Vereinigten Königreich mit 15% als Höchstwert (vgl. Eurydice 2011, S. 13).

Die Beteiligung an formaler allgemeiner und beruflicher Bildung im Haupterwerbsalter hat sich in Österreich zwischen 2007 und 2011/12 (den beiden AES) signifikant erhöht (von 4,2 auf 5,9%), liegt aber nach wie vor unter der Beteiligungsquote an formaler Erwachsenenbildung in den nordeuropäischen Ländern (Finnland 12,0%, Dänemark 12,6%, Schweden 13,5%) und dem Vereinigten Königreich (14,8%). Hier liegt für Österreich eine signifikante Abweichung vom Mainstream der Bildungssysteme vor. International wurde ein wesentlicher Teil der Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit und Erwachsenenendesein postsekundarisiert, also aus

der oberen Sekundarstufe hinausgeschoben. Diesen Trend kann man zwar auch in Österreich beobachten, aber erst auf viel niedrigerem Niveau. Berufsqualifizierung findet in Österreich nach wie vor mehrheitlich im Alter der oberen Sekundarstufe statt.

Faktum ist, dass international 2011 tertiäre Abschlussquoten für zumindest zwei- oder dreijährige Studien von etwa 50 bis 60% der 30- bis 34-Jährigen in anglophonen, nordeuropäischen oder asiatischen Ländern zu verzeichnen sind (vgl. OECD 2013, S. 42). Diese Tertiärquoten waren zumindest doppelt so hoch wie in Österreich (24%), laut OECD in Russland zum Beispiel 55%, in Korea 64%. Trotzdem ist nicht zu übersehen, dass die in Österreich unternommenen vielfältigen Bemühungen im Bereich der Höherqualifizierung sich in den letzten Jahrzehnten in den sozioökonomischen Ergebnissen erfolgreich spiegeln, wie europäische Vergleiche zur Aus- und Weiterbildung, aber auch zu Beschäftigung und Breitenwohlstand zeigen (siehe Tab. 4). Wir haben allerdings Struktur- und Transparenzprobleme im mittleren und höheren Bildungssystem und der Erwachsenenbildung, mit denen ExpertInnen und Stakeholder bei der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens ringen.

Negative Abweichungen im EU-Benchmarking sind nicht der Strukturindikator zur Erwachsenenbildung und der Indikator zur Ausbildungsintegration,

Tab. 3: Erwachsenenbildungsbeteiligung innerhalb von 12 Monaten, AES, 25-64 Jahre alte Bevölkerung, in %

	Beobachtungszeitraum, Indikatoren	EU	Österreich	Differenz
2007	Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Bildung	34,8*	41,9	7,1
	Beteiligung an formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	6,6*	4,2	-2,4
	Beteiligung an non-formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	31,2*	39,8	8,6
2011/12	Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Bildung	40,3	48,2	7,9
	Beteiligung an formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	6,2*	5,9	-0,3
	Beteiligung an non-formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	36,8*	45,5	8,7

*Schätzung

Quelle: AES, Eurydice; Eurostat-Datenbank³

2 Diese Vergleiche werden im Beitrag von Lorenz Lassnigg zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenbildung.at vertiefend analysiert (siehe http://www.erwachsenbildung.at/magazin/14-21/03_lassnigg.pdf).

3 Eurostat: Beteiligung an Bildung und Weiterbildung nach Geschlecht; letzte Aktualisierung 09.12.2013.

sondern ist die Tertiärquote. Dazu ist zu bemerken: Die auf die BHS-bezogene Äquivalenz-These der Bundesregierung zum EU-Benchmark zur Tertiärquote von zumindest 40% im Jahr 2020 war eine Ad-hoc-Konstruktion, um im Benchmarking nicht abzustürzen. Für die AbsolventInnen wird es aber wichtig sein, diese Äquivalenz in der Praxis belegen zu können. Es ist noch nicht abzusehen, ob es gelingt respektive wie lange wir brauchen werden, den NQR für die Neuausrichtung des postsekundären Bildungswesens im Sinne globaler vertikaler Qualifikationsstrukturen zu nutzen. Nicht besonders ermutigend ist das Faktum, dass der HTL-Ingenieur, dessen adäquate internationale Anerkennung für Erwerbspersonen und Unternehmen wichtig ist, trotz der verbreiteten Bekenntnisse zur Validierung und Anerkennung von non-formalen Qualifikationen noch keine Aufnahme in den Zuordnungsbericht zum NQR (vom Ende 2011) finden konnte.

Für Irland wird mit 49% der 30- bis 34-Jährigen die höchste europäische tertiäre Abschlussquote im EU-Vergleich ausgewiesen (vgl. OECD 2013, S. 42). Irland kann als Musterbeispiel für hochgradig diversifizierte tertiäre Bildung und entsprechende Zuordnungen zum EQR herangezogen werden. Es gibt zweierlei Arten von Bachelor degrees und auch Aufbaumöglichkeiten von tertiären Zertifikaten des EQR-Levels 5 zum Bachelor.

Dem wurde im vorliegenden Nationalen Qualifikationsrahmen Österreichs (NQR) durch das sogenannte Y-Modell (Trennung des NQR ab Level 6 und damit Blockierung des kumulativen Aufbaus von Level 5, wie z.B. in anglophonen Bildungssystemen verbreitet) ein Riegel vorgeschoben. Das ist der Knackpunkt der Systemevolution im postsekundären Bildungsbereich und betrifft sowohl die Teilnahmequote als auch die Finanzierung formaler Erwachsenenbildung insgesamt, wie der internationale Vergleich belegt (vgl. ebd., S. 235).

In dem Maße, in dem es gelingt, institutionelle Abgrenzungen zwischen Hochschul- und Erwachsenenbildungsbereich stärker als bislang zugunsten flexibler Kooperationen abzubauen, werden wir in der Lage sein, formale Erwachsenenbildung innerhalb und außerhalb des Hochschulsektors weitergehend zu stimulieren. Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008) ist der Rahmen, in dem Nachqualifizierung und aufbauende Qualifizierungen gefördert werden können.

Überblick über die einzelnen Beiträge

Die Themenbeiträge der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenbildung.at stellen beruhend auf einer reichen Faktenbasis internationale

Tab. 4: EU-Vergleichsindikatoren zu Bildung, Beschäftigung, Wohlstand, in %

Indikatoren	EU	Österreich	Benchmark für 2020
Frühzeitige Schul- und AusbildungsabgängerInnen 2012	13,5	7,6	< 10
Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen (innerhalb von 4 Wochen), 2012	9,0	14,1	15
Erwerb von zumindest 2-jährigen tertiären Abschlüssen (Hochschulabschlüssen) laut ISCED (30-34 Jahre), 2011	34,6	23,8	zumindest 40
bei Einbeziehung „äquivalenter“ Bildungsabschlüsse*	--	36,8	--
Erwerbstätigenquote (20-64 Jahre), 2011	68,6	75,2	75
Von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedrohte Personen (2010)	23,4	16,6	nationale Zieldefinition
BIP pro Kopf in Kaufkraftstandards (KKS), 2012** : Indexwert	100	131	--
Arbeitslosenquote, 2012 (EU-28)	10,5	4,3	--

* Laut Statistik Austria (Pressemitteilung 19.03.2013)

** Höchster Wert in der EU mit Ausnahme des Herzogtums Luxemburg

Quelle: Eurostat; Statistik Austria

Vergleiche und Bezüge her und decken bildungshistorische Dimensionen des Hochschulzugangs im Zweiten Bildungsweg mit einem emanzipatorischen und gewollt kritischen Impetus auf. Die Praxisbeiträge beleuchten ein breites Spektrum an Angeboten des Zweiten Bildungsweges, ergänzt um kurz vorgestellte bewährte Angebote und innovative Modelle. Der Schwerpunkt liegt dabei auf neuen Wegen der beruflichen Höherqualifizierung und der abschlussorientierten Nachqualifizierung.

Internationale Bezugsrahmen und Vergleiche

„In Österreich stehen nationale Auffassungsweisen international eingeführten Definitionen formaler Erwachsenenbildung gegenüber“, so der Ausgangspunkt des Beitrages von **Jörg Markowitsch** und **Günter Hefler**, dem die von UNESCO, OECD und Eurostat akkordierte Definition formaler Erwachsenenbildung zugrundeliegt. In diesem Horizont wird eine Typologie formaler Erwachsenenbildung entworfen und werden drei ausgewählte Felder, nämlich (formale) Basisbildung, Zweiter Bildungsweg und Berufsbegleitende Hochschulbildung/ Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende diskutiert. Diese von den Autoren entwickelte Typologie formaler Erwachsenenbildung soll erste Ansätze für einen neuen Zugang zur Politik des Lebenslangen Lernens bieten. Sie hat Potenzial für den NQR, wie die beiden Autoren betonen, „indem einerseits blinde Flecken deutlich werden (z.B. hinsichtlich der Integration der Basisbildung), andererseits die besondere Stellung der formalen Erwachsenenbildung als Hybrid zwischen (formaler) Erstausbildung und (non-formaler) Weiterbildung klar wird, und sie das Problem, Erwachsenenbildung als eigene ‚Säule‘ darzustellen, offenlegt.“

Lorenz Lassnigg beleuchtet den Zweiten Bildungsweg auf nationaler und international vergleichender Faktenbasis im Hinblick auf Beteiligungsquoten, Finanzierung und Politik. Ausgangspunkt ist die mit Forschungsergebnissen begründete Überzeugung, dass es „tendenziell einen positiven Zusammenhang zwischen formaler Beteiligung und staatlicher Finanzierung“ gibt, während für die Erwachsenenbildung insgesamt kein entsprechender Zusammenhang besteht. In dieser Perspektive wertet

Lassnigg Schweden als Musterland, wo auch mit der kommunalen Erwachsenenbildung eine starke institutionelle Basis aufgebaut wurde. Als Kernbereich des Zweiten Bildungswegs in Österreich werden – im Hinblick auf die Absorbierung öffentlicher Finanzierungsmittel und gesellschaftlichen Bedarf – die Schulen für Berufstätige identifiziert, andere Bereiche seien weniger transparent. Lassnigg präsentiert aufschlussreiche Berechnungen zum potenziellen Bedarf an Varianten des Zweiten Bildungswegs im Hinblick auf dessen potenzielles Substitut, die Anerkennung und Validierung von Kompetenzen, das in der Größenordnung an die Potenziale für den Zweiten Bildungsweg bereits herankommt.

Hochschulzugang im Zweiten Bildungsweg – bildungshistorische Dimension

Elisabeth Schwabe-Ruck und **Peter Schlögl** thematisieren berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich respektive das Missverhältnis zwischen Anspruch auf Öffnung der Hochschulen und real nach wie vor geringer Nachfrage entsprechender Studierender. Ihre bildungspolitische Diskursanalyse macht dafür die „für das hiesige Bildungssystem spezifische Auffassung einer Höherwertigkeit schulisch erworbener gegenüber beruflich erworbener Bildung“ als Hinderungsgrund ausfindig. Zweiter Bildungsweg wie bisher reiche nicht, parallel müssen Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen weiterentwickelt werden: DQR und NQR oder Validierungsstrategien könnten in diesem Bereich nur als erste Schritte angesehen werden.

Georg Fischer thematisiert den „Zweiten Bildungsweg als Möglichkeit der Identitätsbildung“ anhand der Gründungsphase der „Schule für Erwachsenenbildung“ in Berlin 1973-1976. Fischer beleuchtet damit exemplarisch die historische Dimension des Zweiten Bildungsweges. Das ist wichtig, um ahistorische Fixierung an unmittelbare Gegenwart hintanzuhalten. Der Artikel zeigt auch die Grundlagen des Überlebens der Einrichtung unter veränderten Bedingungen auf: Bildungsbedürfnisse und Identitätsprobleme der Menschen, die Angebote des Zweiten Bildungswegs aufsuchen.

Breites Spektrum des Zweiten Bildungsweges

Die Praxisbeiträge dieser Ausgabe des Magazin erwachsenbildung.at beleuchten ein breites Spektrum an Angeboten des Zweiten Bildungsweges.

Christian Dorninger zeigt auf Basis langjähriger Erfahrung und Verantwortung Entwicklung und Stand inklusive der curricularen Innovationen (Anrechnungen von Vorkenntnissen, Modularisierung) der Schulen für Berufstätige auf. Er gibt einen gerafften Überblick über Eckdaten der Entwicklung des österreichischen Zweiten Bildungsweges in den BMHS und verweist auf die didaktischen Reformschwerpunkte seit 2010. Der Beitrag zeigt auch den Stellenwert der Schulen für Berufstätige im Kontext des Gesamtangebots für berufsbegleitende Höherqualifizierung, von der Berufsreifeprüfung, den FH-Studien für Berufstätige bis hin zu den Fernstudienangeboten der Universitäten.

Walter Hotter präsentiert positive Befunde zu Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung in Tirol und blickt über die Landesgrenzen hinaus nach Deutschland. Der mit konkreten Vorschlägen für die Praxis versehene Beitrag diskutiert den Erfolg von BRP (Berufsreifeprüfung) und SBP (Studienberechtigungsprüfung), nennt Erfolge, Stärken und Defizite der AbsolventInnen, reflektiert die Ergebnisse einer Befragung und zeigt Verbesserungspotenzial auf.

Erwin Marx erinnert an die WIFI-Fachakademien, die vor der Berufsreifeprüfung konzipiert und eingeführt wurden und nach wie vor einen attraktiven Mix von formaler und beruflicher Höherqualifizierung bieten. Marx stellt die Entwicklung, das Profil und didaktische Aspekte der WIFI-Fachakademien vor. Diese fungierten auch als Vorläufer der BRP, haben aber deren Einführung 1997 überlebt: Meines Erachtens, weil sie stärker fachlich ausgerichtet sind und damit auf eine spezifische Nachfrage treffen. Sehr interessant ist meines Erachtens auch die veränderte vorbildungsbezogene Schichtung der Teilnehmenden (heute mehr formal Höhergebildete). Dieses zu wenig bekannte Vorläuferprogramm zur BRP ist durch sein spezifisches Profil einer Hybridqualifikation ein wertvoller Beitrag im Spektrum zukunftsorientierter formaler Erwachsenenbildung.

Neue Initiative und Herausforderungen

Franz Jenewein bietet einen Überblick zum Lebensbegleitenden Lernen als Chance für die Weiterbildung von bildungsbenachteiligten Menschen und die von Bund und Ländern getragene Initiative Erwachsenenbildung (mit Beginn 2011) mit den Programmbereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss. Jenseits des Mainstreams der Katastrophenberichte im Bildungsdiskurs gelangt er zu folgender Einschätzung: „Österreich verfügt über ein sehr gutes Bildungssystem mit einem hohen Grad an Möglichkeiten der Bildung und Weiterbildung. Auch die Durchlässigkeit im Bildungssystem ist m.E. gegeben, dennoch gibt es neue Herausforderungen. Eine stärkere Vernetzung zwischen der Erstausbildung und der Erwachsenenbildung sowie hin zum tertiären Bereich der Weiterbildung ist notwendig.“

Neue Wege der beruflichen Höherqualifizierung

Über die Anerkennung von Vorkenntnissen und Berufserfahrung wird oft gesprochen, es gibt aber nur wenige Modelle, die auch tatsächlich zur Umsetzungsreife gebracht werden. Hierzu zählt die 2007 gegründete Weiterbildungsakademie Österreich (wba) als Beispiel einer offen gestalteten beruflichen Abschlussmöglichkeit, über die **Karin Reisinger** und **Petra Steiner** in ihrem Beitrag kompakt informieren. Dem Kompetenzfeststellungsverfahren gehen umfassende Analysen der unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung (Lehren, Beraten, Management und Bibliothekswesen) voraus, welche definierte Standards für zwei Qualifikationsniveaus begründen. Bis Herbst 2013 wurden 700 Zertifikate und 160 Diplome vergeben. Ein Großteil der AbsolventInnen sind QuereinsteigerInnen in die Erwachsenenbildung. Aus deren Rückmeldungen kann man schließen, dass die Zertifizierungseinrichtung zur Sicherung beruflicher Kompetenzen und Identität und als Impulsgeber für Weiterbildung nutzbringend wirksam ist.

Ebenso innovativ ist das Konzept einer Berufsakademie einzuschätzen, die tertiäre Bildung für AbsolventInnen beruflicher Ausbildung besser als bisher zugänglich und attraktiv machen soll. **Thomas Mayr** und **Kurt Schmid** umreißen Konzept

und Begründungen einer zusätzlichen Route des tertiären Bildungssystems, der man angesichts des „Academic drift“ vieler Fachhochschulen Plausibilität und Wichtigkeit nicht wird absprechen können. Wesentlich für die Argumentation ist eine spezifische Deutung der NQR-Architektur: der Bachelor Professional soll horizontal zwischen der Meisterprüfung und dem Bachelor of Science im NQR auf Level 6 eingeordnet werden.

Abschlussorientierte Nachqualifizierung

Vor dem Hintergrund eines konstanten Anteils von rund 20% an Personen ohne Ausbildung, in einigen Bundesländern auch mehr (siehe Statistik Austria 2013c), sowie vor dem Hintergrund bildungsbezogen stark inhomogener Zuwanderung (vgl. Statistik Austria 2013d, S. 49) bei gleichzeitig erhöhtem Mindestlernniveau für Erwerbsbeteiligung und soziokulturelle Teilhabe zeigt sich, dass der Bedarf sowie die Angebote an Basisbildung und für das Nachholen von Pflichtschulabschluss oder Lehrabschluss merkbar gestiegen sind. Zugleich zeigen Berufsprognosen, dass solide Pflichtschulbildung und berufliche Grundbildung für die überwiegende Mehrzahl der Jobs ausreichen werden (siehe Cedefop 2010; Schneeberger 2013). Man muss aufpassen, nicht durch – zumeist gut gemeinte – Überschätzung der Nachfrage nach formal Höchstqualifizierten die Bildungsmotivation bei der Bevölkerungsmehrheit zu untergraben. Aktuell ist Nachqualifizierung auf einfachem Niveau jedoch für die soziale, kulturelle und arbeitsmarktbezogene Integration wichtiger denn je.

Beispielhaft hierfür ist die „Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen in Wien“, über welche **Ursula Adam** berichtet. Adam zeichnet in ihrem Beitrag die Ausgangsprobleme und die Ziele der Strategie „Qualifikationsplan Wien 2020“ nach. Der Plan hat mehrere strategische Handlungsfelder, die sich von der Schule und der Erstausbildung bis zur Erwachsenenbildung und zum Aufbau von Information und Motivation erstrecken. Abschlussorientierte berufliche Erwachsenenbildung spielt dabei eine wesentliche Rolle. Der in diesem Rahmen entwickelte Qualifikationspass mit Kompetenzmatrizen und Schulungsbausteinen ist m.E. eine der wenigen konkreten Umsetzungen der generell

wertvollen europäischen Hilfsmittel, wie dem Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET.

Monika Kastner und **Marion Bock** nehmen sich des schwierigen Themas der „Kompetenzfeststellung in Sozialen Integrationsunternehmen“ an. Es geht dabei um die Stärkung der Lernvoraussetzungen von bildungsbenachteiligten Menschen und ihre Chancen auf (Höher-)Qualifizierung. Der Beitrag informiert über das laufende Projekt KOMKOM, ein Kompetenzfeststellungsverfahren für eine technisch-handwerkliche Grundqualifikation, das zugleich entwicklungs- und anforderungsorientiert ist. Durch die bewusst niederschwellige Anbindung an das Niveau 1 des Nationalen Qualifikationsrahmens ist es ein Beispiel für inklusive Bildung. Es ist meines Erachtens wichtig, auch die Levels 1 und 2 des NQR in die Betrachtung der abschlussorientierten Nachqualifizierung aufzunehmen, um bedarfsnahe zu bleiben. Hier ist eine Problemzone im österreichischen NQR-Prozess auszumachen, worauf in dieser Ausgabe auch Markowitsch und Hefler verweisen.

Karin Hackl-Schuberth beschreibt in ihrem Beitrag die Initiative Erwachsenenbildung vor allem hinsichtlich des Zieles, den Pflichtschulabschluss erwachsenengerechter durchzuführen und mit Hilfe einer individuellen Kompetenzerfassung eine bessere Berufsbildwahl zu ermöglichen. Sie thematisiert Ausbildungs-, Erwerbs- und Persönlichkeitskarrieren ehemaliger Hauptschulabschlusskurs-AbsolventInnen. Eine Fragebogenaktion sollte klären, ob der Hauptschulabschluss die erwartete Anschlussfähigkeit an Bildung, Arbeit und Gesellschaft erfüllt hat.

Der Rezensionsteil informiert über einschlägige Publikationen: **Kurt Schmid** über „An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern“, herausgegeben von Herbert Loebe und Eckart Severing (2012), **Georg Fischer** über „Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung“ von Franziska Diller, Dagmar Festner, Thomas Freiling und Silke Huber (2011) und **Peter Schlögl** über „Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland“ von Johannes Klenk (2013).

Aus der Redaktion

Die kommenden Ausgaben decken ein weites thematisches Spektrum ab. Ausgabe 22, die im Juni 2014 erscheint, thematisiert das Ideal „Ästhetischer Erziehung“, das Friedrich Schiller Ende des 18. Jahrhunderts postuliert hatte. Wie kann man heute im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung durch „Schönheit“ zur persönlichen und kollektiven, politischen „Freiheit“ gelangen?

Die darauf folgende Ausgabe setzt sich mit den im Oktober 2013 veröffentlichten Ergebnissen der OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) auseinander. PIAAC lieferte reichhaltige empirische Daten zu den Schlüsselkompetenzen Erwachsener. Was sind aber die Konsequenzen und Befunde für die

österreichische Erwachsenenbildung und Bildungspolitik? Welche Erkenntnisse bringen tiefer gehende Analysen des Datenmaterials? Der Call für diese Ausgabe ist noch bis 2. Juni 2014 offen.

Weitere Ausgaben werden sich mit Gesundheit und Wohlbefinden sowie mit der Modernisierung von Erwachsenenbildung beschäftigen. Offene Calls finden sich unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.

Mit dieser Ausgabe scheidet Arthur Schneeberger aus der Fachredaktion aus. Wir danken ihm sehr für seine 7-jährige Mitarbeit, die aktivierenden und konstruktiven Beiträge und die inhaltliche Herausgabe von fünf Ausgaben des „Magazin erwachsenenbildung.at“.

Regina Rosc und Margarete Wallman

Literatur

Cedefop (2010): Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020, Luxembourg. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf [Stand: 2014-01-20].

Eurydice (2011): Formale Erwachsenenbildung in Europa. Maßnahmen und Praktiken in Europa, Februar 2011. Online im Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf [Stand: 2014-01-20].

OECD (2013): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2013. Paris.

Schneeberger, Arthur (2013): Welche Berufe brauchen wir in Zukunft? In: *ibw-aktuell* 16. Online im Internet: http://www.ibw.at/images/aktuell/berufe_in_zukunft.pdf [Stand: 2014-01-20].

Statistik Austria (2013a): Erwachsenenbildung 2011/12. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_en/publications_services/Publicationsdetails/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656&lang=EN [Stand: 2014-01-20].

Statistik Austria (2013b): Bildung in Zahlen: Anteil der Personen mit Tertiärabschluss steigt weiter an, aber langsamer als im EU-Schnitt. Pressemitteilung: 10.485-061/13, 19. März 2013. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/presse/070308 [Stand: 2014-01-20].

Statistik Austria (2013c): Bildungsstandregister 2011. Erstellt am 8.10.2013. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/073396.html [Stand: 2014-01-20].

Statistik Austria (2013d): Migration & Integration. zahlen.daten.indikatoren. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/2/index.html?id=2&listid=2&detail=579 [Stand: 2014-01-20].



Foto: K.K.

Dr. Arthur Schneeberger

a.r.schneeberger@gmail.com
+43 (0)664 5087787

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), wo er bis 2013 tätig war. Er ist Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme. 2009 wurde er mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie „Wissenschaft 2009 – Gesamtwerk“ ausgezeichnet.

Editorial

Abstract

It can be considered as the promise of social permeability and individual occupational upwards mobility that adults are able to obtain and catch up on formal qualifications at basic and advanced levels. Formal education for adults ranges from continuing socially and labour market-oriented important basic skills (literacy and numeracy, completion of compulsory education), adult apprenticeship training through evening schools of advanced learning, tertiary courses or study programmes to recognition procedures for non-formally acquired knowledge and skills leading to a formal qualification. Issue 21 of “The Austrian Open Access Journal for Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German)” describes the scope and meaning of this form of adult education over the course of time – a form which is frequently underestimated in Austria – and places it in an international context. Conceptual limitations, participation quotas, funding and policies of second chance education and other respective adult education will be discussed drawing on extensive data. Innovative models of tertiary education and the potential of NQF descriptors to describe learning outcomes of general, academic and vocational education are further topics covered by contributions to this publication. Furthermore, alternative pathways to tertiary level qualifications for adults with vocational backgrounds are critically analysed. Well-tried educational pathways (e.g., schools for people in work, *Schule für Erwachsenenbildung Berlin*, *WIFI* professional academies) are presented along with new approaches and ideas for recognizing competences and facilitating access from vocational education to first or further tertiary level education (Austrian Academy of Continuing Education – *wba*, KOMKOM project, Vienna 2020 Qualification Plan).

Diesseits und jenseits des Zweiten Bildungsweges

Zur Entwicklung formaler Erwachsenenbildung in Österreich

Jörg Markowitsch und Günter Hefler

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2014): Diesseits und jenseits des Zweiten Bildungsweges. Zur Entwicklung formaler Erwachsenenbildung in Österreich.
In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Formale Erwachsenenbildung, formale Basisbildung, Zweiter Bildungsweg, berufsbegleitende Hochschulbildung, nicht-traditionelle Studierende, internationaler Diskurs

Kurzzusammenfassung

Formale, zu einem anerkannten Abschluss führende Weiterbildung von Erwachsenen ist ein in seiner quantitativen wie qualitativen Bedeutung unterschätztes Phänomen. In Österreich stehen nationale Auffassungsweisen den international eingeführten Definitionen formaler Erwachsenenbildung gegenüber. Die Autoren plädieren im vorliegenden Beitrag dafür, formale Weiterbildung in Österreich in einen breiteren, international vergleichenden Kontext zu stellen. Der Beitrag schließt hierfür an eine von den Autoren entwickelte Typologie formaler Erwachsenenbildung an, welche sieben organisationale Felder unterscheidet. Drei ausgewählte Felder, nämlich (formale) Basisbildung, Zweiter Bildungsweg und berufsbegleitende Hochschulbildung bzw. Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende, und deren rezenten Entwicklungen (ca. 1996 bis 2010) werden für Österreich diskutiert. In dieser Diskussion zeigt sich, dass alle drei untersuchten Felder formaler Erwachsenenbildung starken Veränderungen unterliegen, die aber eines gemeinsam haben: Expansion, sprich neue Angebote, steigende TeilnehmerInnenzahlen und die Transformation bestehender Angebote.

Diesseits und jenseits des Zweiten Bildungsweges

Zur Entwicklung formaler Erwachsenenbildung in Österreich

Jörg Markowitsch und Günter Hefler

Erwachsenenbildung wird in Österreich generell als Gegenstück zu formaler Bildung wahrgenommen. „Formale Erwachsenenbildung“ wirkt demnach wie ein Oxymoron, ein Widerspruch in sich.

Landläufig wird formale Erwachsenenbildung mit dem „Zweiten Bildungsweg“ gleichgesetzt, d.h. mit dem Nachholen der Reifeprüfung als Voraussetzung für den Zugang zu „höheren“ Berufslaufbahnen oder einem Universitätsstudium. Angeboten werden die entsprechenden Programme etwa von allgemeinen und berufsbildenden Abendschulen für Erwachsene¹. In diesem engen Verständnis wird der Zweite Bildungsweg nicht als Teil der Erwachsenenbildung, sondern als ein Randphänomen des öffentlichen Bildungssystems gesehen. Weitere, sich seit den 1970er Jahren entwickelnde und „zu einem anerkannten formalen Abschluss führende“ Angebote für Erwachsene wurden lange nicht unter einem übergreifenden Konzept und im Zusammenhang diskutiert.

Definition und Dokumentation formaler Erwachsenenbildung

Internationale Konzepte der Darstellung und Analyse von Weiterbildung gewannen in Österreich spätestens mit dem EU-Beitritt an Bedeutung. Den

Erhebungen zu formaler Erwachsenenbildung liegt ein in den frühen 1970er Jahren entwickeltes, weltweit angewandtes Konzept zugrunde (siehe UOE 2010; für Details siehe Hefler 2013). Unabhängig von nationalen Traditionen sollen dabei alle Bildungsaktivitäten Erwachsener erfasst werden, die entweder zum formalen Bildungssystem gehören oder zu einem anerkannten Abschluss führen bzw. zu dessen Erwerb beitragen und zumindest das Äquivalent von einem halben Jahr Vollzeitausbildung umfassen. Dieses umfassende Konzept – abgebildet z.B. im an die UNESCO übermittelten Mapping des österreichischen Bildungssystems – wird in der Diskussion zur formalen Erwachsenenbildung in Österreich häufig nicht nachvollzogen. Stattdessen wird an der u.E. vereinfachenden, nicht zutreffenden Unterscheidung zwischen „öffentlicher“ formaler und „nicht-öffentlicher“ non-formaler Weiterbildung festgehalten, obwohl öffentliche wie nicht-öffentliche Anbieter heute formale und non-formale Angebote machen können und es insbesondere um die Frage geht, durch welche institutionellen Arrangements die „formale“ Anerkennung von Angeboten sichergestellt wird.

¹ Dazu zählen die Schulen für Berufstätige – porträtiert im Beitrag von Christian Dorninger in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/11_dorninger.pdf; Anm.d.Red.

In unserem Beitrag verwenden wir die von UNESCO, OECD und EUROSTAT akkordierte Definition formaler Erwachsenenbildung. Wie das Projekt LLL2010² zeigen konnte, reicht die statistische Operationalisierung nicht aus, um die Besonderheit formaler Erwachsenenbildung (im Gegensatz zur non-formalen) zu verstehen (siehe Hefler 2013), sondern es müssen Möglichkeiten gefunden werden, die jeweiligen Besonderheiten unterschiedlicher Typen formaler Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Wir interessieren uns dabei vor allem für die potenzielle Fähigkeit formaler Erwachsenenbildung, Chancen auf berufliche Karriereschritte einzuräumen – eine Eigenschaft von Bildungsprogrammen, die John Meyer als „social charter“ (siehe Meyer 1970, dazu auch Hefler 2013) bezeichnete. Unter diesem Begriff erfasst Meyer die Fähigkeit von Bildungsangeboten, Verhaltenserwartungen von TeilnehmerInnen (Was kann ich werden? Was muss ich wissen? Wie muss ich mich verhalten? usw.) und ArbeitgeberInnen (Wer ist geeignet? Wem müssen welche Möglichkeiten eingeräumt werden? usw.) nachhaltig zu bestimmen. Bildung wird dabei eine soziale Institution, die die Erwartungen aller Beteiligten regelt, und zwar relativ unabhängig von vorgeblichen Humankapital- oder Arbeitsmarkteffekten (siehe Meyer 1977). In vorhergehenden Arbeiten (siehe Fußnote 2) konnten wir zeigen, dass formale Erwachsenenbildung in sieben eigenständige organisationale Felder zerfällt, die jeweils eigene Formen herausbilden, um ihr „Versprechen“ – ihre „social charter“ – zu realisieren. Von den sieben von uns im internationalen Kontext beschriebenen Feldern

- I. Basisbildung
- II. Zweiter Bildungsweg
- III. Berufsbegleitende Hochschulbildung/
Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende
- IV. (Um-)Schulungen
- V. Maßgeschneiderte formale Programme für Unternehmen
- VI. Wissenschaftliche Weiterbildung
- VII. Formale Höherqualifizierung in Berufen/
Professionen (siehe Tab. 1)

greifen wir für diesen Beitrag die drei ersten Felder (I-III) heraus.

Die Notwendigkeit, formale Erwachsenenbildung neu und umfassender begrifflich zu denken, hat sich zuletzt auch beim Versuch gezeigt, ihre Elemente im Österreichischen Qualifikationsrahmen (NQR) zu verorten. Auf diese Herausforderung gehen wir deshalb explizit in unserer Darstellung ein.

Zur Struktur der formalen Erwachsenenbildung in Österreich

Die weltweit anerkannte Trias aus formaler, non-formaler und informeller Weiterbildung erfährt in Österreich zumeist eine typische Vereinfachung, die sich wie folgt skizzieren lässt:

- das nationale Bildungssystem, wie es in den Diagrammen des Bildungsministeriums dargestellt wird (formal)
- die Angebote mehrheitlich privater (= nicht-hoheitlicher) Anbieter von Weiterbildung (non-formal)
- Lernen im Alltag am Arbeitsplatz oder zu Hause (informell)

Dieses Verständnis wird im öffentlichen und semi-öffentlichen Diskurs deutlich. Es ist sichtbar in der Steuerungs- und Verwaltungsstruktur von Bildung, in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften sowie auch in Forschungsstrukturen. Beispielsweise wird der Österreichische Qualifikationsrahmen (siehe Luomi-Messerer/Markowitsch/Lengauer 2007; Luomi-Messerer/Lengauer/Markowitsch 2009) in drei „Korridoren“ entwickelt, wobei mit dem non-formalen Korridor 2 explizit die „privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen“ angesprochen sind (vgl. BMUKK/BMWF 2008, S. 6). Die Zuständigkeit in der Verwaltung für Schulen für Berufstätige („Abendschulen“) liegt beim jeweiligen Schultyp (AHS bzw. BHS) und nicht in der Abteilung für Erwachsenenbildung usw.

2 Dieser Beitrag basiert auf einem von den beiden Verfassern gemeinsam mit Stephanie Rammel und Paul Ringler 2013 veröffentlichten Artikel (siehe Markowitsch et al. 2013) und auf dem ebenfalls 2013 von den Verfassern (siehe Hefler/Markowitsch 2013) publizierten Fachartikel „Seven types of formal adult education and their organisational fields“. (Siehe dazu auch Hefler 2013; Markowitsch/Benda-Kahri/Hefler 2008; Markowitsch et al. 2008 sowie weitere Ergebnisse des aus Mitteln des 6. EU-Forschungsrahmenprogramms finanzierten Projekts LLL2010, in dem Strukturen der formalen Erwachsenenbildung in 13 europäischen Ländern verglichen wurden).

Die durchgängige Unterschätzung der quantitativen Bedeutung der formalen Erwachsenenbildung in Österreich bildet neben ihrer Heterogenität eine weitere Ursache, warum diese noch nicht als eigenes soziales Phänomen wahrgenommen wird (siehe Markowitsch/Benda-Kahri/Hefler 2008; Rammel/Markowitsch 2009). Gängige Indikatoren zur Quantifizierung sind dabei nicht unbedingt zur Erhellung geeignet: 2003 nahmen laut Statistik Austria lediglich 3% der 25- bis 65-Jährigen an formaler Erwachsenenbildung in Österreich teil, im Gegensatz zu einer Teilnahmequote von 25% an non-formaler Bildung (siehe Statistik Austria 2004; dazu auch Hefler et al. 2011). Betrachtet man jedoch nicht die Teilnahmen, sondern die Unterrichtsstunden, so werden gut ein Drittel aller Teilnahmestunden von Erwachsenen in formaler Bildung erbracht.

Insgesamt kann man schätzen, dass 75.000 bis 135.000 Erwachsene über 18 Jahre, die ihre Bildungslaufbahn für mindestens zwei Jahre unterbrochen haben, an formaler Bildung, also Programmen, die zu einem staatlich anerkannten Abschluss führen, teilnehmen (siehe Ringler 2010; Markowitsch/Benda-Kahri/Hefler 2008).

Daten zu formaler Erwachsenenbildung über die Lebenszeit gibt es für Österreich nicht. Basierend auf Daten des Labor Force Surveys 2003 (siehe Hefler et al. 2011, dort auch zur Methode der Schätzung) können wir jedoch annehmen, dass etwa 20 bis 40% aller Erwachsenen einmal oder mehrmals im Alter zwischen 25 und 64 Jahren an formaler Erwachsenenbildung teilgenommen und ihren höchsten Bildungsabschluss in formaler Erwachsenenbildung erreicht haben.

Abgesehen von der unterschätzten quantitativen Rolle der formalen Erwachsenenbildung wurde auch deren qualitative Bedeutung in Österreich lange Zeit kaum explizit gewürdigt. Formale Erwachsenenbildung unterstützt u.E. – in ungleich höherem Ausmaß als kurze non-formale Aktivitäten – soziale

Mobilität und trägt damit wesentlich dazu bei, dass die hohen Erwartungen in das lebenslange Lernen, neue Lebenschancen einzuräumen, zumindest teilweise erfüllt werden.

Formale Erwachsenenbildung ist also ein eigener, wenngleich höchst heterogener Teil des jeweiligen nationalen Qualifizierungssystems, der in Felder mit starker Eigenlogik und unterschiedlichen Formen, um den Status seiner Angebote als „formale Bildung“ zu begründen, zerfällt.

Tabelle 1 liefert eine Übersicht zu formaler Erwachsenenbildung in Österreich gemäß der von uns entwickelten neuen Typologie (siehe Hefler/Markowitsch 2013), in der wir sieben verschiedene „organisationale Felder“ (siehe dazu Wooten/Hoffman 2008) oder Typen der formalen Erwachsenenbildung unterscheiden.³ Diese Typologie wurde entwickelt, um unterschiedliche Strukturen formaler Erwachsenenbildung in Europa erfassen zu können. Die Tabelle bietet eine kurze Charakterisierung sowie Beispiele und listet die wichtigsten Akteure und Finanzierungsquellen.

Im Folgenden beschränken wir uns, wie angekündigt, auf drei Felder: (formale) Basisbildung, Zweiter Bildungsweg und Berufsbegleitende Hochschulbildung/Hochschulbildung nicht-traditioneller Studierender⁴ und deren rezenten Entwicklungen (ca. 1996 bis 2010).

Die Veränderung der Erwachsenenbildungslandschaft

Ein oberflächlicher Blick auf die Erwachsenenbildung in Österreich offenbart weitgehenden Stillstand. Die Teilnahme am lebenslangen Lernen oszilliert seit Jahren um das EU-Ziel von 15%, es gibt nach wie vor kein Erwachsenenbildungsgesetz, die großen Erwachsenenbildungseinrichtungen dominieren weiterhin die Landschaft und die Universitäten

3 Strukturierungsansätze für die gesamte Erwachsenenbildung sind dazu nur bedingt geeignet. Gängige Formen der Unterscheidung sind: betriebliche Weiterbildung, berufliche Weiterbildung, allgemeine Erwachsenenbildung, Qualifizierung für Arbeitslose und Zweiter Bildungsweg sowie Klassifizierungen anhand einzelner Dimensionen wie Anbieter (Schulen, Hochschulen, private Weiterbildungseinrichtungen), Finanzierungsquellen (privat, öffentlich), Kompetenzen (Bund, Länder, AMS usw.) und Ähnliches. Vgl. hierzu die jüngsten Bestandsaufnahmen der österreichischen Erwachsenenbildung für die UNESCO (siehe Schneeberger/Petanovitsch/Schlögl 2008), OECD (siehe Schlögl/Schneeberger 2003), Cedefop (siehe Schneeberger/Petanovitsch 2004) sowie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (siehe Lenz 2005).

4 Weiterführende Aussagen zu den keineswegs weniger interessanten, aber nicht dargestellten Feldern bietet der Beitrag von Markowitsch et al. 2013.

Tab. 1: Übersicht zu formaler Erwachsenenbildung in Österreich gemäß der Typologie organisationaler Felder formaler Weiterbildung (siehe Hefler/Markowitsch 2013)

	Charakterisierung	Hauptanbieter	Finanzierung	Population (Stand 2010)	Beispiele
I. (formale) Basisbildung	Verglichen mit internationalen Standards ein unterentwickeltes Feld mit hauptsächlich non-formalen Angeboten und einem einzigen formalen Angebot	Gemeinnützige Erwachsenenbildungsanbieter, vor allem Volkshochschulen; spezialisierte Non-Profit-Organisationen	BMUKK, AMS, Länder	1.000+	Programme zum Nachholen des Hauptschulabschlusses
II. Zweiter Bildungsweg	Ein gut etablierter Sektor mit Ausbildungen, die zur Studienberechtigung führen, sowie höhere Sekundarbildung mit breiter Berufsqualifizierung	Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen	BMUKK, Länder, private Haushalte	35.000+	Abendgymnasien und BHS für Berufstätige; Kurse zur Berufsreifeprüfung
III. Berufsbegleitende Hochschulbildung/Hochschulbildung nicht-traditioneller Studierender	Zunehmendes Angebot berufsbegleitender Studienangebote, aber das Gros der nicht-traditionellen Studierenden studiert in herkömmlichen Vollzeit-Programmen	Fachhochschulen und Universitäten	BMWF, private Haushalte	40.000+	Berufsbegleitende FH-Programme, Universitätsstudien
IV. (Um-)Schulungen	Ein sehr kleiner Teil innerhalb des stark wachsenden Bereichs der aktiven Arbeitsmarktpolitik	Erwachsenenbildungsanbieter, Gemeinnützige und gewinnorientierte Anbieter	AMS, Gemeinden	k. A.	Spezielle befristete Angebote, z.B. Abend-HTL für arbeitslose Frauen an der BULME in Graz
V. Maßgeschneiderte formale Programme für Unternehmen	Ein Nischen-Produkt im Trainingsmarkt für Unternehmen, die ihre innerbetrieblichen Programme „formalisieren“ wollen oder formale Programme ihren Bedürfnissen anpassen.	Schulen, öffentliche und private Universitäten, Fachhochschulen; private Anbieter in Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen	Unternehmen, BMUKK, BMWF, Länder	k. A.	Universitätslehrgang „Professional Workforce Management“ für Trenkwalder an der Donau-Universität Krems
VI. Wissenschaftliche Weiterbildung	Junger, schnell wachsender Bereich post-sekundärer und post-tertiärer Weiterbildungen zur weiteren Spezialisierung, typischerweise als gewinnorientierter oder vollkostenorientierter Anbietermarkt	öffentliche Universitäten, Fachhochschulen; Gemeinnützige und gewinnorientierte Erwachsenenbildungsanbieter	BMWF, private Haushalte, Unternehmen	20.000+	Universitätslehrgänge und Lehrgänge zur Weiterbildung an Fachhochschulen, MBAs, MAS
VII. Formale Höherqualifizierung in Berufen/Professionen	Ein Feld mit vielen autonomen Teilfeldern, welches vor allem Vorbereitungskurse für Prüfungen/Zertifizierungen für regulierte Berufe umfasst	Berufsvereinigungen; Wirtschaftskammer, Arbeitgeberorganisationen; Universitäten und Fachhochschulen	BMWF, private Haushalte, Unternehmen	k. A.	Vorbereitungskurse auf Meisterprüfungen

Quelle: Markowitsch/Hefler/Rammel/Ringler 2013

spielen nach wie vor kaum eine aktive Rolle als Institutionen des lebenslangen Lernens. Wenn wir jedoch unseren Fokus auf die formale Erwachsenenbildung lenken, dann erkennen wir hochdynamische Bereiche mit zum Teil enormem Wachstum und starken institutionellen Veränderungen innerhalb der letzten 15 Jahre. Dieses ambivalente Bild von Stagnation und Wandel entsteht auch dadurch, dass die Dynamik in den jeweiligen Feldern aus unterschiedlichen Politikbereichen herrührt bzw. Folge des Marktes ist und nicht das Ergebnis einer zentralen „kohärenten Politik des lebenslangen Lernens“ (siehe ExpertInnenpapier 2007; BMUKK/BMWF 2008; Republik Österreich 2011). Wir können dabei vier maßgebliche Kräfte dieses Wandels identifizieren, die wir am Beispiel der ausgewählten Felder ansatzweise erörtern werden:

- die generelle Expansion formaler Bildung und der zunehmende Wettbewerb zwischen Anbietern
- die Entstehung aktiver Arbeitsmarktpolitik als neuer Hauptakteur in der Finanzierung lebenslangen Lernens
- die zunehmende Bedeutung lokaler Einrichtungen für die Förderung lebenslangen Lernens durch die Verwaltung Europäischer Gelder
- ein erstarktes Interesse von Unternehmen an der Zertifizierung ihrer Weiterbildung.

(Formale) Basisbildung: ein marginalisiertes Feld

Unter Basisbildung wird die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten, die eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, verstanden. Zu diesen Fähigkeiten zählen basale Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz, die Nutzung von Informationstechnologien sowie die Fähigkeit, in der/den Sprachen der Mehrheitsgesellschaft umfassend kommunizieren zu können (siehe Tuijnman/Kirsch/Wagner 1997; Rath 2007). Ein erweitertes Verständnis schließt sowohl den Erwerb basaler sozialer Kompetenzen, die für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit unerlässlich sind (z.B. die Fähigkeit zur Zusammenarbeit), als auch solche ein, die für

eine selbstbestimmte Lebensführung (z.B. Wissen um Gesundheitsrisiken) oder eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (z.B. Wissen um BürgerInnenrechte) notwendig sind.

Basisbildung – formal wie non-formal – blieb in Österreich lange ein marginalisiertes, unterfinanziertes und unterentwickeltes Feld (siehe Rath 2007), was sich auch daran erweisen lässt, dass nur ein Angebot – das Nachholen des Hauptschulabschlusses – überhaupt als „formal“ gewertet wird. Demgegenüber besteht in anderen Ländern, beispielsweise England, Schottland oder Norwegen, eine breite Palette an formalen Bildungsmöglichkeiten innerhalb der Basisbildung (z.B. der Erwerb von Sprachzertifikaten für MigrantInnen).

Bis vor kurzem gab es jährlich etwa rund 1.000 TeilnehmerInnen in Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss (siehe Steiner/Wagner/Pessl 2006). Eine grundlegende Aufwertung erfuhr der Bereich im Jahr 2012 mit der „Initiative Erwachsenenbildung“, einer Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene.⁵ Dabei werden beträchtliche Mittel für die Förderung von Grundkompetenzen und dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses zur Verfügung gestellt. Die Teilnahmen haben sich deutlich erhöht, wie unveröffentlichte Monitoring-Quartalsberichte zeigen.

Mehrere institutionelle Gründe können für die dennoch schwache Stellung der Basisbildung ausgemacht werden:

Erstens, ein tief verwurzelter Ansatz der Bildungsselektion widerspricht der individuellen Förderung von Basiskompetenzen von Erwachsenen und der Ermöglichung der Teilnahme am Zweiten Bildungsweg. Öffentliche Gelder zur Unterstützung derartiger Brückenfunktionen fehlten bislang weitgehend.

Zweitens, für Jugendliche mit fehlenden Basiskompetenzen wurde das AMS der wichtigste institutionelle Akteur, der im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik Angebote beauftragt und zur

⁵ Karin Hackl-Schuberth berichtet in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at über die damit verbundenen Veränderungen in Richtung erwachsenengerechteres Curriculum. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/13_hackl-schuberth.pdf; Anm.d.Red.

Deckung der Lebenshaltungskosten der Teilnehmenden beiträgt: Ein dichtes (Auffang-)Netz von durch unterschiedliche Organisationen getragenen Qualifizierungsprogrammen für SchulabbrecherInnen und arbeitslose Jugendliche entstand. Der gegebene Teilnahmezwang, die Erfolgskriterien („Vermittlung“) und die potenziell stigmatisierende Wirkung der Programme lassen sich jedoch nur teilweise mit den Prinzipien der (freiwilligen) Basisbildung für Erwachsene vereinbaren. Erst mit der Initiative Erwachsenenbildung wurde Basisbildung für Jugendliche außerhalb der Sphäre der Arbeitsmarktpolitik in umfassenderer Weise institutionalisiert.

Drittens, die Deutschkurse für AusländerInnen werden nur in einem geringen Stundenausmaß öffentlich kofinanziert. Deutsch zu erlernen, wird als individuelle Verpflichtung und nicht – anders als z.B. in Norwegen und Schweden – als staatlich garantiertes Recht verstanden. Folglich werden Kurse zum Erlernen der Umgangssprache in Österreich nicht (wie von statistischen Handbüchern empfohlen) als formal klassifiziert.

Viertens, die geringe öffentliche Finanzierung der formalen wie non-formalen Basisbildung hat in Österreich das Entstehen von Ausbildungsprogrammen für Lehrende im Bereich der Basisbildung im internationalen Vergleich verzögert und dazu geführt, dass sich erst langsam ein Berufsbild der Vermittlung von Basisbildung herauszubilden beginnt.

Die Entwicklung des Österreichischen Qualifikationsrahmens wird sich der Tatsache des Mangels an formalen Programmen unterhalb des Pflichtschulabschlusses stellen müssen. Einerseits ist die Entscheidung für eine achtstufige Struktur gemäß dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) gefallen, andererseits kann der Pflichtschulabschluss der als absolutes „*Qualifikationsminimum*“ (Steiner/Wagner/Pessl 2006, S. 17) gilt, nicht unter Ebene zwei eingestuft werden, da der nächsthöhere Abschluss (Lehrabschlussprüfung) auf Ebene drei bzw. vier diskutiert wird (siehe BMUKK/BMWF 2008; Markowitsch 2009). Dies eröffnet genügend Raum für neue Basisqualifikationen auf Stufe eins.

Insbesondere wenn man bedenkt, dass Länder wie Schottland und Irland, welche ihre Nationalen Qualifikationsrahmen bereits vor dem EQR entwickelten, mehr als acht Niveaus aufweisen, um Qualifikationen auf den unteren Niveaus besser differenzieren zu können (siehe Markowitsch 2009). Dies hängt jedoch auch mit dem umfangreichen Angebot formaler Basisbildung in diesen Ländern zusammen und unterstreicht das Potenzial, Basisbildungsprogramme in den kommenden Österreichischen Qualifikationsrahmen zu integrieren. Das Potenzial droht aber verspielt zu werden, weil der von öffentlichen Geldern abhängige Bereich keine starken politischen FürsprecherInnen hat.

Zweiter Bildungsweg: ein unerwarteter Aufschwung

Angebote des Zweiten Bildungsweges auf höherer Sekundarstufe sind in Österreich gut ausgebaut, mit etwa 40.000 TeilnehmerInnen (Stand 2008) quantitativ bedeutsam und verfügen über eine lange Tradition. Seit Mitte der 1990er Jahre begann sich dieses Feld jedoch dramatisch zu verändern.

Wie in vielen anderen Ländern gehen Angebote im Zweiten Bildungsweg bereits auf die 1920er Jahre zurück. Die früheren „Arbeitermittelschulen“ (vgl. Engelbrecht 1988, S. 213ff.) wurden in die heutigen Abendgymnasien umgewandelt, die in den 1960er Jahren im Zuge der ersten Welle der Nachkriegsbildungsexpansion stark gewachsen sind. BHS für Berufstätige ergänzten schließlich das Angebot des Zweiten Bildungsweges⁶.

Der hohe Grad an Isomorphie mit dem Erstausbildungssystem zeigt sich dabei nicht nur in der angebotenen Qualifikation (gleichwertig in allen Aspekten), sondern auch im Lehrplan, den Unterrichtsformen, dem Lehrkörper und der Verwaltung. Erst mit dem wachsenden Druck durch die Einführung der Berufsreifeprüfung kam es hierbei zu Veränderungen und zur Neuausrichtung der höheren Schulen für Berufstätige (siehe Abb. 1; Markowitsch et al. 2008). Zwei Entwicklungen sind dabei bemerkenswert: Erstens, bekamen (private)

⁶ Die heute quantitativ bedeutsame, bereits mit Erlass des Berufsausbildungsgesetzes (1969) eingeräumte Möglichkeit, die Lehrabschlussprüfung nachzuholen, wird traditionell nicht dem „Zweiten Bildungsweg“ zugerechnet.

Erwachsenenbildungseinrichtungen erstmals das Recht, zumindest Teile der (Berufs-)Reifeprüfung durchzuführen, und lösten damit die gängige Gleichung „Erwachsenenbildung = non-formale Bildung“ auf. Zweitens, führten die Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Tradition des Unterrichtens ein und konterkarierten damit das Bild des Zweiten Bildungsweges als – im buchstäblichen Sinne – „Schule für Erwachsene“. Im Unterschied zum schulischen Lernen bedeutet dies: Lernen in einem modularisierten Kurssystem mit individuellen Lernfortschritten und ohne Anwesenheitspflichten. Diese Aspekte infiltrierten in der Folge auch die Abendschulen.

Die Berufsreifeprüfung wirkte sich jedoch nicht nur auf die Abendschulen aus, sondern auch auf die Studienberechtigungsprüfung, da sie im Prinzip Zugang zu allen Hochschulstudien ermöglicht. Nachdem die Teilnahmezahlen kontinuierlich zurückgingen (siehe auch Abb. 1; Markowitsch/Benda-Kahri/Hefler 2008; Birke et al. 2001), wurde deren Organisation 2010 endgültig den einzelnen Universitäten überlassen.

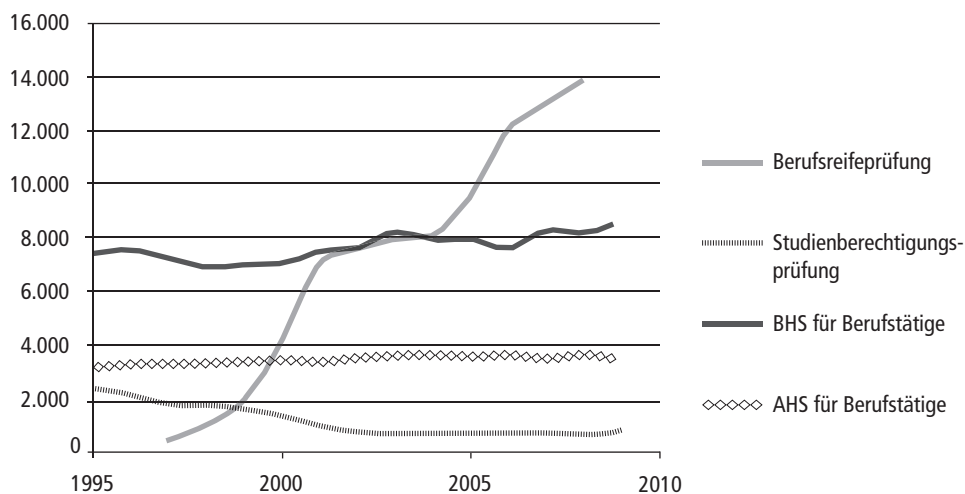
Zusammenfassend kann man festhalten, dass es seit Mitte der 1990er Jahre insbesondere durch die Einführung einer neuen Qualifikation, der Berufsreifeprüfung, zur Expansion des Zweiten Bildungsweges gekommen ist. Die Rolle der Erwachsenenbildungseinrichtungen wurde gestärkt und

die Grenzen zwischen formaler und non-formaler Bildung wurden durchlässiger.

Berufsbegleitende Hochschulbildung/ Hochschulbildung nicht-traditioneller Studierender: die Zurückhaltung der Universitäten

Unbemerkt von der öffentlichen Wahrnehmung und ohne, dass sie es selbst affirmiert hätten, sind die Universitäten der wichtigste Akteur in der formalen Erwachsenenbildung in Österreich geworden. „Nicht-traditionelle“ Studierende an österreichischen Universitäten machen etwa die Hälfte aller TeilnehmerInnen an formaler Erwachsenenbildung (der 25- bis 64-Jährigen) aus. Je nach Betrachtung machen sie etwa 15 bis 30% aller Studierenden aus (siehe Pechar/Wroblewski 1998). Paul Ringle (2010) schätzte für 2002, dass von den etwa 175.000 österreichischen Studierenden 16% berufstätig waren, bevor sie ein Studium begannen (siehe Ringle 2010). Martin Unger und KollegInnen (2010) fanden heraus, dass 2009 42% aller Studierenden, die zum Untersuchungszeitpunkt älter waren als 25, vor dem Studium berufstätig waren (siehe Unger et al. 2010). Österreich hat damit zwar weniger nicht-traditionelle Studierende als etwa England oder die USA, die Zahlen sind aber nicht vernachlässigbar. Politische

Abb. 1: Entwicklung der Studierendenzahlen für ausgewählte Angebote im Zweiten Bildungsweg in Österreich 1995-2010



Quelle: Statistik Austria (2011), Klimmer/Schlögl/Neubauer (2006), Markowitsch/Benda-Kahri/Hefler (2008), Lachmayr (2011), eigene Berechnungen.

Initiativen zur Unterstützung der Teilnahme von (berufstätigen) Erwachsenen an Hochschulstudien begannen jedoch erst Mitte der 1990er Jahre⁷.

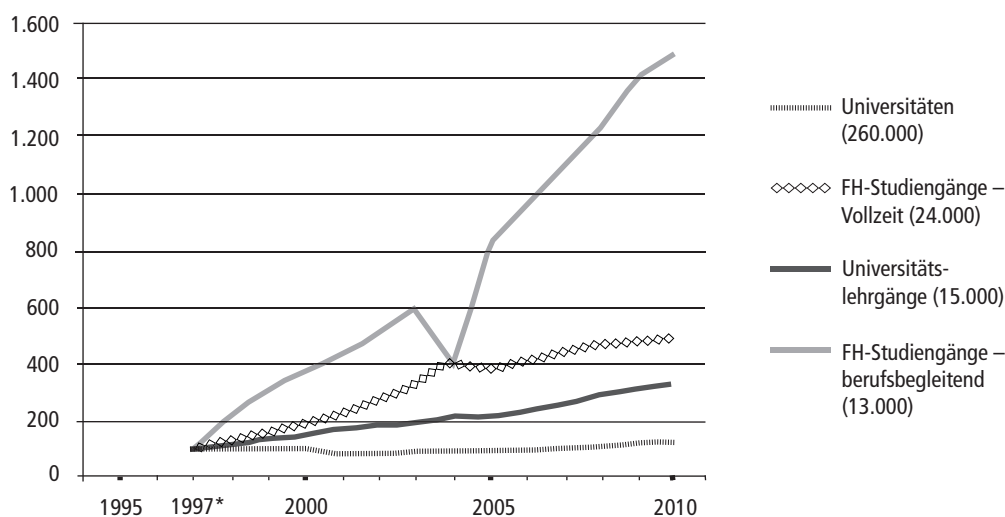
In Österreich vollzog sich der Wechsel von der „Elite-“ zur „Massenuniversität“ (siehe Trow 1973, 2006) verhältnismäßig spät. Sogar aktuell, nach vier Jahrzehnten Bildungsexpansion und der Gründung neuer Hochschultypen, machen AkademikerInnen lediglich 18% (Stand 2008) der Erwerbstätigen aus (im Vergleich zu 24% des EU-25 Durchschnitts). Paradoxerweise sehen wir an Österreichs Hochschulen gleichzeitige Öffnungs- und Schließungstendenzen für berufstätige Studierende. Universitäten in Österreich erhalten ein Globalbudget unabhängig von der Anzahl der Studienplätze, was in vielen Studienrichtungen und Standorten zu einer schlechten Betreuungsquote führt. Von daher gibt es wenig Anreiz, zusätzlich Berufstätige oder andere nicht-traditionelle Zielgruppen anzusprechen. Im Gegenteil, in ausgewählten Fächern (z.B. Medizin und Psychologie) wurden spezielle Eingangstests eingeführt und die Studienplatzanzahl verknappt. Schließlich hat die Restrukturierung der Studienorganisation im Zuge der Bologna-Reform die Möglichkeiten der individuellen Flexibilität und

Möglichkeit des Studiums neben einer Erwerbstätigkeit erschwert.

Demgegenüber wurden mit der Einführung der Fachhochschulen Mitte der 1990er Jahre erstmals Studienprogramme, die sich explizit an Berufstätige wenden, eingeführt. Der Sektor sollte Defizite des Universitätssystems (mangelnde Praxisorientierung, Studienplatzfinanzierung, regionale Disparitäten, Zugang ohne Reifeprüfung etc.) ausgleichen. Berufsbegleitende Fachhochschul-Studiengänge haben in den letzten 15 Jahren auch die höchsten Zuwachsraten im Vergleich zu anderen formalen Erwachsenenbildungsmöglichkeiten im Hochschulbereich zu verzeichnen (siehe Abb. 2). Mittlerweile sind etwa 40% aller Fachhochschul-Studierenden in berufsbegleitenden Programmen. Diese Möglichkeit wurde schließlich auch von den großen privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen der Sozialpartner, BFI und WIFI, erkannt und Fachhochschul-Studiengänge sind Teil deren Angebotsportfolios geworden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Hochschulbereich ein sehr dynamisches Feld innerhalb der formalen Erwachsenenbildung darstellt mit ständig wechselnden oder auch gleichzeitigen

Abb. 2: Übersicht über die Entwicklung von Studierenden (Wachstumsraten in %; *Stand 1997 entspricht 100%) an ausgewählten Angeboten des Österreichischen Hochschulsektors (Absolutzahlen für 2010 in Klammer)



Quelle: Statistik Austria, Uni-data, FH Rat

⁷ Dem Feld berufsbegleitende Studien-/Hochschulbildung nicht-traditioneller Studierender werden dabei nur „grundständige“ Studienangebote zugerechnet, nicht aber Universitätslehrgänge wie etwa die Studien an der Donau-Universität Krems usw., die teils dem Feld „wissenschaftliche Weiterbildung“, teils dem Feld „Formale Höherqualifizierung in Berufen/Professionen“ zugeordnet werden (siehe Markowitsch et al. 2013).

Wellen der Expansion und Beschränkung. Das Feld selbst wird jedoch weder als Teil der Erwachsenenbildung noch als Bestandteil einer Politik des Lebenslangen Lernens wahrgenommen. Eine weitere Expansion der formalen Erwachsenenbildung hängt aber von der Bereitschaft der Universitäten ab, ihre regulären Programme zu öffnen und aktiv an die Bedürfnisse nicht-traditioneller Studierender anzupassen.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Ein genauerer Blick auf die ausgewählten Felder formaler Erwachsenenbildung unterstreicht die Koexistenz dynamischer und beharrender Elemente innerhalb der einzelnen Bereiche. Nichtsdestotrotz lassen sich einige gemeinsame Trends für alle analysierten Felder erkennen: In allen Feldern wird das Angebot erweitert und die Teilnehmerzahlen steigen. Besonders deutlich zeigt sich das für den Zweiten Bildungsweg, insbesondere durch die Berufsreifeprüfung, und anhand der Entwicklung berufsbegleitender Fachhochschulangebote. Des Weiteren wurde deutlich, dass (private) Erwachsenenbildungsorganisationen, deren Angebote bislang auf den Bereich der non-formalen Bildung beschränkt waren, in den letzten 15 Jahren zunehmend als neue Akteure formaler Erwachsenenbildung auftreten, wie insbesondere an den Beispielen – Vorbereitungskurse für den Hauptschulabschluss (Basisbildung) und der Berufsreifeprüfung (Zweiter Bildungsweg) sowie dem Angebot berufsbegleitender Fachhochschul-Studiengänge – zu sehen ist. Wir können darüber hinaus annehmen, dass die Einführung des Österreichischen Qualifikationsrahmens langfristig das Aufkommen neuer formaler Angebote (bzw. die Klassifizierung non-formaler Programme als formal) in allen von uns definierten sieben Feldern fördern wird. Folglich können wir eine allgemeine Expansion formaler Erwachsenenbildung anhand von drei Entwicklungslinien konstatieren:

- neue Angebote
- steigende TeilnehmerInnenzahlen
- Transformation bestehender Angebote.

Obwohl die Erwachsenenbildungseinrichtungen als neuer „Player“ in der formalen Erwachsenenbildung auftreten, bleibt die formale Erwachsenenbildung

– mit Ausnahme des Zweiten Bildungsweges und der Basisbildung – außerhalb der Wahrnehmung der Erwachsenenbildungs-Community. Bereiche, in denen Erwachsenenbildungsanbieter eine untergeordnete Rolle spielen (z.B. bei berufsbegleitenden FH-Studiengängen und Universitätslehrgängen), werden von der zuständigen Verwaltung, der Politik und der Öffentlichkeit nicht als Erwachsenenbildung wahrgenommen. Ein vollständiges Bild der Erwachsenenbildung in Österreich ist jedoch nur möglich, wenn die herkömmlichen Trennlinien überwunden werden. Diese Einsicht berührt jedoch noch nicht die einer Politik des Lebenslangen Lernens inhärenten Probleme und Schwierigkeiten der Koordination der unterschiedlichen Felder mit ihren jeweils eigenen Logiken und Traditionen. Zugleich verdankt sich die Dynamik formaler Erwachsenenbildung weniger der Politik des Lebenslangen Lernens (LLL), sondern ist Teil der sich fortsetzenden Bildungsexpansion mit ihren erwarteten und unerwarteten, erwünschten und unerwünschten Konsequenzen (siehe Meyer et al. 2007; Becker/Hadjar 2006). Die relative Machtlosigkeit koordinierter LLL-Politik liegt dabei weniger am Mangel an Ressourcen als an den Schwierigkeiten, mit den Widersprüchen zwischen organisationalen Feldern – kurz: mit den institutionellen Dimensionen Lebenslangen Lernens im weitesten Sinne – produktiv umzugehen. Hinzu kommen übertriebene Erwartungen an Aktionspläne (z.B. den Action Plan on Adult Learning; siehe European Commission 2011) und damit zusammenhängende kurzfristige Lösungen. Die Erfahrung zeigt, dass eine ernsthafte Politik des Lebenslangen Lernens Zeiträume von mindestens 10 bis 15 Jahren in den Blick nehmen muss, um Projekte zu planen und deren Ergebnis zu bewerten.

Die hier vorgestellte und an anderer Stelle (siehe Markowitsch/Hefler 2013) ausführlich diskutierte für den internationalen Vergleich ausgelegte Typologie formaler Erwachsenenbildung bietet u.E. erste Ansätze für einen neuen Zugang zur Politik des Lebenslangen Lernens, indem sie über die herkömmliche Betrachtung und Gruppierung von Akteuren, Angeboten und Qualifikationen hinausgeht und institutionelle Prozesse in den Vordergrund stellt. Ihr Potenzial lässt sich auch für die Entwicklung des Österreichischen Qualifikationsrahmens nutzen, indem einerseits blinde Flecken deutlich werden (z.B. hinsichtlich der Integration der Basisbildung),

andererseits die besondere Stellung der formalen Erwachsenenbildung als Hybrid zwischen (formaler) Erstausbildung und (non-formaler) Weiterbildung klar wird und das Problem, Erwachsenenbildung als eigene „Säule“ darzustellen, offenlegt.

Schließlich bietet die Typologie der organisationalen Felder der formalen Erwachsenenbildung u.E. auch einen geeigneten Ausgangspunkt für weiterführende Analysen und Forschungen. Untersucht werden

könnte etwa die Regulation des Wettbewerbs zwischen Feldakteuren (Anbieter, Berufsvereinigungen, Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften, politischen Parteien etc.).⁸ In diesem Sinne verstehen wir unseren Beitrag als ersten Schritt in Richtung einer Analyse des lebenslangen Lernens in Österreich, die strukturelle, humankapitaltheoretische Perspektiven um konflikttheoretische und insbesondere institutionalistische Ansätze erweitert (siehe Rubinson/Browne 1994).

⁸ Unberücksichtigt blieben etwa soziale Mechanismen, die für institutionelle Stabilität oder inkrementellen Wandel sorgen (siehe Mahoney/Thelen 2010), und die Auswirkungen des Einflusses transnationaler, weltkultureller Entwicklungen (siehe Baker/LeTendre 2005).

Literatur

- Baker, David Jan/LeTendre, Gerald K. (2005):** National Differences, Global similarities: World Culture and the Future of Schooling. Stanford, California: Stanford Social Sciences.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (Hrsg.) (2006):** Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Birke, Barbara/Hafner, Helmut/Henkel, Susanna-Maria/Wagner, Johanna (2001):** Die künftige Entwicklung der Studienberechtigungsprüfung. Wien: Industrielwissenschaftliches Institut.
- BMUKK/BMWF (2008):** Konsultationspapier: Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien. Online im Internet: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Konsultationspapier.pdf [Stand: 2014-01-13].
- Engelbrecht, Helmut (1988):** Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Von 1918 bis zur Gegenwart, Band 5. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- European Commission (2011):** Action Plan on Adult Learning: Achievements and results 2008-2010. Commission staff working paper, SEC (2011) 271-final. Brussels. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/sec271_en.pdf [Stand: 2014-01-13].
- ExpertInnenpapier (2007):** Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010: In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [2014-01-13].
- Hefler, Günter (2013):** Taking Steps: Formal Adult Education in Private and Organisational Life: a Comparative View. Wien: Lit-Verlag.
- Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg (2013):** Seven types of formal adult education and their organisational fields: Towards a comparative framework. In: Saar, Ellu/Bjorn, Odd Ure/Holford, John (Hrsg.): Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Cheltenham: Edward Elgar, S. 82-116.
- Hefler, Günter/Ringler, Paul/Rammel, Stephanie/Markowitsch, Jörg (2011):** Formal Adult Education in Context: The View of European Statistics. Synthesis Report of SP2 – LLL2010. Krems: Danube University Krems.
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006):** Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 3/2006). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf [Stand: 2014-01-13].
- Lachmayr, Norbert (2011):** Berufsreifeprüfung – eine österreichische Erfolgsgeschichte. In: WISO – Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, 2, S. 153-163.

- Lenz, Werner (2005):** Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Luomi-Messerer, Karin/Lengauer, Sonja/Markowitsch, Jörg (2009):** Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich im Kontext internationaler Beispiele und Erfahrungen. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung. Wien: Lit-Verlag, S. 29-48.
- Luomi-Messerer, Karin/Markowitsch, Jörg/Lengauer, Sonja (2007):** Nationaler Qualifikationsrahmen – Aktuelle Ansätze in Österreich im Vergleich mit anderen Ländern. In: bwp@ Spezial 3: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? Online im Internet: http://www.bwpat.de/ATspezial/luomi-messerer_etal_atspezial.shtml [Stand: 2014-01-13].
- Mahoney, James/Thelen, Kathleen (2010):** A Theory of Gradual Institutional Change. In: Dies. (Hrsg.): Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power in Historical Institutionalism. New York: Cambridge University Press, S. 1-37.
- Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2009):** Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Beiträge zur Entwicklung. Wien: Lit-Verlag.
- Markowitsch, Jörg/Benda-Kahri, Silvia/Hefler, Günter (2008):** The Underestimated Role of Formal Adult Learning in Austria's Lifelong Learning Policy. In: bwp@ Spezial 3: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? Online im Internet: http://www.bwpat.de/ATspezial/markowitsch_etal_atspezial.shtml [Stand: 2014-01-13].
- Markowitsch, Jörg/Benda-Kahri, Silvia/Prokopp, Monika/Rammel, Stephanie/Hefler, Günter (2008):** Neuausrichtung der berufsbildenden Schulen für Berufstätige. Eine Studie im Auftrag des BMUKK (= Studies in Lifelong Learning. 7). Krems: Donau-Universität Krems. Online im Internet: <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/weiterbildungsforschung/publikationen/bhs-endbericht-gesamt-aktualisiert.pdf> [Stand: 2014-01-13].
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter/Rammel, Stephanie/Ringler, Paul (2013):** Nobody's darling – Dynamics and inertia of formal adult education in Austria. In: Saar, Ellu/Bjorn, Odd Ure/Holford, John (Hrsg.): Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges. Cheltenham: Edward Elgar, S. 232-257.
- Meyer, John W. (1970):** The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools. In: Scott, Richard W. (Hrsg.): Social processes and social structures: an introduction to sociology. New York/London: Holt, Rinehart and Winston, S. 564-578.
- Meyer, John W. (1977):** The Effects of Education as an Institution. In: The American Journal of Sociology, 83(1), S. 55-77.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O./Frank, David John/Schofer, Evan (2007):** Higher Education as an Institution. In: Gumpert, Patricia J. (Hrsg.): Sociology of higher education: contributions and their contexts. Baltimore, MD: Johns Hopkins, S. 187-221.
- Pechar, Hans/Wroblewski, Angela (1998):** Non-traditional-Students in Österreich: Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang. Wien: Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.
- Rammel, Stephanie/Markowitsch, Jörg (2009):** Formale Erwachsenenbildung in Österreich: Stellenwert und Reformpotential. In: Lassnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke/Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rath, Otto (2007):** Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Nr. 1. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_02_rath.pdf [Stand: 2014-01-13].
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LLL:2020. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf [Stand: 2014-01-13].
- Ringler, Paul (2010):** Limits and Possibilities of quantitative Data on Participation in Formal Adult Education in Austria. Austrian National Report of SP2 – LLL2010. Krems: Danube University Krems.
- Rubinson, Richard/Browne, Irene (1994):** Education and the Economy. In: Smelser, Neil J./Swedberg, Richard (Hrsg.): The Handbook of Economic Sociology. Princeton: Princeton University Press, S. 581-599.
- Schlögl, Peter/Belschan, Alex/Wieser, Regine (2004):** Schulen für Berufstätige: Daten zu Angebot, Studierenden und Trägern sowie eine Befragung von Studierenden an diesen Schulformen. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003):** Adult Learning in Austria: Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning, OECD.
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander/Schlögl, Peter (2008):** Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich: Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 1/2008). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2008_confintea.pdf [Stand: 2014-01-13].

Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander (2004): Continuing Vocational Education and Training. Report of the Austrian ReferNet for CEDEFOP. Vienna: ABF-Austria.

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 2/2006). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hschr.pdf [Stand: 2014-01-13].

Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=92 [Stand: 2014-01-13].

Statistik Austria (2011): Bildung in Zahlen 2009/10. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=461 [Stand: 2014-01-13].

Trow, Martin (1973): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education. Online im Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf> [Stand: 2014-01-13].

Trow, Martin (2006): Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Forest, James J.F./Altbach, Philip G. (Hrsg.): International Handbook of Higher Education. Amsterdam: Kluwer, S. 243-280.

Tuijnman, Albert/Kirsch, Irwin S./Wagner, Daniel A. (Hrsg.) (1997): Adult basic skills: innovations in measurement and policy analysis. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Unger, Martin et al. (2010): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien. Online im Internet: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf [Stand: 2014-01-20].

UOE – UNESCO/OECD/EUROSTAT (2010): UOE data collection on education systems. Volume 1. Manual. Concepts, definitions and classifications. Montreal/Paris/Luxembourg: UOE. Online im Internet: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/uoe-data-collection-education-systems-v1-2013-en.pdf> [Stand: 2014-01-20].

Wooten, Melissa/Hoffman, Andrew J. (2008): Organizational Fields: Past, Present and Future. In: Greenwood, R./Oliver, Christine/Sahlin, Kerstin/Suddaby, Roy (Hrsg.): The SAGE handbook of organizational institutionalism. Los Angeles, California: Sage Publications, S. 130-147.

Weiterführende Links

Initiative Erwachsenenbildung: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>

Monitoring der Initiative Erwachsenenbildung: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/monitoring>

Projekt LLL2010: <http://lll2010.tlu.ee>



Foto: 3s

Dipl.-Ing. Dr. Jörg Markowitsch

markowitsch@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 5850915-15

Jörg Markowitsch studierte technische Mathematik an der TU Wien und Philosophie an der Universität Wien. Er ist Senior Partner bei 3s Unternehmensberatung GmbH. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Berufsbildung, betriebliche Weiterbildung, praxisbezogene Hochschulbildung, Kompetenzerwerb und -beschreibung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie Europäische Bildungspolitik.



Foto: K.K.

Dr. Günter Hefler

hefler@3s.co.at
http://3s.co.at
+43 (0)1 5850915-32

Günter Hefler studierte Philosophie und (Fächerkombination) Soziologie und Politikwissenschaften an der Universität Wien und absolvierte das Doktoratsstudium an der Universität Klagenfurt (Doktoratskolleg Lebenslanges Lernen). Er ist Senior Researcher und Projektmanager bei 3s research laboratory. Seine Arbeitsschwerpunkte beinhalten u.a. international vergleichende Weiterbildungsforschung, betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen, Lernen und Entwicklung im Lebensverlauf.

This Side and Beyond the Second Chance Education

On the development of formal adult education in Austria

Abstract

Formal continuing education for adults leading to a recognized qualification is a phenomenon whose quantitative and qualitative significance is underestimated. In Austria, national perceptions confront internationally established definitions of formal adult education. In this article, the authors argue that formal continuing education in Austria should be placed in a broader international context. To do this, the paper follows a typology of formal adult education developed by the authors which distinguishes between seven organizational fields. It discusses three specific fields – (formal) basic education, the second chance education and part-time university education for working students and university education for non-traditional students – and their recent developments (from roughly 1996 to 2010) in Austria. It is apparent from this discussion that all three of the fields of formal adult education under investigation are subject to great changes that have several things in common: expansion, i.e. new provisions, an increasing number of participants and the transformation of existing provisions.

Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik Österreich und Schweden im Vergleich

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2014): Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik. Österreich und Schweden im Vergleich.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zweiter Bildungsweg, Eurydice-Studie, Europäischer Aktionsplan, Finanzierung, Politik, Knowledge Lift, Schweden, Österreich, Höherqualifizierung, formale Erwachsenenbildung, non-formale Erwachsenenbildung, berufliche Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag bündelt die Ergebnisse der Eurydice-Studie 2011, die – basierend auf den Daten der Arbeitkräfteerhebung (2009) und der Erhebung über Erwachsenenbildung (2007) – einen Überblick über die Beteiligung Erwachsener an formaler Bildung in den EU-Mitgliedstaaten bietet. Dabei werden vergleichende Indikatoren vorgestellt, die den Stellenwert des Zweiten Bildungswegs in der Erwachsenenbildung abbilden. Es sind dies die Beteiligung, die Kosten pro TeilnehmerIn und die Korrelationen der Formen der Erwachsenenbildung: formal, nicht formal und nicht beruflich. Der Fokus des Beitrags liegt auf einem Ländervergleich Schweden – Österreich und liefert Befunde zu Politik und Finanzierung des Zweiten Bildungswegs. Untersucht wird, in welcher Weise die besondere Ausprägung des Zweiten Bildungswegs in Schweden (Schlagwort Knowledge Lift) zur dortigen Stärke der Erwachsenenbildung beigetragen hat respektive wie der Stand und die Entwicklung in Österreich im Vergleich dazu sind. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen untermauern die Ausführungen.

Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik

Österreich und Schweden im Vergleich

Lorenz Lassnigg

Der Zweite Bildungsweg ist von einer individuellen Chance zu einem kollektiven politischen und gesellschaftlichen Anspruch auf Höherqualifizierung geworden.

In der Eurydice-Studie¹ zum Aktionsplan Erwachsenenbildung der Europäischen Union (2007-2010) „It is always a good time to learn“ (dt.: „Zum Lernen ist es nie zu spät“) findet sich – etwas versteckt – im Vorwort der zuständigen Kommissarin die Zielsetzung, „to increase the opportunities for adults to achieve a qualification at least one level higher than before (to go ,one step up‘)“ (Vassiliou 2011, S. 3).² Schweden hat mit der Initiative Knowledge Lift, einem der größten EB-Programme überhaupt, bereits zwischen 1997 und 2002 eine derartige Zielsetzung aufgestellt. Allen Personen mit zweijährigen Sekundarschulabschlüssen oder weniger wurde der Abschluss einer dreijährigen Ausbildung angeboten. Die Kosten der Ausbildung und des Lebensunterhaltes (meistens in der Höhe des Arbeitslosengeldes) wurden übernommen, was jährlich zu zusätzlichen Ausgaben von fast 350 Millionen EUR für jeweils 100.000 zusätzliche Vollzeit-Studienplätze führte. Die Initiative sollte in einer Zeit schwerer Krise und hoher Arbeitslosigkeit die Kluft schließen, die durch die Verlängerung der oberen Sekundarschule von

zwei auf drei Jahre zwischen der jungen und der erwachsenen Bevölkerung entstanden war (mehr dazu siehe Albrecht/van den Berg/Vroman 2005; Brozaitis et al. 2005).

Diese Beispiele deuten auf eine veränderte Positionierung des Zweiten Bildungsweges hin: von einer individuellen Chance zu einem kollektiven politischen und gesellschaftlichen Anspruch auf Höherqualifizierung, wenn Personengruppen in ihrer Jugendzeit ihre Lern- und Bildungspotenziale nicht ausschöpfen konnten. Der vorliegende Beitrag behandelt Aspekte dieser Thematik³:

- Erstens wird mittels vergleichender Indikatoren der Stellenwert des Zweiten Bildungsweges in der Erwachsenenbildung zu erfassen versucht.
- Zweitens wird näher betrachtet, in welcher Weise die besondere Ausprägung des Zweiten Bildungsweges in Schweden zur dortigen Stärke der Erwachsenenbildung beigetragen hat.
- Drittens werden Stand und Entwicklung in Österreich im Vergleich dazu ansatzweise dargestellt.

1 Titel des hier und im Folgenden kurz Eurydice-Studie genannten Berichts ist: Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe, in dt. Fassung: Formale Erwachsenenbildung. Maßnahmen und Praktiken in Europa; Anm.d.Red.

2 In der deutschen Fassung: Verbesserung der Möglichkeiten für Erwachsene, das nächsthöhere Qualifikationsniveau zu erreichen („eine Stufe höher“ zu gehen); Anm.d.Red.

3 Aufgrund der gegebenen Platzbeschränkung musste der Beitrag vor allem in den empirischen Darstellungen und Analysen stark gekürzt werden. Eine ausführlichere Fassung ist im Internet unter <http://www.equi.at/dateien/meb-2-biweg.pdf> zu finden. Verweise darauf werden vorliegend mit dem Sigle „Langfassung“ gekennzeichnet.

Aktuelle Forschungen zum Zweiten Bildungsweg legen den Schwerpunkt stark auf die jugendlichen SchulabbrecherInnen. Es gibt nur wenig Literatur über spätere RückkehrerInnen in formale Bildungslaufbahnen und die vergleichende statistische Information ist schwach. Die Unterscheidung zwischen formalem und nicht formalem Lernen kann als Annäherung genutzt werden – der Zweite Bildungsweg ist oft Teil des formalen Lernens. Aber die beiden Konzepte sind nicht deckungsgleich. Erstens können Abschlüsse im Zweiten Bildungsweg auch durch Anerkennung von nicht formalem oder informellem Lernen erworben werden (ExternistInnenprüfungen und Vorbereitungsveranstaltungen), zweitens kann im Zuge der Stufung der Hochschulsysteme formales Lernen von Erwachsenen zunehmend auch im Ersten Bildungsweg stattfinden – es fragt sich jedoch, inwieweit diesen Formen quantitativ bereits wirklich bedeutender Stellenwert zukommt.⁴

Vergleichende Befunde zur formalen Bildung

Die Eurydice-Studie gibt einen Überblick über die Beteiligung Erwachsener an formaler Bildung in den EU Mitgliedstaaten aufgrund verfügbarer Indikatoren mit Stand 2009 (Arbeitskräfteerhebung – AKE; engl.: Labour Force Survey) oder 2007 (Adult Education Survey – AES, dt.: Erhebung über Erwachsenenbildung).⁵

Die formale EB-Beteiligung der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung (erfasst in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung) liegt der Eurydice-Studie zufolge im EU-Durchschnitt bei 6%. Sie ist in den Nordischen Ländern (Schweden, Finnland, Norwegen) sowie im Vereinigten Königreich (UK) und Belgien deutlich höher (10 bis 15%), Österreich steht mit 4% an 19. Stelle am Übergang zu den Ländern mit sehr niedriger Beteiligung (siehe Abb. 1a).⁶ Die ausgewiesenen Kosten pro TeilnehmerIn sind in Österreich hingegen sehr hoch: Hinter Zypern an zweiter Stelle liegen

sie mit ca. 1.500 EUR pro TeilnehmerIn fast beim Dreifachen des EU-Durchschnittes von ca. 500 EUR (siehe Abb. 1b). Hohe Beteiligung ist nicht mit hohen Kosten verbunden (diese sind hoch in Norwegen, mittel in Dänemark und im Vereinigten Königreich, niedrig in Schweden und Finnland).

Bei näherer Betrachtung der Daten (siehe dazu näher Abb. 1 in der Langfassung dieses Beitrages unter <http://www.equi.at/material/meb-2bw-fig.pdf>) zeigen sich die folgenden Phänomene:

- Personen mit höherem Bildungsstand beteiligen sich stärker an formaler Erwachsenenbildung. Die Beteiligung bei höherem, mittlerem und niedrigem Bildungsstand liegt im EU-Durchschnitt je bei 12%, 6%, 3%, in Österreich je bei 8%, 4%, 1%.⁷
- Die Beteiligung an formaler Erwachsenenbildung sinkt mit steigendem Alter. Im EU-Durchschnitt liegt sie bei 13% bei den 15- bis 34-Jährigen, bei 5% bei den 34- bis 54-Jährigen und bei 2% bei den 55- bis 64-Jährigen. In Österreich sind es je 11%, 2% und 0,4%.
- Die Ausgaben pro TeilnehmerIn nehmen mit zunehmender Beteiligung tendenziell ab, in Österreich liegen sie deutlich über dem Erwartungswert.
- Teilzeitstudien im Hochschulwesen, die eine wichtige Form des Zweiten Bildungsweges darstellen, aber in Österreich auf diesem Indikator nicht spezifiziert sind (und auch verschwindend gering sind, da es im quantitativ dominierenden Universitätsbereich keine derartige Spezifikation gibt), sind im EU-Ländervergleich tendenziell leicht positiv mit der formalen Beteiligung verbunden. Ein niedriger Bildungsstand der Bevölkerung zeigt jedoch keinen Zusammenhang mit erhöhter formaler EB-Beteiligung (als Indikator für eine Kompensation durch den Zweiten Bildungsweg).

Vergleicht man die Beteiligung an formaler und nicht formaler Erwachsenenbildung (siehe

4 Siehe hierzu die Überlegungen von Jörg Markowitsch und Günter Heffler in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/02_markowitsch_heffler.pdf.

5 Zu den Unschärfen und Klassifikationsproblemen vgl. Eurydice 2011, S. 19-21.

6 Bei steigender Gesamtbeteiligung werden im Ländervergleich die Unterschiede nach Bildungsstand und Alter – entsprechend dem bekannten Muster – tendenziell geringer. Es gibt jedoch auch eine beträchtliche Variation (siehe dazu näher die Langfassung dieses Beitrages).

7 Die Unterscheidung von höherem, mittlerem und niedrigem Bildungsstand wird in den vergleichenden EU-Statistiken verwendet und bezeichnet im Wesentlichen tertiäre, sekundäre und weniger als sekundäre Abschlüsse.

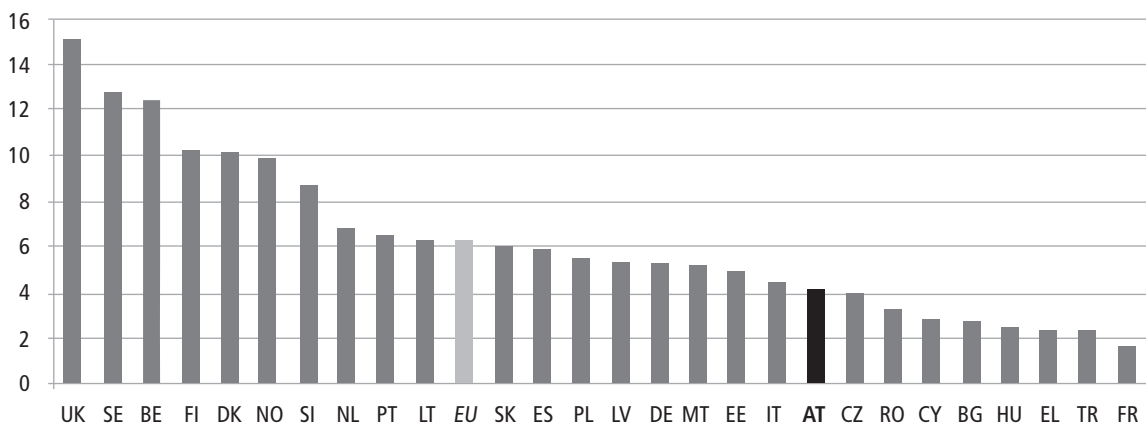
Abb. 2a), so weisen alle Länder mit erhöhter formaler EB-Beteiligung auch eine zumindest durchschnittliche, aber meistens erhöhte non-formale EB-Beteiligung auf. In dieser Gruppe ist Schweden herausragend: Der zweithöchsten formalen Beteiligung steht die bei weitem höchste nicht formale Beteiligung mit 70% gegenüber. Insgesamt kann man tendenziell drei Gruppen von Ländern identifizieren: (1) eine konsistent hohe bzw. (2) niedrige Beteiligung an beiden Komponenten der Erwachsenenbildung, in einer dritten Gruppe (3) steht einer niedrigen formalen EB-Beteiligung eine moderat überdurchschnittliche nicht formale EB-Beteiligung gegenüber.

Die formale EB-Beteiligung korreliert auch leicht positiv mit der nicht beruflichen Erwachsenenbildung (siehe Abb. 2b). Vor allem im Vereinigten Königreich, in Schweden, Finnland und Slowenien ist dieser Zusammenhang gegeben. In Österreich liegt der Anteil nicht beruflicher Erwachsenenbildung in der Größenordnung von Finnland, Schweden und dem Vereinigten Königreich, die formale Beteiligung ist jedoch viel geringer als in diesen Ländern.

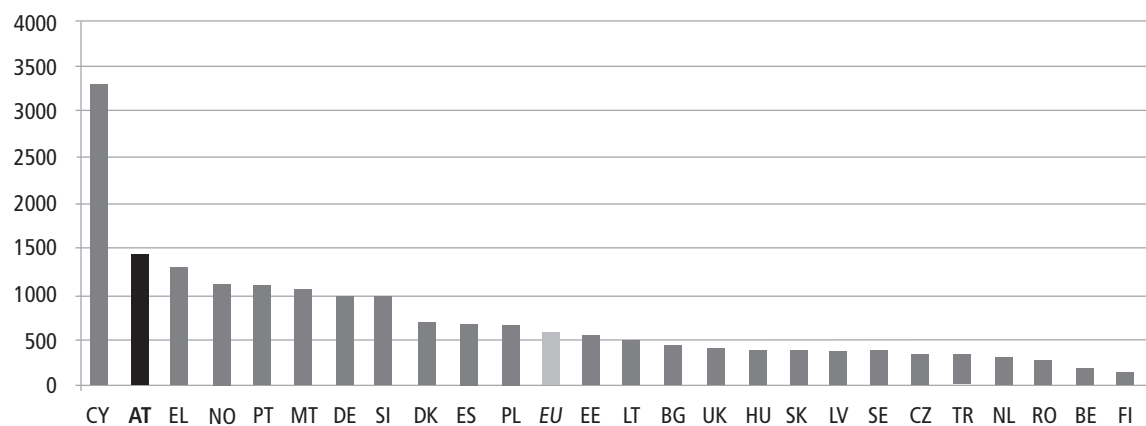
Die Kombination von erhöhter formaler und erhöhter nicht beruflicher Ausbildung kann als Muster interpretiert werden. In diesem Muster ist der Zweite Bildungsweg in der primären und sekundären

Abb. 1a und 1b: Beteiligung an formaler Bildung und Kosten pro TeilnehmerIn⁸

Beteiligung in den letzten 12 Monaten vor der Befragung, Quote in %, geordnet nach Höhe der Quote



Ausgaben pro TeilnehmerIn in EUR, geordnet nach Höhe der Ausgaben



Quelle: Eurydice 2011, basiert auf AES 2007, 25- bis 64-Jährige; eigene Darstellung und Berechnung

⁸ Die Abkürzungen der Länderbezeichnungen können u.a. unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/ISO-3166-1-Kodierliste> nachgelesen werden; Anm.d.Red.

Allgemeinbildung besonders deutlich ausgeprägt, also wie in Schweden, dem Vereinigten Königreich und Finnland. Die Beteiligung in diesem Bereich kann hier in der Größenordnung von bis zu 8% der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung⁹ angesetzt werden – in Österreich beträgt die gesamte formale Beteiligung nur die Hälfte davon. Da in diesen drei Ländern auch der Anteil an Teilzeitstudierenden erhöht ist, kann hier insgesamt von einer ausgeprägten Kultur des Zweiten Bildungsweges gesprochen werden. In den beiden anderen nordischen Ländern Dänemark und Norwegen ist dies nicht der Fall.

Schweden als Modellfall für den Zweiten Bildungsweg

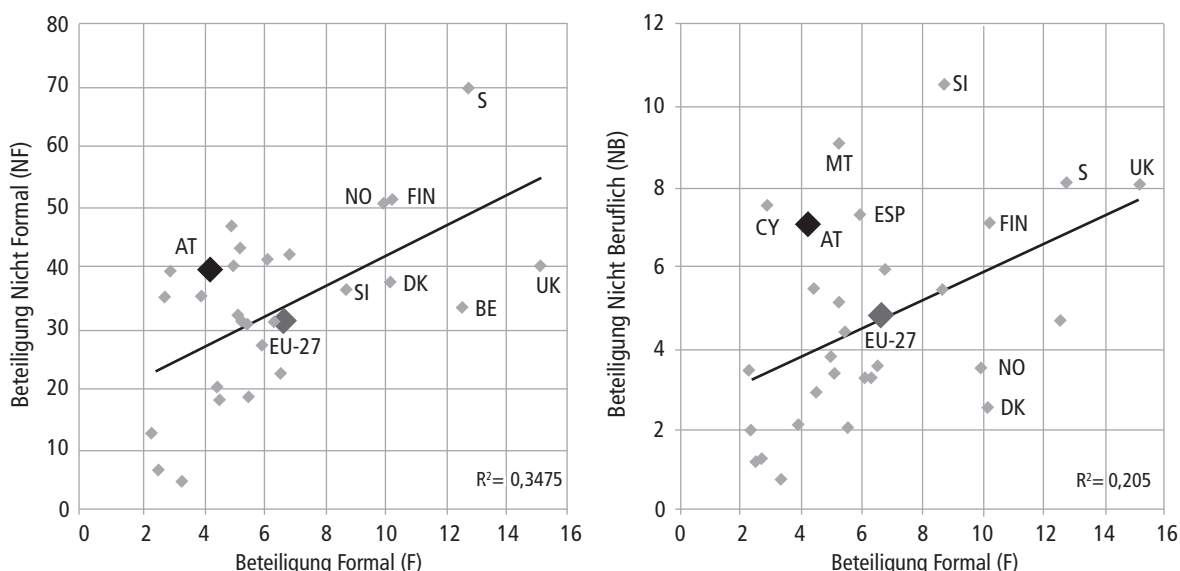
Die quantitativen Analysen zeigen die herausragende Bedeutung Schwedens. Eine vergleichende Analyse der Finanzierung und Beteiligung in der Erwachsenenbildung Österreichs mit Schweden, Finnland, Schottland/dem Vereinigten Königreich und Australien (siehe Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus 2012a, 2012b) hat tendenziell einen positiven Zusammenhang zwischen formaler Beteiligung und staatlicher Finanzierung ergeben, während in

der Erwachsenenbildung insgesamt keine Zusammenhänge zwischen diesen Variablen bestehen. Verknüpft man die Befunde aus dieser genannten Studie mit einem näheren Blick auf die Erwachsenenbildung in Schweden, so sind mehrere Aspekte besonders interessant:

Erstens hat Schweden in der Reformperiode der 1960er Jahre nicht nur eine radikale egalitäre Reform des Pflichtschulwesens durchgeführt, sondern auch – als einziges Land – die erste Welle des „Lifelong Learning“ mit dem Aufbau einer institutionellen Erwachsenenbildung als „vierte Säule“ des Bildungswesens wirklich ernst genommen. Ab 1968 – als auch in Österreich die öffentliche Verantwortung in der Erwachsenenbildung diskutiert und dann 1973 in Form des Förderungsgesetzes ausgestaltet wurde – wurde das kommunale System für Bildung der „zweiten Chance“ etabliert und damit ein institutioneller Rahmen für die öffentliche Erwachsenenbildung geschaffen und ein Beitrag zur hohen EB-Beteiligung geleistet.

Dies ist ein konsequenter Schritt, da eine Reform des Pflichtschulwesens zur Verwirklichung von Chancengleichheit auch die Frage nach der Verbesserung der Chancen der älteren Jahrgänge aufwirft, die vor der Reform durch das selektive

Abb. 2a und 2b: Korrelationen der Erwachsenenbildungsformen formal (F), nicht formal (NF) und nicht beruflich (NB)



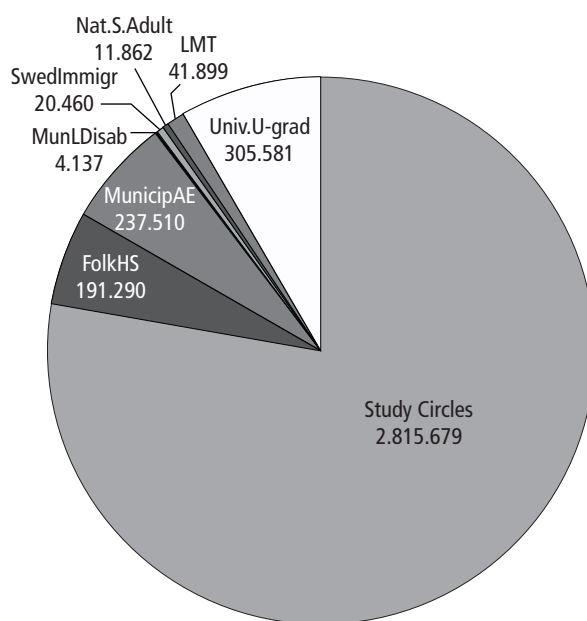
Quelle: Eurostat Download März 2013, eigene Berechnung und Darstellung

⁹ Eine Gegenrechnung kann aufgrund der Angaben im OECD-Review angestellt werden. Etwa 8% der schwedischen EB-Beteiligung findet in der kommunalen EB statt (240.000 von 3,6 Millionen; siehe dazu auch Abb. 4), bezogen auf die Bevölkerung ergibt dies eine Quote von 4 bis 5%.

Bildungswesen benachteiligt wurden. Diese Form der „zweiten Chance“ hat die staatliche Verpflichtung im Bereich der Erwachsenenbildung verankert und dafür eigene Institutionen außerhalb des Schulwesens geschaffen (in Österreich sind diese Institutionen weitgehend in das Schulwesen eingebunden). Die Größenordnung der Beteiligung im Kommunalen System ist beinahe mit der Größenordnung des Hochschulsystems vergleichbar (siehe Abb. 3). Zweitens wurde dann im Zeitalter der neoliberalen Reformen mit „Knowledge Lift“ in einem Land mit herausragenden Beteiligungswerten und bereits hohem Engagement der öffentlichen Hand die Initiative zur Förderung der Erwachsenenbildung in der oben beschriebenen massiven Größenordnung gestartet. Interessant ist auch, dass diese schwedische Initiative in den einschlägigen Diskursen nur wenig Resonanz gefunden hat, obwohl sie als gewaltiges „natürliches Experiment“ in der

Entwicklung der Erwachsenenbildung gesehen werden kann. Die Initiative konzentrierte sich auf die kommunale Erwachsenenbildung und hatte zwei Komponenten: erstens eine massive Erhöhung der Mittel (darunter ein großer Teil als Umschichtung aus der Arbeitsmarktpolitik); zweitens sollte – als Bedingung für die projektförmige Lukrierung der Mittel – eine durchgreifende Reform der institutionellen Gestaltung der Erwachsenenbildung unter den Schlagworten der Orientierung an den Lernenden und der institutionellen Flexibilisierung, Kooperation und Partnerschaft erreicht werden. Ein wichtiges Element dabei waren Wettbewerb und marktwirtschaftliche Mechanismen. Die Initiative wurde unter einer sozialdemokratisch geführten Regierung mit Zustimmung der Gewerkschaften durchgeführt. Trotz Evaluierung sind die Einschätzungen zur Wirksamkeit teilweise verschwommen und ambivalent.¹⁰ Insbesondere zu den institutionellen

Abb. 3: Beteiligung in den verschiedenen institutionellen Bereichen der EB in Schweden



Legende: Adult Education Associations (Study Circles); Folk High Schools (FolkHS); Municipal Adult Education (MunicipAE); Municipal Education for Adults with Learning Disabilities (MunLDisab); Swedish Tuition for Immigrants (SwedImmigr); National Schools for Adults (Nat.S.Adult); Labour Market Training (LMT); University colleges and Universities undergrad. (Univ.U-grad)

Quelle: OECD 2001; eigene Darstellung

¹⁰ Zweifellos wurde die Beteiligung stark erhöht. In den Jahren der Initiative waren die jährlichen TeilnehmerInnenzahlen in der kommunalen Erwachsenenbildung (Municipal Adult Education: KOMVUX) um 50.000 bis 100.000 pro Jahr höher als vor der Initiative. Es wird berichtet, dass insgesamt 800.000 Personen ihren Bildungsstand um ein Jahr erhöht haben, gleichzeitig haben aber viele Personen mit einem bereits besseren Level von zwei Jahren keinen zusätzlichen Abschluss erreicht; kurzfristige Beschäftigungswirkungen sind nicht besonders deutlich erkennbar, sie bestehen teilweise je nach Kriterium und Gruppe; Gleichgewichtseffekte konnten nicht eindeutig identifiziert werden. Insgesamt ergeben diese Evaluierungen ein Bild, demzufolge auch massive Interventionen zumindest kurzfristig keine eindeutigen ökonomischen Effekte erbringen.

Reformwirkungen gibt es nur punktuelle Ergebnisse, die in unterschiedliche Richtungen verweisen und auch unterschiedlich interpretiert werden (können). Zwei Städte, Linköping und Göteborg, fungieren hier als stark kontrastierende Beispiele. In Linköping als Modellregion für die Reform werden innovative Prozesse in Richtung Kooperation, Marktorientierung und Entrepreneurship beschrieben; demgegenüber kam es in Göteborg – zumindest temporär – zu einer starken Destabilisierung der vorhandenen Strukturen. Eine Einschätzung ist von außen schwierig, die Rationalität der Reform zielt explizit auf die Veränderung „altmodischer“ und „unflexibler“ Strukturen in Richtung von „New Governance“. ¹¹ Inwieweit diese Ansätze auf eine Destabilisierung funktionierender, aber unter politisch-ideologischen Vorzeichen unliebsamer Strukturen abzielten (eventuell im Fall Göteborg?), kann von außen aufgrund des verfügbaren Materials nicht abgeschätzt werden. Interessant an dem Projekt ist jedenfalls, dass eine institutionelle Veränderung in einer schweren

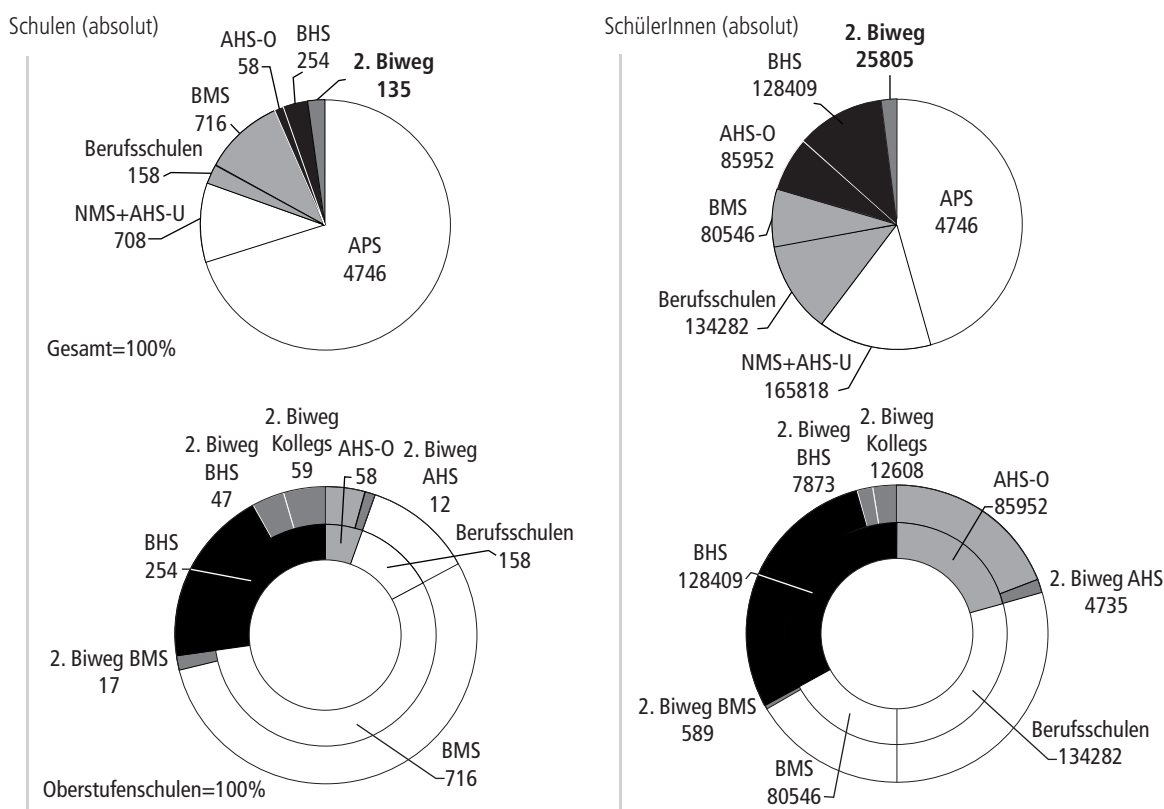
ökonomischen Krisensituation nicht durch Aushungern, sondern durch exorbitant hohe Investitionen versucht wurde.

Als drittes Phänomen ist zu bemerken, dass die hohe EB-Beteiligung in Schweden nur zu einem Teil durch den Zweiten Bildungsweg zu erklären ist, die Volksbildung in den Folk High Schools ist etwa gleich stark wie die kommunale Erwachsenenbildung und vor allem ist die große Mehrheit der Lernenden in den Studienzirkeln aktiv (siehe Abb. 3).

Die Situation und Entwicklung in Österreich

Den quantitativen Darstellungen folgend, ist in Österreich die Beteiligung an der nicht formalen Erwachsenenbildung moderat überdurchschnittlich ausgeprägt, in der formalen Erwachsenenbildung ist sie jedoch gering. Im Finanzvergleich sind die

Abb. 4: Das Gewicht des Zweiten Bildungsweges (kurz: 2. Biweg) im österreichischen Schulwesen (2011/12)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, eigene Auswertung und Darstellung

¹¹ Ausgabe 18 des Magazin erwachsenenbildung.at setzt sich mit der Vielgestaltigkeit der Diskurse, Ansätze und Einschätzungen von Governance als verändertes Verständnis von Steuerung im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung auseinander (siehe <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf>); Anm.d.Red.

staatlichen Ausgaben und die formale Beteiligung sehr niedrig, während die privaten Ausgaben sehr hoch sind. Gleichzeitig ist bemerkenswert, dass die Schulen für Berufstätige¹² etwa die Hälfte des staatlichen Budgets aller Gebietskörperschaften zusammen (bzw. ca. 70% der Bundesmittel) für Erwachsenenbildung absorbieren (vgl. Lassnigg 2013, S. 7, Folie 14). Gemessen an den Ausgaben ist der Zweite Bildungsweg also eine der wesentlichen Prioritäten der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik.

Abbildung 4 zeigt das quantitative Gewicht der Institutionen des Zweiten Bildungsweges bis zum Kollegniveau laut Schulstatistik. Dieses Gewicht ist im gesamten Schulwesen verschwindend gering (oberer Teil), im Verhältnis zu den Oberstufenschulen ist das Gewicht größer (unterer Teil). Vor allem im BHS-Bereich ist der Zweite Bildungsweg stärker ausgeprägt und stellt fast 30% der Institutionen, aber nur 13% der SchülerInnen: 5% zu 8% zugunsten der Kollegs gegenüber den Schulen (siehe Abb. 5).

Nach detaillierten Ausbildungsarten (siehe Abb. 6) ist der Zweite Bildungsweg im BMS-Bereich gering ausgeprägt mit einem Schwerpunkt in technischen

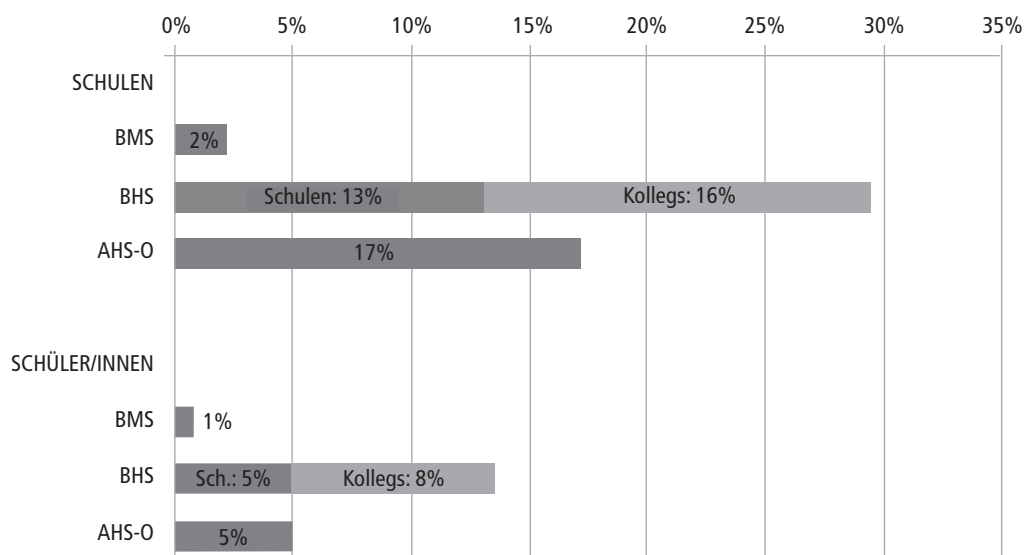
Fächern/Berufen (insgesamt 17 Institutionen mit ca. 600 SchülerInnen).

Im Bereich der höheren Schulen gibt es drei Typen von Angeboten im Zweiten Bildungsweg: Schulen, Aufbaulehrgänge und Kollegs, die je ca. 60 bis 70 Institutionen umfassen. Der Schwerpunkt liegt bei den Schulen (Erwerb der Matura) mit 13.000 SchülerInnen; je ca. 5.000 lernen in Aufbaulehrgängen zur Hinführung auf die Matura bzw. in Kollegs zum Erwerb einer zusätzlichen BHS Matura. Die Fachrichtungen sind teilweise in etwa ausgewogen, nur in den Kollegs dominieren die technischen Richtungen und die Kindergartenpädagogik.

Leider kann die längerfristige quantitative Entwicklung nur im kleineren Bereich der allgemeinbildenden Institutionen dargestellt werden (siehe Abb. 7). Ein starker Zuwachs bis 1960 schwächt sich in den 1970er und 1980er Jahren ab und steigt dann wieder.

Die Tabellen 1 und 2 zeigen eine Schätzung für die Größenordnung des quantitativen Potenzials für den Zweiten Bildungsweg gemessen an der Zahl der Personen, die zusätzlich zu ihrem erworbenen

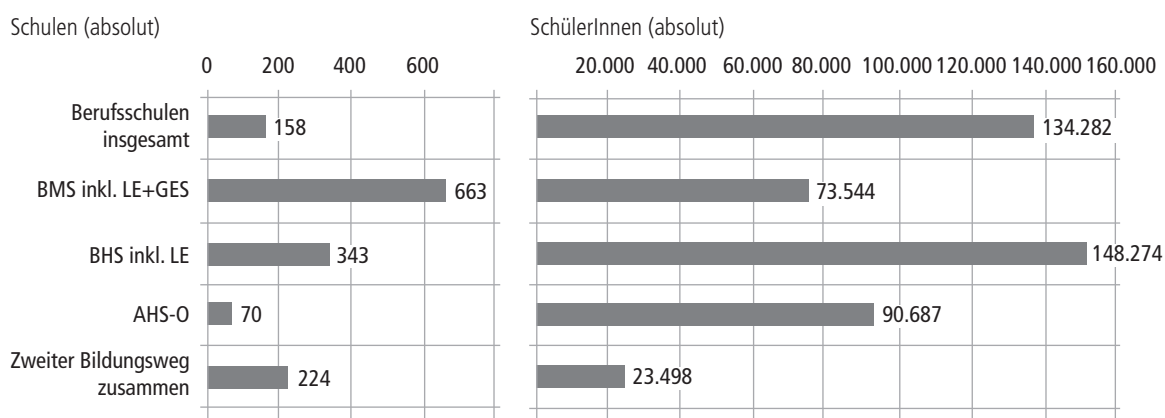
Abb. 5: Prozentualer Anteil der Institutionen und SchülerInnen des Zweiten Bildungsweges nach Schultypen (2011/12)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, eigene Auswertung und Darstellung

¹² Ein Porträt der Schulen für Berufstätige in Zahlen und historischer Entwicklung bietet Christian Dorninger in seinem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/11_dorninger.pdf.

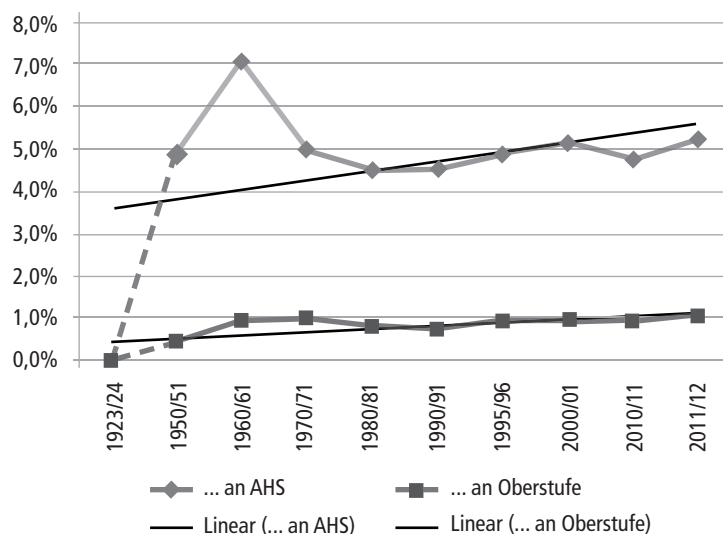
Abb. 6: Schulen und SchülerInnen im Zweiten Bildungsweg nach detaillierten Ausbildungsarten



ZWEITER BILDUNGSWEG	Schulen	SchülerInnen
Zweiter Bildungsweg zusammen	224	23.498
Mittlere Schulen zusammen	17	589
Technische und gewerbliche mittlere Schulen (Kurse/Lehrgänge/Schulen für Berufstätige)	3	117
Technische und gewerbliche mittlere Schulen (Vorbildung, inkl. Berufstätigkeit)	12	402
Kaufmännische mittlere Schulen (Kurse, Lehrgänge, spez. Lehrgänge, Schulen f. Berufstätige)	1	50
Kaufmännische mittlere Schulen (Vorbildung inklusive Berufstätigkeit)	1	20
Aufbaulehrgänge/Lehrgänge an höheren Schulen zusammen	77	5.225
Technische und gewerbliche Schulen i. e. S.	21	1.175
Bekleidung	1	55
Fremdenverkehr an technischen und gewerblichen Schulen	10	628
Kaufmännische Berufe	15	1.714
Wirtschaftsberufe	17	1.345
Kindergartenpädagogik	10	267
Sozialpädagogik	3	41
Höhere Schulen zusammen	59	12.608
Aufbaugymnasien/Realgymnasien	4	689
Gymnasien für Berufstätige	8	4.046
Technisch gewerbliche Lehranstalten für Berufstätige, i. e. S.	28	4.397
Handelsakademien	19	3.476
Kollegs zusammen	71	5.076
Technische und gewerbliche höhere Schulen i. e. S.	18	1.394
Bekleidung	3	221
Fremdenverkehr an technischen und gewerblichen Schulen	10	584
Kunstgewerbe an technischen und gewerblichen Schulen	4	262
Kaufmännische Berufe	10	543
Wirtschaftsberufe	4	145
Kindergartenpädagogik	16	1.158
Sozialpädagogik	6	769

Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, eigene Auswertung und Darstellung

Abb. 7: Entwicklung des Zweiten Bildungsweges (kurz: 2. Biweg) in der Allgemeinbildung in % der SchülerInnen



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, eigene Auswertung und Darstellung

Abschluss einen weiteren Abschluss angestrebt und diesen abgebrochen oder einen Abbruch nicht ausgeschlossen haben (Personen, die später die Idee einer Fortsetzung der Bildungskarriere hatten und damit (noch) nicht begonnen haben, sind nicht enthalten). Sieht man in den Angaben zu Abbrüchen grobe Größenordnungen des Potenzials, kann man aus der Relation zur tatsächlichen Beteiligung im Zweiten Bildungsweg eine Ahnung von Größenordnungen der Realisierung des Potenzials bekommen.

Das derart geschätzte Potenzial liegt in der Größenordnung von 400.000 Personen, der Bestand im Zweiten Bildungsweg im Schulwesen liegt bei 24.000 Personen (ca. 6% des Potenzials oder 1 von 16). Bezieht man die Werte für die BMS und AHS im Zweiten Bildungsweg auf das geschätzte Gesamtpotenzial für den jeweils niedrigeren Bereich, so ergibt sich im Pflichtschulbereich eine höhere Abdeckung von 18% (1 von 6 Personen). Auffallend sind die geringen Potenzialwerte bei der Lehre. Wenn man diese zur Pflichtschule hinzurechnet, verringert sich die Abdeckung auf 10%. Für die BMS liegen die Aufbaulehrgänge bei 12%, die Kollegs decken nur 4% der AHS-Potenziale ab.

Entwicklungen, die den Zweiten Bildungsweg betreffen

Die Bekämpfung des Problems der „Early School Leavers (ESL)“ ist von der Europäischen Ebene auch nach Österreich diffundiert. Der Schwerpunkt liegt aber nicht im Zweiten Bildungsweg, sondern in der Arbeitsmarktpolitik, die die Jugendlichen übernimmt und den Übergang in Beschäftigung im Auge hat. Zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses wurden auch in der Erwachsenenbildung Aktionen gesetzt, die in der Initiative Erwachsenenbildung (2011) gebündelt wurden. Diese umfasst detaillierte Abschätzungen der Bedarfslage für Fördermaßnahmen.¹³ Zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen wird die Zielgruppengröße unter den 18- bis 24-Jährigen mit ca. 50.000 geschätzt (insgesamt alle Altersgruppen 280.000), mit einem jährlichen Neuzugang von 5.000 bei den Jugendlichen. Die festgesetzten Zielwerte für Maßnahmen sollen von 1.600 im ersten Jahr auf 2.400 im dritten Jahr ansteigen (also von ca. einem Drittel auf fast die Hälfte des Neuzuganges; aber nur 3 bis 5% des geschätzten Bestandes an förderbaren Jugendlichen). Bezogen auf die 24.000 ausgewiesenen SchülerInnen im weiterführenden Zweiten Bildungsweg

¹³ Franz Jenewein informiert in seinem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at u.a. über die Zielgruppengrößen. Nachzulesen unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/04_jenewein.pdf.

(siehe Abb. 7) wären dies zusätzlich bis zu 10%. In der LLL-Strategie betreffen drei Aktionslinien¹⁴ den Bereich der Early School Leavers, Maßnahmen für den Zweiten Bildungsweg für Jugendliche werden jedoch in keiner der drei Aktionslinien explizit angesprochen, man könnte sagen, sie treffen „haarscharf daneben“. In jüngerer Zeit wird vor allem mit dem Jugendcoaching stärker und systematischer versucht, präventiv vorzugehen und Abbrüche zu vermeiden, die kurativen Interventionen erscheinen jedoch im Verhältnis zum Bedarf gering.

Mit dem Qualifikationsrahmen wurde die Frage der Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen stärker in den Fokus gerückt (in Österreich z.B. im Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetz).¹⁵ Tabelle 3 zeigt, dass dies bereits ein nennenswertes Ausmaß erreicht hat. Die Ansuchen insgesamt liegen viel

höher als die geschätzten Potenziale für den Zweiten Bildungsweg, die Ansuchen für Höherstufung machen etwa drei Viertel aus, wobei jedoch die Altersbegrenzung mit dem Jahr 1993 hier vermutlich eine Unterschätzung der Relation bedingt. Die Anerkennungsverfahren können also als potenzielles Substitut für den Zweiten Bildungsweg gesehen werden.

Die Basisbildung wird ebenfalls in der Initiative Erwachsenenbildung sowie in der LLL-Strategie beachtet. Hier stehen die Inhalte im Mittelpunkt und die qualitativ hochwertigen Initiativen in diesem Bereich sind im Verhältnis zum Bedarf sehr gering. Früher gehegte Erwartungen zum Bedarf wurden durch die PIAAC-Erhebung in der Größenordnung (fast eine Million mit unzureichenden Basiskompetenzen)

Tab. 1: Größenordnung des Potenzials für den Zweiten Bildungsweg nach Altersgruppen gemessen an Abbrüchen von weitergehenden Bildungsgängen

Alter 2013	Geburtskohorten bezogen auf Alter 2013	Spanne zw. Jahr des Abschlusses PS (15J) bis Tertiäre Bildung (30J) für Geburtskohorten	% Jahre pot. Abschlusses zw. 1993-2013 (% def. Zeitspanne) ¹	Gesamtbevölk. in 1.000	Bevölk. mit Abschluss ab 1993 in 1.000 ²	% Abschluss ab 1993 an Gesamtbevölk. (Spalte 6/5) ³	Potenzial für 2.BW absolut in 1.000 (Maximal) ⁴	Potenzial in % an Abschluss ab 1993 (Spalte 8/6, relativ, Maximal)	Potenzial in % an Bevölk. gesamt (Spalte 8/5, relativ, Minimal) ⁵
18-24 J.	1989-95	2004PS-2025T.	40%	708,3	708,3	100%	154,7	22%	22%
25-34 J.	1979-88	1994PS-2018T.	80%	1.091,8	1.087,8	100%	167,9	15%	15%
35-44 J.	1969-78	1984PS-2008T.	60%	1.238,2	651,2	53%	74,5	11%	6%
45-54 J.	1959-68	1974PS-1998T.	20%	1.349,0	193,2	14%	21,3	11%	2%
55-64 J.	1949-58	1964PS-1988T.	0%	1.006,4	46,0	5%	3,2	7%	0%

- 1 Abbrüche wurden nur für letzten 20 Jahre (1993-2013) erhoben, diese Spalte gibt den Anteil der erfassten Jahre an den potenziellen Abschlussjahren der jeweiligen Altersgruppe an (z.B. die potenziellen Abschlussjahre der ältesten Gruppe der 55- bis 64-Jährigen liegen komplett außerhalb der Erfassungsperiode von Abbrüchen = 0%).
- 2 Für diesen Teil der Bevölkerung werden Abbrüche ausgewiesen.
- 3 Erfassung von Abschluss in Form von Selbstangabe der Befragten; diese Spalte kann mit Spalte (4) verglichen werden, die den Anteil der erfassten Zeitperiode an der Gesamtzeit für potenzielle Abschlüsse angibt; bei den bis 34-Jährigen ist die Erfassungsperiode zensiert, hier können zeitgerechte Abschlüsse noch später erfolgen; bei den weiteren Altersgruppen sieht man, dass der Anteil der Abschlüsse sich in der Größenordnung der Zeitanteile entwickelt, in der ältesten Gruppe sieht man, dass ein Teil der Abschlüsse später als in der angesetzten Zeitspanne (Alter zwischen 15 und 30 Jahren) erfolgt.
- 4 Potenzial = Maximalschätzung; Summe aller Personen, die einen Abbruch nicht ausgeschlossen haben (Abbruch + Unbekannt; ansonsten gibt es viele zu kleine Zellenbesetzungen).
- 5 Potenzial = Minimalschätzung; Personen mit Abschluss vor 1993 in der Basis (Bevölkerung) berücksichtigt, aber nicht im Potenzial = Minimalschätzung.

Quelle: Statistik Austria, auf Basis AES 2011/12; eigene Berechnung und Darstellung

- 14 AL 2: Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen; AL 3: Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter; AL 4: Ausbau von alternativen Übergangssystemen ins Berufsleben für Jugendliche.
- 15 Die erhobenen Informationen zu den Ansuchen um Anerkennung müssen weiter analysiert werden; hier ist das nicht möglich, es geht um einen ersten Eindruck.

bestätigt. Die politisch vereinbarten Annahmen und Zielwerte der Initiative Erwachsenenbildung liegen mit einer Zielgruppengröße von 50.000 weit unter der Größenordnung des Bedarfes, das Angebot soll von weniger als 1.000 erreichten TeilnehmerInnen auf etwa 3.000 ausgeweitet werden (6% der politischen Zielgruppengröße der Initiative Erwachsenenbildung, 0,3% der PIAAC-Schätzung). Im Bereich der Höherqualifizierung (Matura) und

der Tertiären Bildung steht im politischen Diskurs die Frage im Vordergrund, inwieweit diese Angebote öffentlich gefördert und inwieweit die interessierten Personen Eigenbeiträge leisten sollen. Für Österreich ist hier – analog zur skizzierten Ausgangssituation in Schweden – die Frage von Bedeutung, inwieweit die Bildungschancen durch die Struktur des Bildungswesens beeinträchtigt wurden und werden und daher eine Kompensation gerechtfertigt und notwendig

Tab. 2: Potenzial für den Zweiten Bildungsweg nach Hintergrundmerkmalen

		Gesamtbevölkerung		18- bis 24-jährige Bevölkerung		25- bis 64-jährige Bevölkerung mit Bildungsabschluss ab 1993	
		Potenzial für 2. Bildungsweg in 1.000 ¹	% Potenzial an Gesamtbevölkerung ²	Potenzial 18-bis 24-Jährige in 1.000 ³	% Potenzial an 18- bis 24-Jährigen	Potenzial 25-bis 64-Jährige mit Abschluss ab 1993 in 1.000 ⁴	% Potenzial an Bevölkerung mit Abschluss ab 1993
Insgesamt		421,6	8%	154,7	22%	266,9	13%
Geschlecht	Männer	213,0	8%	74,6	20%	138,5	14%
	Frauen	208,5	8%	80,1	23%	128,4	13%
Bildungsabschluss	Pflichtschule	112,8	12%	55,8	29%	57,0	30%
	Lehre	86,2	4%	38,1	17%	48,1	7%
	BMS	40,5	6%	18,0	24%	22,5	11%
	AHS/BHS	116,9	13%	36,9	19%	80,0	22%
	Tertiär ⁵	65,2	9%	5,9	20%	59,3	12%
Erwerbsstatus	Erwerbstätig	297,5	8%	91,3	22%	206,2	13%
	Arbeitslos	37,3	16%	8,0	24%	29,3	32%
	Nicht Erwerbstätig	86,7	6%	55,3	21%	31,4	13%
Staatsangehörigkeit	Österreich	350,7	7%	134,7	21%	216,0	13%
	Nicht Österreich	70,9	11%	20,0	26%	50,9	17%
Besiedlungsdichte	Dicht	175,4	13%	50,6	28%	124,8	21%
	Mittel	82,6	7%	33,1	21%	49,5	12%
	Dünn	163,5	6%	70,9	19%	92,6	10%
Wohnsitz (NUTS1)	Ostösterreich	220,5	9%	77,8	26%	142,8	16%
	Südösterreich	68,8	6%	27,7	19%	41,1	11%
	Westösterreich	132,2	7%	49,1	19%	83,1	12%

1 Summe aus 18- bis 24-Jährigen und 25- bis 64-Jährigen; vgl. Spalte 8 in Tab. 1

2 Potenzial = Minimalschätzung lt. Tab. 1; Personen mit Abschluss vor 1993 in der Basis (Bevölkerung) berücksichtigt, aber nicht im Potenzial

3 Potenzial = Maximalschätzung lt. Tab. 1; Summe aller Personen, die einen Abbruch nicht ausgeschlossen haben (Abbruch + Unbekannt; ansonsten gibt es viele zu kleine Zellenbesetzungen)

4 Für Personen mit Bildungsabschluss vor 1993 ist ein Abbruch nicht ausgewiesen, siehe Tab. 1

5 Tertiär: Universität, Fachhochschule, hochschulverwandte Ausbildung

Quelle: Statistik Austria, auf Basis AES 2011/12; eigene Berechnung und Darstellung

Tab. 3: Ansuchen um Anerkennung von Fähigkeiten und Kompetenzen (insgesamt und Höherstufung)

		Jemals angesucht, absolut in 1.000	Angesucht % der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung	Angesucht um einen höheren Abschluss, absolut in 1.000	Höherstufung in % von angesucht ¹
Insgesamt		1.097,9	23,4	206,3	18,8
Geschlecht	Männer	591,2	25,4	111,3	18,8
	Frauen	506,7	21,5	94,9	18,7
Alter	25 bis 34 Jahre	272,0	24,9	52,4	19,3
	35 bis 44 Jahre	309,3	25,0	54,7	17,7
	45 bis 54 Jahre	306,2	22,7	59,8	19,5
	55 bis 64 Jahre	210,3	20,9	39,3	18,7
Bildungsabschluss	Pflichtschule	91,3	12,6	(13,7) ²	(15,0) ²
	Lehre	467,2	25,2	81,8	17,5
	BMS	165,1	25,7	26,4	16,0
	AHS/BHS	169,1	23,2	46,3	27,4
	Tertiär ³	205,1	27,9	38,1	18,6

1 Spalte 3/Spalte 1

2 geringe Fallzahlen, erhöhte Fehlerwahrscheinlichkeit

3 Universität, Fachhochschule, hochschulverwandte Ausbildung

Quelle: Statistik Austria, auf Basis AES 2011/12; eigene Berechnung und Darstellung

erscheint. Dieser Frage kann hier nicht näher nachgegangen werden (siehe Lassnigg et al. 2011)¹⁶

Schlussfolgerungen

Die internationalen Vergleiche haben gezeigt, dass nur wenige Länder dem Zweiten Bildungsweg hohe Priorität zuweisen. In Schweden wurde dies in besonders ausgeprägtem Maße gemacht. Dort ist auch mit der kommunalen Erwachsenenbildung eine starke institutionelle Basis aufgebaut worden, die als Stärkung der Erwachsenenbildung insgesamt zu sehen ist. Diese wurde durch die Knowledge Lift-Initiative quantitativ massiv ausgeweitet, aber durch New Governance-Methoden gleichzeitig möglicherweise auch geschwächt.

In Österreich ist wenig systematische Information über den Zweiten Bildungsweg verfügbar. Ein Kernbereich sind die Schulen für Berufstätige, die die Hälfte aller staatlichen Ausgaben absorbieren. Diese decken einen Bereich des Bedarfs ab, in anderen Bereichen sind die Angebote nicht spezifiziert (Universitäten) oder nicht entsprechend erfasst (Pflichtschulen).

Die Größenordnung ist im Vergleich zum potenziellen Bedarf klein, in der Vergangenheit wurde der Bereich als „Elitenförderung“ gesehen, nun wird mehr zu einer kollektiven Verantwortung tendiert. Ein potenzielles Substitut ist die Anerkennung und Validierung von Kompetenzen, die in der Größenordnung an die Potenziale für den Zweiten Bildungsweg bereits herankommen.

¹⁶ Im Positionspapier der Österreichischen Forschungsgemeinschaft (ÖFG) wurde als eine der Anforderungen an die AkteurInnen formuliert: „Durchlässigkeit in der Bildungskarriere fördern, d.h. horizontale und vertikale Übergänge (inklusive entsprechender Anerkennungen) ermöglichen, Entscheidungen korrigierbar und revidierbar machen und sie nicht auf enge Zeitfenster einengen (z.B. sollte eine unterschiedliche Verweildauer in der Stufe vor einem Übergang als normal betrachtet und das Nachholen der Matura deutlich vereinfacht werden)“ (ÖFG 2013, S. 2).

Literatur

- Albrecht, James/van den Berg, Gerard J./Vroman, Susan (2005):** The Knowledge Lift: The Swedish Adult Education Program That Aimed to Eliminate Low Worker Skill Levels. IZA Discussion Paper No. 1503. Bonn. Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp1503.pdf> [Stand: 2014-01-09].
- Brozaitis, Haroldas/Dumcius, Rimantas/Gausas, Simonas/Uzpelkiene, Laima (2010):** Assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on adult learning. FINAL REPORT. Vilnius: Public Policy and Management Institute (PPMI). Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/reforms.pdf> [2013-11-22].
- Eurydice (2011):** Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Brussels. Online im Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf [Stand: 2014-01-08]. Dt. Fassung: Formale Erwachsenenbildung. Maßnahmen und Praktiken in Europa. Online im Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf [Stand: 2014-01-09].
- Lassnigg, Lorenz (2013):** Finanzierung und Strategien der Erwachsenenbildung. Beitrag zum 3. Werkstattgespräch Weiterbildungs-forschung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in der nationalen und internationalen erwachsenenpädagogischen Forschung. Klagenfurt, 9.-10. April 2013. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/eb-klft13.pdf> [Stand: 2014-01-09].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012a):** Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Überarbeiteter Endbericht. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-EB-Kovgl.pdf> [Stand: 2014-01-09].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012b):** Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in ausgewählten Vergleichsländern: Strategische Überlegungen. Ergänzung zum Endbericht. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-strat.pdf> [Stand: 2014-01-09].
- Lassnigg, Lorenz/Gottwald, Regina/Hofer, Helmut/Kuschej, Hermann/Zaussinger, Sarah (2011):** Evaluierung der Bildungskarenz 2000-2009. Projektbericht. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/evaluierung_der_bildungskare.pdf [Stand: 2014-01-09].
- ÖFG – Österreichische Forschungsgemeinschaft (2013):** Übergänge im Bildungswesen erfolgreich gestalten. Online im Internet: http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Positionspapier_Uebergaenge_2013.pdf [Stand: 2014-02-05].
- Vassiliou, Androulla (2011):** Foreword. In: Eurydice: Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. Brussels, S. 3-4. Online im Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf [Stand: 2014-01-08].

Weiterführende Links

- Aktionslinien der LLL-Strategie:** http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/Strategie_zum_lebensbegleitenden_Lernen_in_OEstereich.pdf
- Förderungsgesetz:** http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php
- Initiative Erwachsenenbildung:** <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>
- Initiative Erwachsenenbildung – Abschätzungen der Bedarfslage für Fördermaßnahmen:**
https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf
- ÖFG-Tagung zu den Übergängen im Bildungswesen:** http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/lost_in_transition.html
- ÖFG-Tagung zu den Übergängen im Bildungswesen – Beitrag Lorenz Lassnigg:** http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/lost_in_transition/Beitrag_Lassnigg.pdf
- Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetz 2012:** <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Pflichtschulabschluss-Pr%C3%BCfungsgesetz.pdf>



Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

The Second Chance Education in “Lifelong Learning” – Findings on Funding and Politics

Austria and Sweden in comparison

Abstract

This article combines the results from the 2011 Eurydice study, which provides an overview of adult participation in formal education in EU member states based on the data from the Labour Force Survey (2009) and the Adult Education Survey (2007). Comparative indicators are presented that describe the status of the second chance education in adult education. These indicators consist of participation, cost per participant and the correlations of the forms of adult education: formal, non-formal and non-occupational. The focus of this article is on comparing the countries Sweden and Austria and providing findings on the politics and funding of the second chance education. It is investigated in which way the special form of the second chance education in Sweden (keyword knowledge lift) has contributed to the strength of adult education there and how the state and development of this path in Austria compares to it. Numerous figures and tables support the explanations.

Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“

Franz Jenewein

Jenewein, Franz (2014): Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Basisbildung, abschlussorientierte Erwachsenenbildung, Initiative Erwachsenenbildung, Pflichtschulabschluss, Bildungssystem, Tirol, Migrantinnen

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich einer Rückschau auf die österreichweite Initiative Erwachsenenbildung 2011 bis 2014 und ihre Angebote in Tirol. Mit Schwerpunktlegung auf die Bereiche Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses standen dabei bildungsferne bzw. gering qualifizierte Personen und junge Erwachsene erneut verstärkt im Zentrum der Bildungsbemühungen. Während der Programmpunkt Nachholen des Pflichtschulabschlusses am BFI-Tirol bereits eine 20-jährige Tradition hat, sind Maßnahmen im Bereich Basisbildung und Vermittlung von Grundkompetenzen für die Volkshochschule Tirol und die Initiative „Frauen aus allen Ländern“ relativ neue Betätigungsfelder. Erste Evaluationsergebnisse sprechen in beiden Bereichen von einer hohen Akzeptanz der Angebote und einer sehr großen Teilnehmendenzufriedenheit.

Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“

Franz Jenewein

Das Beispiel der „Initiative Erwachsenenbildung“ zeigt, dass eine praktische Umsetzung von konkreten Bildungsangeboten verbunden mit einer klaren Ausrichtung der Bildungspolitik zu einem gemeinsamen Erfolg führen kann.

Österreichs Bildungssystem ist seit langem dadurch gekennzeichnet, dass sich die Jugendlichen einerseits früh für unterschiedliche Schultypen entscheiden können, andererseits viele Möglichkeiten vorfinden, im Zweiten Bildungsweg Abschlüsse der oberen Sekundarstufe nachzuholen. Alle Bildungsabschlüsse der oberen Sekundarstufe sowie der Lehrabschluss können zudem auch im Rahmen von Maßnahmen der Erwachsenenbildung erworben werden (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, S. 67).

Für viele PädagogInnen und LeiterInnen speziell der beruflichen Weiterbildung ist die Erwachsenenbildung eine wichtige Verbindungsstelle zur Erstausbildung. Im Vergleich zum System der Erstausbildung zeichne sich die Erwachsenenbildung dadurch aus, dass sie in der Planung, Durchführung und Evaluation wesentlich flexibler und teilnehmerInnenorientierter arbeiten kann. Auch wenn das Kurscurriculum auf den gesetzlichen Lehrplan abgestimmt ist, bieten sich andere Möglichkeiten in der didaktischen Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte. Und im Unterschied zur Schulbildung gilt in der Erwachsenenbildung das Prinzip der Freiwilligkeit, was auch zur Folge hätte, dass die Eigenmotivation der TeilnehmerInnen sehr hoch ist.

Ziel von Aus- und Weiterbildungen im Feld der Erwachsenenbildung ist aber nicht nur die entsprechende Qualifikation für einen bestimmten Tätigkeitsbereich und damit die eventuell erhöhte Chance auf Teilhabe am Erwerbsleben. Bildung hat vielmehr auch einen persönlichkeitsbildenden Wert und einen emanzipatorischen Charakter (vgl. Felbinger 2004, S. 166).

Historisch gesehen meinte Volksbildung immer zweierlei: Kompensation der durch vorenthaltene Bildungschancen bedingten Defizite und Teilhabe an den Erkenntnissen der modernen Wissensgesellschaften. *„Über weite Strecken verstanden sich diese Bemühungen auch als sozialpolitische Anstrengungen mit emanzipatorischem Anspruch“* (Liesmann, 2013, o.S.). Bildung hat in einer demokratischen Gesellschaft die Aufgabe, ihre Angebote in einer Balance zwischen individuellen Anforderungen bzw. eigenen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten auszurichten. *„Lernen besteht dann eben nicht aus der bloßen Übernahme und Aneignung neuer Inhalte, sondern wird vor dem Hintergrund der biografischen Deutungsmuster von den Erwachsenen immer wieder selbst aufgebaut und angeeignet. Auf dieser Basis schaffen Lehrende Bedingungen für die Selbstorganisation*

des lebensbegleitenden Lernens und stellen die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt“ (Mikula, 2007, S. 9).

Initiative Erwachsenenbildung in Tirol

Im Rahmen einer Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung wurden im Zeitraum von 2011 bis 2014 österreichweit konkrete Bildungsmaßnahmen in den Bereichen Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses angeboten. Primäres Ziel dieser „Initiative Erwachsenenbildung“ ist es, die Zugangsmöglichkeiten zum lebensbegleitenden Lernen für bildungsferne bzw. gering qualifizierte Personen nachhaltig zu verbessern.¹ Eines der wesentlichen operativen Ziele besteht darüber hinaus in der bundeseinheitlichen Regelung der Förderinstrumente. Mit dem von den Ländern und dem Bund gemeinsam finanzierten standardisierten Maßnahmen wurden zudem einheitliche Qualitätsstandards formuliert und es wurde ein einheitliches Monitoring vereinbart, um die Treffsicherheit und die Nachhaltigkeit der Maßnahmen zu überprüfen.

In Tirol wurden die Bildungsmaßnahmen in zwei Bereichen angeboten:

- der Bereich Basisbildung von der Volkshochschule Tirol und der Initiative „Frauen aus allen Ländern“
- der Programmbereich „Nachholen des Pflichtschulabschlusses“ vom BFI-Tirol

Bildungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen

Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen zielen darauf ab, Menschen mit grundlegendem Bildungsbedarf im Bereich der sprachlichen Kompetenz und der Literarisierung gezielt zu fördern sowie grundlegende Rechenoperationen und weitere Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. In Österreich begann die Alphabetisierungs-/Basisbildungsarbeit

Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre mit Kursen in Wien. Die Programme wurden in der Folge von anderen Bundesländern mit Unterstützung des ESF übernommen und schließlich wurde auf Basis der Initiative Erwachsenenbildung das Programmangebot auf ganz Österreich ausgeweitet. Aktuell ist die Basisbildungsarbeit in Österreich auf einem sehr guten Stand, vor allem in den vergangenen zehn Jahren wurden Monika Kastner zufolge die Bemühungen intensiviert (siehe Kastner 2013).

Die Grundlage für die Definition der Zielgruppengröße im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen bildeten die Daten aus dem Mikrozensus 2008 zum Bildungsstand der Bevölkerung. Dort wird ein Wert von 50.000 Personen ausgewiesen, welche über keinerlei Grundqualifikation im Sinne eines positiven Schulabschlusses verfügen (vgl. Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 13 u. S. 35).

Erfahrungen und Ergebnisse

Aufgrund der hohen Individualisierung der Kursangebote weisen die Maßnahmen eine vergleichsweise große Varietät in der inhaltlichen Ausgestaltung auf. Ausgehend von einer Standortbestimmung in der Beratungs- und Eingangsphase werden die Kursinhalte definiert und dem bestehenden Kompetenzprofil angepasst. Die notwendige Modularisierung des Gesamtkonzepts in Einzelkomponenten liegt in der Gestaltungsverantwortung der Anbieter. Ergebnisse aus dem Monitoringbericht zeigen, dass die Bildungsmaßnahmen zu 63% von Frauen in Anspruch genommen werden und dass der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund bei 70% liegt. Erfreulich ist auch, dass der Großteil der TeilnehmerInnen die Bildungsmaßnahme abschließt, dennoch kommt es immer wieder zu frühzeitigem Austritt.

Im Jahr 2012 wurden die TeilnehmerInnenzahlen in allen Bundesländern bis auf Vorarlberg deutlich überschritten und die Planungszahlen für 2013 weisen aus, dass die Kennzahlen eingehalten werden (siehe Monitoringbericht „Initiative Erwachsenenbildung“ 2013).

¹ Karin Hackl-Schuberth beschreibt in ihrem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at die Initiative Erwachsenenbildung ausführlicher, siehe: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/13_hackl-schuberth.pdf; Anm.d.Red.

Die Initiative Erwachsenenbildung wurde vom Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung (IFA Steiermark) extern evaluiert. Rückmeldungen von TrainerInnen, TeilnehmerInnen und BildungsmanagerInnen aus den Erwachsenenbildungseinrichtungen bestätigen, dass die TeilnehmerInnen mit den Bildungsmaßnahmen sehr zufrieden sind. Sehr gut bewertet werden die kontinuierliche Begleitung während des Lernprozesses, die didaktische Aufbereitung der Lerninhalte, die Fachkompetenz der TrainerInnen, die soziale Kompetenz und die Lernumgebung. Peter Stoppacher und Marina Edler, AutorInnen des Evaluationsberichts, schlagen vor, dass hinsichtlich der Zielgruppenerreichung vor allem lernungewohnte, lertraumatisierte und bildungsbenachteiligte Personen verstärkt angesprochen werden sollen. Sehr gut im Programm eingebunden sind Jugendliche und Menschen mit Migrationshintergrund.

Auf Basis interner und externer Evaluationsdaten wird das Programm derzeit überarbeitet und die Ergebnisse fließen in das neue Programmplanungsdokument ein. Insgesamt wird die Maßnahme in Österreich mit Stand November 2013 von 69 akkreditierten Einrichtungen angeboten.

Bildungsmaßnahmen im Bereich Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Für die Definition der Zielgruppengröße im Bereich Nachholen des Pflichtschulabschlusses wurden Daten der Schulstatistik vom Institut für Höhere Studien (IHS) aufbereitet, da die Schulstatistik selbst keine Auskunft über die Anzahl der SchülerInnen gibt, welche das Schulsystem ohne positiven Pflichtschulabschluss verlassen. Das angewendete Berechnungsverfahren ergab, dass jährlich bis zu 5000 Jugendliche jedes Altersjahrgangs ihre Schullaufbahn ohne positiven Abschluss beenden (vgl. Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 36).

Ein positiver Pflichtschulabschluss wird immer stärker zur Voraussetzung, um eine Lehrstelle zu finden, eine Berufsausbildung zu absolvieren und damit insgesamt die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu wahren. Die grundlegenden Kompetenzen, die mit

einem positiven Pflichtschulabschluss verbunden sind, bilden aber auch eine wichtige Voraussetzung für weitere Lernprozesse im sprachlichen, kulturellen und sozialen Bereich sowie für Zugänge zur höheren Bildung. Mit 1. September 2012 trat das neue Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz (PPG) in Kraft. Es ermöglicht das Nachholen des Pflichtschulabschlusses in einer erwachsenengerechten und zeitgemäßen Form. Das Modell ist fächerübergreifend und kompetenzorientiert gestaltet und zielt auf den Erwerb grundlegenden Wissens und grundlegender Fertigkeiten ab, sodass selbstständiges Weiterlernen ermöglicht wird und Zugänge zu weiterführender allgemeiner und beruflicher Bildung eröffnet werden. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung wird die Bildungsmaßnahme in allen Bundesländern angeboten. Es zeigt sich über alle Bundesländer hinweg ein Überhang von männlichen TeilnehmerInnen mit 57% im Vergleich zum Frauenanteil von 43%. Der Anteil der Jugendlichen zwischen 15 und 21 Jahren liegt bei ca. 60% und ist damit sehr hoch (vgl. Monitoringbericht „Initiative Erwachsenenbildung“ 2013, S. 12).

Überdurchschnittlich hoch ist der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund. Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern weisen ein bis zu zehnfaches Risiko für einen vorzeitigen Schulabbruch oder die Zugehörigkeit zur Gruppe der Niedrigqualifizierten auf. Beispielsweise beträgt der Anteil an frühzeitigen BildungsabbrecherInnen bei Tiroler Jugendlichen mit Migrationshintergrund 36%, der Anteil Niedrigqualifizierter bei den Jugendlichen, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, 47% (vgl. Steiner/Kuschej/Vogtenhuber 2013, S. 35ff.). Mario Steiner, Hermann Kuschej und Stefan Vogtenhuber kommen sogar zu der Feststellung: *„Die Abbruchraten bei Tiroler Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. mit ausländischer Staatsbürgerschaft sind alarmierend. Insgesamt haben bis zu einem Drittel dieser Jugendlichen bis zum 17. Lebensjahr die Ausbildung abgebrochen, befinden sich also auch nicht mehr in einer Lehrausbildung“* (ebd., S. 35). In Tirol haben in den vergangenen drei Jahren rund 600 Personen Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Grundbildung besucht, wobei der Anteil der Frauen mit 70% sehr hoch ist.

Erfahrungen und Ergebnisse

Eine Evaluation der Kurse zur Vorbereitung des Pflichtschulabschlusses aus dem Jahr 2006 zeigt, dass der diesbezügliche Bedarf an Weiterbildung sehr hoch war und die Nachfrage überstieg. In den meisten Fällen war die Partnerschaftlichkeit sowohl zwischen den TeilnehmerInnen als auch zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen gut ausgeprägt. Diese Partnerschaftlichkeit sowie die Orientierung am Individuum und dessen Erfolg produzierten ein Klima der Solidarität (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2006, S. 47). Die Kurse waren von einer hohen TeilnehmerInnenzufriedenheit geprägt (50% „Sehr gut“, alle anderen „Gut“, nur 10% bewerteten den Kurs mit „Befriedigend“). Ebenso hoch war die Abschluss Erfolgsquote mit fast 70% (vgl. ebd., S. 66).

Das BFI-Tirol bietet Abendkurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses bereits seit 20 Jahren an und entwickelt sie permanent weiter. Ein multiprofessionelles Team, bestehend aus zehn LehrerInnen und zwei SozialpädagogInnen, ist für Unterricht, persönliche Begleitung und Berufsvorbereitung verantwortlich. In drei Abendkursen in Innsbruck und Kufstein und dem neuen Tageskurs holen derzeit (Stand November 2013) 65 Personen ihren Schulabschluss nach.

Die Initiative Erwachsenenbildung hat hier österreichweit ganz wichtige Impulse gesetzt. Erstmals werden diese Kurse für die TeilnehmerInnen kostenfrei angeboten, es gibt ein einheitliches Curriculum und einen gesetzlich anerkannten Abschluss, ein Normkostenmodell und eine begleitende Qualitätssicherung. Die TeilnehmerInnen werden über Mundpropaganda, Sozialeinrichtungen und Ämter rekrutiert. Didaktisch wird ein Methodenmix angewandt, es gibt wenig Frontalunterricht, dafür viel offenes Lernen und teilweise auch Projekte. Das Unterrichtskonzept entspricht dem Modulaufbau und wenn erforderlich, geben die TrainerInnen die nötige Lernunterstützung. Bewährt hat sich auch die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen,

beispielsweise bei Bedarf an Basisbildung in einzelnen Fächern. Positiv hervorzuheben sind die inkludierte professionelle Bildungs- und Berufsberatung und das begleitende Coaching.

Abschließende Bemerkungen

Österreich verfügt über ein sehr gutes Bildungssystem mit einem hohen Grad an Möglichkeiten der Bildung und Weiterbildung. Auch die Durchlässigkeit im Bildungssystem ist m.E. gegeben, dennoch gibt es neue Herausforderungen. Eine stärkere Vernetzung zwischen der Erstausbildung und der Erwachsenenbildung sowie hin zum tertiären Bereich der Weiterbildung ist notwendig. Zudem müssen der Bund und die Länder noch mehr finanzielle Mittel in die Hand nehmen, um hier den Bedarf an Weiterbildung zu ermöglichen und dies nicht nur aus arbeitsmarktpolitischer Sicht, sondern auch aus sozialen und demokratiepolitischen Gründen.

Aktuell wird auf der Bund-Länder-Ebene das Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus dem Bildungsbereich und den Sozialpartnern überarbeitet und soll von 2015 bis 2017 kontinuierlich weitergeführt werden. Miteinfließen werden in die Überarbeitung des Programmplanungsdokuments die Ergebnisse aus der externen Evaluation und des Monitoringberichts.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass diese beschriebenen Bildungsmaßnahmen nur ein Teissegment im breiten Angebot der Erwachsenenbildung darstellen. Erwachsenenbildung ist viel mehr und zeigt Diversität in der Vielfalt der Einrichtungen und im Angebot und soll daher auch die nötige bildungspolitische Unterstützung erfahren. *„Es geht nicht um eine didaktisch konzipierte Wissensvermittlung, sondern um die Verpflichtung der Erwachsenenbildung, selbst eine tragende und kritische Rolle in den öffentlichen Diskursen zu übernehmen“* (Liessmann 2013, o.S.).

Literatur

- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002):** Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. Auch online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf [Stand: 2014-02-14].
- Felbinger, Andrea (2004):** Der Wandel des Bildungsbegriffs unter feministischer Perspektive. Auf den Spuren der Geschlechterbildung. München [u.a.]: Profil.
- Kastner, Monika (2013):** Bildungsungleichheit und -benachteiligung. In: Themendossier Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/bildungsungleichheit.php> [Stand: 2014-02-14]
- Liessmann, Konrad Paul (2013):** Die Aufgabe heißt Aufklärung. In: Der Standard, Album A3, vom 16. November 2013. Auch online im Internet: <http://derstandard.at/1381372316524/Die-Aufgabe-heisst-Aufklaerung> [Stand: 2014-02-14].
- Mikula, Regina (2007):** Lebenslanges Lernen – emanzipatorische Potentiale veränderter Lernkulturen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 2, 2007. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_05_mikula.pdf [Stand: 2014-02-14].
- Monitoringbericht „Initiative Erwachsenenbildung“ (2013):** Monitoring – Executive Summary. Stand 30.04.2013 (= internes Papier).
- Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011):** Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Stand 15.9.2011. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf [Stand: 2014-02-14].
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003):** Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OEC über Erwachsenenbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online im Internet: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf> [Stand: 2014-02-14].
- Steiner, Mario/Kuschej, Hermann/Vogtenhuber, Stefan (2013):** Projektbericht. „Bildungs- und arbeitsmarktferne Jugendliche in Tirol. Institut für Höhere Studien, Wien. Online im Internet: http://www.amg-tirol.at/sites/www.amg-tirol.at/files/documents/2013_Studie_bildungs%20und%20arbeitsmarktferne%20Jugendliche.pdf [Stand: 2014-02-14].
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung. 2). Online im Internet: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=197> [Stand: 2014-02-14].



Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
<http://www.grillhof.at>
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Europäisches Forum Alpach, Tiroler Bildungsforum und amg-Tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Literacy and Numeracy and Late Completion of Compulsory Education

Specific educational measures in Tyrol as part of the Adult Education Initiative

Abstract

This article presents a retrospective of the Austria-wide Adult Education Initiative (*Initiative Erwachsenenbildung* in German) from 2011 to 2014 and its offerings in Tyrol. Focusing on the areas literacy and numeracy and late completion of compulsory education, it placed those who were alienated from education or poorly qualified people and young adults back in the center of educational efforts once again. While later completion of compulsory education has been possible at the *BFI Tirol* for 20 years, providing literacy and numeracy and imparting basic competences have been relatively new fields of activity for the Tyrol Adult Education Center (*Volkshochschule Tirol* in German) and the *Initiative Frauen aus allen Ländern* (Women from All Countries). First evaluation results indicate a high acceptance of offerings in both areas as well as a very high level of participant satisfaction.

Gleichwertig aber nicht gleichartig?

Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich

Elisabeth Schwabe-Ruck und Peter Schlögl

Schwabe-Ruck, Elisabeth/Schlögl, Peter (2014): Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Alternativer Hochschulzugang, Durchlässigkeit, Zugangsbeschränkungen, Bildungsgeschichte, Berufsreifepfprüfung, Bildungspolitik, Fachhochschule, Allgemeinbildung, nicht-traditionelle Studierende, internationaler Diskurs

Kurzzusammenfassung

Dem Anspruch der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte steht bislang im deutschsprachigen Raum eine geringe Nachfrage entsprechender Studierender gegenüber. Als Grund dafür wird im vorliegenden Beitrag die gesellschaftlich vorherrschende Überzeugung der Höherwertigkeit schulisch erworbener gegenüber beruflich erworbener Bildung geortet. Dieser Befund hat, so die These, nachweisbare Auswirkungen auf den historisch gewachsenen Zuschnitt von Hochschulzugangformen und Bildungsinstitutionen. Der Autor und die Autorin beleuchten die historische Entwicklung alternativer, berufsbezogener Hochschulzugangswegen in Deutschland und Österreich. Ein Schwerpunkt wird dabei auf rechtliche und praktische Zugangsbeschränkungen bzw. -erschwerisse gelegt.

Gleichwertig aber nicht gleichartig?

Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich

Elisabeth Schwabe-Ruck und Peter Schlögl

Die hohe Wertschätzung schulisch erworbener Allgemeinbildung sichert bis heute effektiv den Erhalt des (bildungs-)bürgerlichen Besitzstandes ab. Der Wertigkeitsabstand zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung wurde festgeschrieben, wenn nicht gar erhöht.

Zur Problemstellung

Berufliche und hochschulische Bildung haben in den deutschsprachigen Ländern großes Gewicht, breite Akzeptanz sowie lang zurückreichende Traditionen. Dies hat aber nicht dazu geführt, dass diese beiden Sektoren des Bildungswesens systematisch aufeinander Bezug nehmen würden. Der Bereich der stark auf Handlungskompetenz hin orientierten beruflichen Bildung, der in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz auf der oberen Sekundarstufe das zentrale Element darstellt und größere Anteile an den Schulentlassjahrgängen aufnimmt als allgemeinbildende Bildungsgänge, ist jeweils recht unterschiedlich ausgestaltet.

Das jahrzehntelange, ja teilweise jahrhundertelange Nebeneinander von Hochschulbildung und Berufsbildung stellt alle drei Länder und noch vielmehr die involvierten Menschen selbst zunehmend vor Herausforderungen. Denn der Bedarf an einer in gewissen Sektoren stärker wissensbasierten Wirtschaftsentwicklung, die Pluralisierung von individuellen Bildungspfaden sowie der Anspruch, Bildungsprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg zu ermöglichen und dies bei stagnierenden oder rückläufigen Bildungsbudgets, rückt Schnittstellen, Übergänge und den Transfer von

Lernergebnissen, seien sie in formalen, nicht-formalen oder informellen Lernarrangements erworben, zunehmend in den Fokus. Dies wirkt zum Teil auf Hochschulen selbst, auf Studienstrukturen, aber auch auf die Zusammensetzung des adressierten, künftigen Potenzials an Studierenden.

In der bildungspolitischen Diskussion drängten sich aus den vielen damit in Zusammenhang stehenden Fragen zwei in den Vordergrund, nämlich jene

- der vertikalen Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung auf der oberen Sekundarstufe hin zum Hochschulsektor und
- der wechselseitigen, horizontalen Durchlässigkeit zwischen beruflicher Weiterbildung bzw. Höherqualifizierung und hochschulischen Studienprogrammen.

Die formalrechtliche Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte hat bislang im deutschsprachigen Raum jedoch nicht die erwünschte Nachfrage generiert. In diesem Beitrag wird als ein wesentlicher Hinderungsgrund für eine umfassende Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende ohne Abitur die im bildungspolitischen Diskurs aufscheinende und für das hiesige Bildungssystem spezifische Auffassung einer Höherwertigkeit schulisch erworbener gegenüber beruflich erworbener Bildung (siehe z.B. zuletzt Schomburg/

Flöther/Wolf 2012) gesehen. Dies hat, so die hier vertretene These, nachweisbare Auswirkungen auf den historisch gewachsenen Zuschnitt von Hochschulzugangsformen und Bildungsabschlüssen der oberen Sekundarstufe.

Der Beitrag will diesen Zusammenhang anhand der Entwicklung berufsbezogener Hochschulzugangswege für Deutschland und Österreich beleuchten. Die Beispiele sollen verdeutlichen, dass sich die gesellschaftlich vorherrschende Überzeugung der Höherwertigkeit schulisch erworbener Allgemeinbildung rechtlich und praktisch in vielfältigen Zugangsbeschränkungen für beruflich qualifizierte niederschlägt. Hochschulreife bzw. Studierfähigkeit muss von dieser Gruppierung im Gegensatz zu AbsolventInnen des Ersten Bildungsweges durch ein ausgefeiltes – zumeist individualisiertes – Zulassungsverfahren und/oder ergänzende Prüfungen nachgewiesen werden.

Bildungsgeschichtlicher Hintergrund

Ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts entstanden in den deutschsprachigen Ländern Universitäten als neue Bildungsinstitutionen neben den kirchlichen und städtischen Lateinschulen und der gewerblich-zünftischen Berufsbildung. Schulen und Universitäten waren voneinander unabhängig und nahmen zum Teil überschneidende Aufgaben wahr, besaßen aber verschiedene Wirksamkeit und unterschiedlichen Rechtsstatus: Während die Schulen regionale oder lokale Einrichtungen („studium particulare“) ohne korporative Rechte waren, stellten die entstehenden Universitäten genossenschaftliche Personenverbände mit hoher korporativer Autonomie (vgl. Wolter 1979, S. 20; Boockmann 1999, S. 14) dar,¹ deren Studien („studium generale“) überregionale Bedeutung hatten. Von der Vorbildung abhängige Zugangsregelungen für die Universitäten bestanden nicht; die Zugangsmöglichkeiten waren allerdings durch verschiedene (z.B. ständische, geschlechtsspezifische, religiöse und finanzielle) Barrieren eingeschränkt. Die Hochschulen sorgten in jener Zeit selbst für die notwendige Vorbildung ihrer Studierenden: Diese mussten zunächst die „Artistenfakultät“ absolvieren, bevor sie zu den höheren Fakultäten zugelassen wurden.

Schon früh, bereits im 17. Jahrhundert, wurden schulische Institutionen, die neben der zünftischen Ausbildung berufstypische Fertigkeiten vermittelten, als gewerbeförderliche Instrumente merkantilen Wirtschaftsdenkens etabliert. Seitdem befördern sie eine strukturell gekoppelte Entwicklung von regionaler Wirtschafts- und curricularer Entwicklung.

Die Niederlagen gegen das napoleonische Frankreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts stießen im Deutschen Reich eine umfassende Reform nicht nur der überkommenen staatlichen Institutionen, sondern auch des traditionellen Bildungssystems an (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 1-38; siehe Titze 1973). Ausschlaggebend dafür war die Überzeugung, dass eine neue, gut ausgebildete und staatsreue Elite dazu beitragen werde, Umwälzungen wie im revolutionären Frankreich zu vermeiden und gleichzeitig zukünftige Übergriffe fremder Staaten auf das eigene Territorium zu verhindern.

Im Zuge der Preußischen Reformen verfolgte Wilhelm von Humboldt, zu dem Zeitpunkt mit der Leitung der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts in Berlin betraut (vgl. Flitner 1956, S. 142), genau diese Linie. Nachdem der Zunftzwang beseitigt worden war, wurden unter seiner maßgeblichen Führung das Schul- und Hochschulwesen neu strukturiert und erste Formen der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Form von klar geregelten Zugangswegen und Zeugnissen, die zum Beschreiten genau definierter Bildungswege und Laufbahnen berechtigten, entwickelt, damit der Staat zukünftig über einen qualifizierten Beamtenapparat und die Wirtschaft über Fachkräfte verfügen konnte (siehe Humboldt 1810).

In Folge seiner nur eineinhalbjährigen Amtszeit blieb Humboldts Werk allerdings Torso: Während das Regelschulsystem mit seiner Schwerpunktsetzung auf allgemeinbildende Fächer und in seinen formalisierten Zugängen erstarrte, konnte Humboldt seine ebenfalls konzipierte Reform der Berufsbildung nicht auf den Weg bringen. Das bis heute für das deutsche Schulsystem charakteristische Schisma zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung entstand (vgl. Baethge 2007, S. 116).

¹ Der Begriff „universitas“ bezeichnete in der damaligen Rechtssprache eine Korporation, Zunft oder Gilde.

Dies hatte nachhaltige Folgen für alternative Hochschulzugänge. Nur über wenig beschrittene Sonderwege ist es für berufserfahrene Menschen ohne Abitur möglich, den Zugang zu Hochschulen ohne das Nachholen von schulischen Inhalten zu erwerben.

Hochschulzugangswege in Deutschland und Österreich

Nachfolgend wird die historische Entwicklung berufsbezogener Hochschulzugangswege in Deutschland und Österreich skizziert. In diesem Zusammenhang soll bewusst der Zweite Bildungsweg als nachholender schulischer Weg zur Hochschulzugangsberechtigung, der seit den 1920er Jahren sowohl in Deutschland als auch in Österreich als Folge des akuten AkademikerInnenmangels nach dem Weltkrieg konzipiert und institutionalisiert wurde, nicht berücksichtigt werden, da hier nur in geringem Umfang die Berufserfahrung der Studierenden angerechnet wird.

Von der „Extraneerprüfung“ bis zur Berufsreifeprüfung der Kriegsheimkehrer

Zunächst ist in Deutschland auf die sogenannte Extraneer-, später Nicht-Schüler-Prüfung, zu verweisen. Ursprünglich als Schlupfloch für die privilegierten Stände entwickelt, um sich dem Abitur zu entziehen, wurde sie zunehmend von einer kleinen Elite speziell begabter junger Menschen genutzt, eine im Selbststudium vorbereitete Prüfung vor einer schulischen Prüfungskommission abzulegen, die in der Regel die fachgebundene Berechtigung zum Studium aussprach (siehe Krüger 1915). Dabei wurde der Verzicht auf den Nachweis weiterer schulisch erworbener Kenntnisse primär über eine besondere personengebundene Befähigung legitimiert und nicht über beruflich erworbene Kompetenzen.

Mit der sogenannten Ersatz- bzw. Sonderreifeprüfung für Fachschulabsolventinnen und -absolventen wurde ab 1922 dieses Angebot gleichzeitig ausgeweitet und fachlich an die landwirtschaftlichen,

technischen und die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten² angebunden. Schon damals von Pädagogen (Spranger 1965 [1923]) und Erwachsenenbildnern (Silbermann 1930) geforderte berufsbegleitende bzw. an die Berufserfahrung anschließende Studiengänge wurden demgegenüber nicht umgesetzt. Stattdessen wurde 1923 von Preußen ausgehend gegen den Widerstand vieler Universitäten eine reichseinheitliche universitätsinterne Begabtenprüfung etabliert und auch in Österreich übernommen. In dieser Prüfung lag der Schwerpunkt weiterhin auf dem neuhumanistisch geprägten Wissenskanon, den sich die Kandidaten in Selbststudium aneignen mussten, und richtete sich wiederum nur an eine herausragend befähigte kleine Elite (siehe Benecke 1924).

Zur Zeit des NS-Regimes wurde erstmalig in Form des Langemarck-Studiums ein über ein Vollstipendium finanzierter Weg von der Hauptschule zu Hochschulreife und Studium eröffnet. Auch von den NS-Ideologen wurde, trotz der dezidiert anti-humanistischen Ausrichtung, der Zusammenhang zwischen schulisch erworbener Hochschulreife und Studierfähigkeit nie grundsätzlich in Frage gestellt. Studierende ohne Reifezeugnis mussten entweder zusätzliche allgemeinbildende Vorbereitungskurse besuchen oder eine Eingangsprüfung ablegen und waren oftmals in der Wahl der Studienfächer eingeschränkt (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 179ff.).

1945 löste in Österreich die Berufsreifeprüfung die 1939 im Hochschulermächtigungs-gesetz vorgesehene Begabtenprüfung ab. Diese Berufsreifeprüfung (vgl. Engelbrecht 1988, S. 349) sollte insbesondere Kriegsheimkehrenden, die ihre Schulbildung nicht abschließen konnten, oder „*Personen im reiferen Alter aufgrund ihrer beruflichen Bewährung*“ (StGbl. Nr.167/1945) den Zugang zu hochschulischer Bildung ermöglichen (siehe Speiser 1979). 1985 wurde sie durch eine gesetzliche Neuordnung³ als Studienberechtigungsprüfung (SBP) etabliert. Im Zuge der Zulassung werden noch heute studienfachspezifische und überfachliche Teilprüfungen vorgeschrieben. Jedenfalls stellt die SBP eine fachlich eingeschränkte Studienberechtigung auf Grundlage der persönlichen Eignung dar.

² Das galt zunächst auch für die LehrerInnenbildung im Primarbereich.

³ Es handelte sich dabei um das Studienberechtigungsgesetz (StudBerG), Bundesgesetz vom 27. Juni 1985, BGBl.Nr. 292, über die Erlangung studienrichtungsbezogener Studienberechtigungen an Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung, BGBl. Nr. 292/1985, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 136/2001.

Alternative Hochschulzugänge nach 1945

Nach 1945 wurden alternative Hochschulzugänge in der BRD eher repressiv gestaltet und nur in Zeiten großen Fachkräftemangels wie in den 1960er Jahren kurzfristig Schlupflöcher für Berufserfahrene in Mangelberufen, besonders für mittlere technische Führungskräfte und Lehrkräfte (vgl. Schwabe-Ruck 2010, S. 245ff.), an die Hochschule eröffnet. Eine institutionelle Etablierung von Wegen an die Hochschule ohne Abitur fand, obwohl seit Mitte der 1960er Jahre eine maßgeblich von Gewerkschaftsseite angestoßene Debatte um Fragen der Bildungsgerechtigkeit zu verzeichnen ist, nur in Niedersachsen in Form von einjährigen Zugangsvorbereitungskursen – seit 1971 angeboten durch die Volkshochschulen und die Bildungsvereinigung „Arbeit und Leben“ – statt.

Ende der 1960er Jahre setzte aufgrund des zunehmenden gesellschaftlichen Drucks ein umfänglicher Umstrukturierungsprozess auch im Bildungssystem ein. Dadurch fand zwar eine Aufwertung der technischen und sozialen Berufe statt, die nun, wenn auch leicht eingeschränkt, den Status des Akademischen erhielten. Gleichzeitig wurde aber gerade durch diese Akademisierung an dem Präjudiz der schulisch vermittelten Allgemeinbildung festgehalten (vgl. Machocki/Schwabe-Ruck 2010, S. 203ff.).

Erst seit den 1990er Jahren wurden, angestoßen durch die zunehmende Verringerung der Attraktivität von Haupt- und Realschulabschlüssen und einem erheblichen Überhang an Lehrstellen, in fast allen deutschen Bundesländern neue Zulassungsverfahren für Berufstätige ohne Abitur entwickelt. Die daraus resultierende verwirrende Vielfalt an bundeslandspezifischen Zugangsformen für Studierende ohne Abitur wurde erst durch den Dresdener Bildungsgipfel 2008 stärker vereinheitlicht⁴, wenn auch nicht zentral geregelt. Das hohe persönliche Risiko für non-traditionelle Studierende, einen Weg zu erproben, der neben der Gefahr des Scheiterns auch hohe finanzielle Unwägbarkeiten beinhaltet (siehe Mucke 1997), bleibt weiterhin bestehen und speziell auf die Bedürfnisse dieser Gruppe von

Studierenden ausgerichtete Coaching-Angebote müssen noch entwickelt werden.

In Österreich gibt es schon länger zurückreichend zweistufig ausgebaute (mittlere und höhere) Schulen in kaufmännischen, technisch-gewerblichen, humanberuflichen und weiteren Bereichen. Speziell die höheren Formen entstanden zum Teil aus staatlichen Versuchsanstalten (ab 1873), zum Teil aus Schulen für Berufstätige (ab 1950); gewerbliche Schulen wurden seit den 1970er Jahren deutlich ausgebaut (vgl. Schermair 1999, S. 18ff.). Seit Mitte der 1990er Jahre werden in Österreich mehr Reifeprüfungen in den berufsbildenden höheren Schulen als in den gymnasialen Formen abgelegt. Insofern stellen BHS-Abschlüsse keine Sonderform zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung dar. Die zunächst noch zünftische, dann gewerberechtlich (1859), zuletzt eigengesetzlich (1969) geregelte, betriebsbasierte Berufsausbildung blieb in Österreich aber bis heute bestehen.

Praktische und rechtliche Zugangs(-beschränkungen) zu Fachhochschulen und BRP

In den seit 1994 in Österreich ermöglichten fachhochschulischen Einrichtungen ist der Zugang zu Fachhochschul-Bachelor- und Diplomstudiengängen auf Ebene jedes Fachhochschul-Studiengangs geregelt. Die gesetzliche Basis dafür, das Fachhochschul-Studiengesetz (§4 FH-Stg Abs. 2, 5 und 6), sieht auch die Möglichkeit des Zugangs ohne allgemeine Universitätsreife (Reifeprüfung) vor. Es wird festgehalten, dass auch eine einschlägige fachliche Qualifikation als Zugangsvoraussetzung anerkannt werden kann. Diese Zugangsform war für die Hochschullandschaft eine Innovation und die Erläuterungen zur Regierungsvorlage (ErläutRV 949 BlgNR 18. GP, S. 12.) nannten als Voraussetzung diesbezüglich die Absolvierung einer mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule oder einen Abschluss im dualen System. Die jeweils fachliche Einschlägigkeit ist seitens der Leitung des Lehr- oder Forschungspersonals am Studiengang festzustellen. Im Zuge der Zulassung können auch

⁴ So ist inzwischen der Meister als dem Abitur gleichwertiger Zugangsweg zur Hochschule bundesweit etabliert, während eine abgeschlossene dreijährige Berufsausbildung zwar auch den Weg an die Hochschule eröffnet, aber an von Bundesland zu Bundesland divergierende Bedingungen geknüpft ist.

Zusatzprüfungen vorgeschrieben werden, um einen erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf zu befördern.

Die entsprechenden Aufnahmeverfahren werden je nach Studiengang unterschiedlich gestaltet (schriftliche Tests, die Vorbereitung einer Präsentation u.a.). Gerade für StudienplatzwerberInnen aus den unteren sozialen Schichten sind transparente, allgemeine, systematische, strukturierte Prüfungen und Auswahlmethoden erfolgsversprechender als individualisierte Prüfungen der Selbstpräsentation, zumal in mündlicher Form (vgl. Rothmüller 2011, S. 107; Bargel/Bargel 2010, S. 10). An österreichischen Fachhochschulen wurden jedoch sprachliche Ausdrucksfähigkeit und ein selbstbewusstes Auftreten als explizite Kriterien bei Aufnahmegesprächen benannt (vgl. Messerer/Humpl 2003, S. 54). Um mehr Chancengleichheit zu gewährleisten, werden die BewerberInnen nach der Art der Zugangsvoraussetzung (z.B. AHS-Matura, berufliche Qualifikationen) in Gruppen eingeteilt. Aufgrund der Ergebnisse bei den Aufnahmeverfahren werden Reihungen innerhalb dieser Gruppen erstellt, um das Verhältnis der Gruppen auch bei den Aufgenommenen abzubilden. Die Studienplätze werden dann an die jeweils Bestgereihten in den einzelnen Gruppen aliquot vergeben.

Die praktische Umsetzung zeigt aber, dass die formale Regelung des Zugangs mit beruflicher Qualifikation in geringem Ausmaß zur Anwendung kam und die Möglichkeit der Vorgaben für Zusatzprüfungen vielfach zum Regelfall und zudem dem Charakter der Studienberechtigungsprüfung nachempfunden wurde. Was eventuell auch darin begründet sein könnte, dass die Fachhochschulen nicht zu einer Studienberechtigungsprüfung zulassen können. Ob es sich bei dieser bildungspolitischen Innovation um eine Erfolgsgeschichte handelt (vgl. Grätz/Kraft 2009, S. 32) oder der Anspruch der Öffnung der Hochschulen nicht wirklich eingelöst wurde (vgl. Lassnigg 2005, S. 52), wird widersprüchlich beantwortet. Schon kurze Zeit nach der Einführung der Berufsreifeprüfung wurde diese die häufigste Zulassungsvoraussetzung zum FH-Studium in der Gruppe der „nicht-traditionellen“ Zugänge.

Mit Inkrafttreten des Bundesgesetzes über die Berufsreifeprüfung (BRP) im Jahr 1997 (BGBl. I Nr. 68/1997) besteht für AbsolventInnen der Lehrabschlussprüfung⁵, der Meisterprüfung, mindestens dreijähriger mittlerer Schulen, von Gesundheits- und Krankenpflegeschoolen und weiteren Ausbildungen (oder Teilen davon) die Möglichkeit, die Berufsreifeprüfung abzulegen, die hinsichtlich der Berechtigungen einer Reifeprüfung im Schulwesen gleich ist. Die Einführung des Gesetzes zeigt angesichts der in Österreich üblichen Usancen jedenfalls gewisse Besonderheiten. Denn es erfolgte kein Begutachtungsverfahren, sondern ein von den Sozialpartnerorganisationen angestoßener Gesetzesentwurf wurde als Initiativantrag eingebracht und im Nationalrat beschlossen. Die Polemiken des „traditionellen, etablierten Schulwesens“ (vgl. Jisa 1998, S. 390f.) ließen nicht lange auf sich warten und manifestierten sich auch in einer mühsamen Umsetzung der Bildungspraxis, die im einen oder anderen Fall mit widerständigem Verhalten der Schulaufsicht und Schulleitungen konfrontiert war.

Die BRP ist ihrem rechtlichen Charakter nach eine ExternistInnenprüfung (vgl. ebd., S. 383) und setzt sich aus vier Teilprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache (nach Wahl) als Teile der Allgemeinbildung sowie im Fachbereich aus dem Berufsfeld der PrüfungskandidatInnen zusammen. Ein Blick auf den Fächerkanon zeigt den konventionellen Zuschnitt auf mehrheitlich als allgemeinbildend bezeichnete Fächer, wenngleich durch die Berücksichtigung von Lehrplänen berufsbildender höherer Schulen bestimmte berufliche Bezüge möglich sind. Dennoch bleibt das Gesamtbild, dass die berufliche Qualifikation, die ja formal bereits bei der Zulassung vorliegen muss, nicht als Hochschulzugang ausreicht und bestimmte als kanonisch bedeutsam eingestufte Fächer additiv nachzuweisen sind.

Hinsichtlich der Akzeptanz zeigt sich, dass die Vorbereitungslehrgänge im Rahmen der Erwachsenenbildung rasch zur dominierenden Form des Zweiten Bildungswegs für Berufstätige wurden und die Studienberechtigungsprüfung, aber auch die Abendschulen für Berufstätige überholten. Es zeigte

5 Den häufigsten Zugang zur Berufsreifeprüfung, d.h. für rund zwei Drittel der BRP-KandidatInnen, stellt der Lehrabschluss dar (vgl. Klimmer/Schlögl 1999, S. 87).

sich weiters, dass nicht alle AbsolventInnen der BRP (41% tun dies nämlich nicht) ein Hochschulstudium aufnehmen – zumindest nicht unmittelbar (vgl. Klimmer et al. 2006, S. 58). Eine Novelle zum Gesetz (BGBl. I Nr. 118/2008) aus dem Jahr 2008 ermöglicht es, die Mehrzahl der Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung bereits vor Abschluss der Lehre abzulegen. Diese neue Umsetzungsvariante (Lehre und Matura oder Berufsmatura) wurde durch Bundesfinanzierung Lehrlingen entgeltfrei zugänglich gemacht. Damit wurde ein hybrides Modell zwischen betriebsbasierter Ausbildung, Berufsschulbesuch und höherem Schulabschluss implementiert. Bei den Jugendlichen lassen sich drei Teilnahmemotive identifizieren, nämlich vorrangig materiell-karrierebezogene Aspekte, weniger häufig „Zugang zu höherer Bildung“ und marginal die Verbindung von Berufserfahrung und Matura (vgl. Schlögl/Mayerl/Lachmayr 2012, S. 25).

Fazit: Hochschulzugang soll kein Privileg, sondern breites Angebot sein

Die beschriebenen Beispiele zeigen, dass die Erhöhung der Zahl von (nicht-traditionellen) Studierenden primär durch dem Studium vorgelagerte Angebote erreicht werden soll, die wesentlich curriculare Elemente allgemeinbildender, schulischer Bildungsgänge darstellen. Echte Hochschulöffnungsansätze wie in Österreich die Zulassung zum Fachhochschulstudium mit beruflicher Qualifikation liegen vor, bleiben aber marginalisiert.

Die bereits früh formulierten Forderungen nach Angleichung beruflicher und allgemeinbildender Bildungswege, etwa wenn der Gewerkschaftsfunktionär Fritz Naphtali (siehe Naphtali 1928) Durchstiegsmöglichkeiten auf allen Stufen des Bildungsganges einklagt und die Pädagogen Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner und Theodor Litt (siehe Spranger 1965 [1923], Kerschensteiner 1928; vgl. Litt 1957, S. 93) den bildenden Wert des arbeits- und damit gesellschaftsintegrierten Lernens als alternatives Konzept zur Hegemonie bürgerlich-kanonischen Bildungsdenkens hervorheben, bleiben uneingelöst.

Die hohe Wertschätzung schulisch erworbener Allgemeinbildung sichert bis heute effektiv den

Erhalt des (bildungs-)bürgerlichen Besitzstandes ab, ohne dabei offen repressiv zu sein, denn für die kleine Zahl der „besonders Begabten“ wurden früh Sonderpfade angelegt und Zugangsoptionen durch Nachholen kanonischer Elemente gymnasialer Bildung erweitert. So konnte der Eindruck entstehen, Bildungsaufstieg sei jederzeit jedem/jeder möglich, sofern er oder sie nur „begabt“ und willensstark genug sei. Gleichzeitig macht der hohe zeitliche und monetäre Aufwand es für die große Zahl bereits berufstätiger PraktikerInnen wenig attraktiv, im Erwachsenenalter Schul- oder Hochschulabschlüsse nachzuholen. Dieser Umstand wurde nicht unwesentlich dadurch verstärkt, dass bis vor Kurzem in dem abschlussbezogenen Schulsystem keinerlei Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen vorgesehen war.

Die berufsbildenden Institutionen wurden förmlich dazu gedrängt, allgemeinbildende Stoffe in die Curricula aufzunehmen, um so die Möglichkeit zu erhalten, auch im Bildungssystem anschlussfähige Berechtigungen und Zeugnisse ausstellen zu dürfen (siehe Hoepke 2007). Darüber aber wurde gleichzeitig der Wertigkeitsabstand zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung festgeschrieben, wenn nicht gar erhöht. Dieser Tatsache verdankt sich ganz wesentlich das progressive Zurückdrängen berufspraktischer Elemente und berufserfahrener Studierender aus Unterricht und Lehre. Der aktuelle Anspruch auf Hochschulöffnung macht auf allen hier angesprochenen Ebenen ein prinzipielles Umdenken notwendig.

Mit der gewichtigen Betonung eines klassisch bürgerlichen Bildungsbegriffs setzt man sich dem Risiko aus, die bildenden Komponenten von Beruf und Arbeit und damit substanzieller Teilhabe an der realen Gesellschaft einem formalen Bildungsgedanken unterzuordnen (vgl. Schlögl 2013, S. 204 f.). Ein sachgerechter und gleichzeitig den Motiven der potenziellen Lernenden gerecht werdender Ausbau von Zugangsoptionen zu hochschulischen Programmen sollte nicht als „nachholende“ Bildung im Erwachsenenalter konzipiert und inhaltlich oder gar methodisch mit schulischen Anforderungen, etwa den Standards von schulischen Maturitätsprüfungen, enggeführt werden. Es sollte nicht übersehen werden, dass von jeher das Risiko des „Zug[s] zum *humanistischen Gymnasium*“ (Siemsen 1926, S. 86)

besteht mit der „*gewiss gutgläubigen Verwechslung*“ (ebd., S. 84), diese höheren Schulen seien identisch mit dem Anspruch nach allgemeinmenschlicher Bildung. Deren bewusste Lebens- und Arbeitsweltferne und die dort in ihren Grundzügen noch immer auf akademisches Beamtentum im Geist der Staatsreformen des aufgeklärten Absolutismus des 18. Jahrhunderts ausgerichteten Bildungsinhalte und -formen sowie das Ziel der Regulierung von Zugängen zu gehobenen Tätigkeiten stehen den Intentionen einer egalitären, auf dem Grundsatz von Chancengerechtigkeit beruhenden Bildungsexpansion entgegen.

Viel wird davon abhängen, wie stark neue, auf die Bedürfnisse beruflich Qualifizierter zugeschnittene Studiengänge entwickelt und in der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden, um so beruflich Qualifizierten den Zugang an die Hochschulen zu erleichtern und deren akademische Bildungsaspirationen zu wecken und zu stärken. Zur Unterstützung dieses Zieles bedarf es einerseits einer Reform des auf frühe Differenzierung ausgelegten Schulsystems, so dass die Entscheidungsspanne, den jeweils passenden Bildungsweg zu eruieren, für junge Menschen länger

offen bleibt. Andererseits müssen die im Zuge der Bildungsexpansion sogar noch gewachsenen informellen Hürden (vgl. Frommberger 2009, S. 3), die die Hochschule durch ihren besonderen Habitus (siehe Bourdieu 2004) ausstrahlt, abgebaut werden. Parallel müssen Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen auf das Studium weiterentwickelt werden. Nur so lässt sich die Überzeugung der Gleichwertigkeit von beruflich und akademisch erworbener Kompetenz mit Leben füllen. Die dafür bislang bereitstehenden Instrumente wie der EQR oder DQR und NQR oder die angestrebten Validierungsstrategien in den EU-Mitgliedstaaten können in diesem Bereich nur als erste Schritte angesehen werden. Hier gilt es, eine lange Tradition der Höherstellung akademisch erworbener Kompetenzen zu hinterfragen.

So könnte aus dem Privileg der Hochschulzugangsberechtigung ein selbstverständliches Angebot werden, das je nach persönlicher Neigung und individuellen Lebensumständen früher oder später wahrnehmbar wäre. Hilfreich für eine Veränderung in diesem Sinne ist mit Sicherheit der wachsende Druck auf das Bildungssystem durch den demografischen Wandel.

Literatur

- Baethge, Martin (2007):** Das deutsche Bildungs-Schisma. In: Lemmermöhle, Doris/Hasselhorn, Marcus: Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 93-116.
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010):** Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf (= Arbeitspapier. 202). Auch online im Internet: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf [Stand: 2014-01-19].
- Bencke, Otto (1924) (Hrsg.):** Studium ohne Reifezeugnis in Preußen. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Boockmann, Hartmut (1999):** Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin: Siedler Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2004):** Der Staatsadel. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Engelbrecht, Helmut (1988):** Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Flitner, Andreas (1956):** Biographische und begriffsgeschichtliche Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Humboldt, Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf: Küpper, S. 133-144.
- Frommberger, Dietmar (2009):** „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 2. Online im Internet: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml [Stand: 2014-01-19].

- Grätz, Werner/Kraft, Michael G. (2009):** Die Entwicklung des Sektors in den ersten 15 Jahren. In: Holzinger, Helmut/Jungwirth, Werner (Hrsg.): 15 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Eine Standortbestimmung. Wien: Facultas, S. 26-38.
- Hoepke, Klaus-Peter (2007):** Geschichte der Fridericiana. Stationen in der Geschichte der Universität Karlsruhe (TH) von der Gründung 1825 bis zum Jahr 2000. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- Humboldt, Wilhelm von (1810):** Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, Andreas (Hrsg.) (1956): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf: Helmut Küpper, S. 82-90.
- Jisa, Werner (1998):** Eine neue „Matura“ – die Berufsreifeprüfung. In: Erziehung und Unterricht März/April 3-4, S. 382-392.
- Kerschensteiner, Georg (1928):** Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 9. Aufl. Erfurt: Villaret.
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999):** Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung. Wien. Kurzfassung online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/zb/Die_Berufsreifepruefung_1757.xml [Stand: 2014-01-19].
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Holzer, Christine/Neubauer, Barbara (2009):** Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Endbericht_BRP-Aktualisierungen2009_IBW-OEIBF.pdf [Stand: 2014-01-19].
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006):** Die Berufsreifeprüfung: Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Wien: BMBWK. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf [Stand 2014-02-07].
- Krüger, Reinhold (1915):** Die Reifeprüfung für Extraneeer. Berlin: Kroll.
- Lasnigg, Lorenz (2005):** Die Ziele für den FH-Sektor und ihre Erfüllung im Aufbauprozess. In Lasnigg, Lorenz/Unger, Martin (Hrsg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors. Münster/Wien: Lit-Verlag, S. 39-70.
- Litt, Theodor (1957):** Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Machocki, Sieglinde/Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010):** Wege in deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive. In: Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Beltz, S. 195-219.
- Messerer, Karin/Humpl, Stefan (2003):** Bewerbung-Auswahl-Aufnahme. Das Aufnahmeverfahren an österreichischen Fachhochschul-Studiengängen. Wien: WUV-Univ.
- Mucke, Kerstin (1997):** „Der Hürdenlauf“ – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? In: Mucke, Kerstin/Schwiedrizik, Bernd (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31-55.
- Naphtali, Fritz (1928):** Wirtschaftsdemokratie. Ihr Wesen, Weg und Ziel. Berlin: Verlagsgesellschaft des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes.
- Rothmüller, Barbara (2011):** Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren. Wien: Löcker (= Arts & Culture & Education. VI).
- Schermaier, Josef (1999):** Gewerblicher und wirtschaftlicher Unterricht in Österreich. Eine Einführung zur Systematik und Geschichte des berufsbildenden Schulwesens. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Schlögl, Peter (2013):** Gewerkschaft und Berufsbildung. Berufsbildung als grundlegend soziale Frage. In: Pellar, Brigitte et al. (Hrsg.): Wissenschaft über Gewerkschaft. Analysen und Perspektiven. Wien: Verlag des ÖGB, S. 189-223.
- Schlögl, Peter/Mayerl, Martin/Lachmayr, Norbert (2012):** Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung. Zwischenevaluierung und Handlungsempfehlungen. Projektabschlussbericht. Wien: öibf. Auch online im Internet: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14999> [Stand: 2014-01-19].
- Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera (2012):** Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. Kassel. Online im Internet: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf [Stand: 2014-01-19].
- Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010):** „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Düsseldorf: Edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Siemsen, Anna (1926):** Beruf und Erziehung. Berlin: Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Silbermann, Peter A. (1930):** Die Berliner Abenduniversität. Berlin.

Speiser, Irmfried (Hrsg.) (1979): Die Berufsreifeprüfung als ein Zugang zum Studium. Experteninterviews und Auswertung der an der Universität Wien archivierten Unterlagen 1945 bis 1976. Ergebnisse der Soziologischen Forschungspraktika WS 1977/78 bis WS 1978/79. Wien: Inst. für Soziologie an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät.

Spranger, Eduard (1965) [1923]: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Enke.

Titze, Hartmut (1973): Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt am Main: Athenäum.

Wolter, Andrä (1997): Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens. Oldenburger Universitätsreden. BIS Verlag. Auch online im Internet: <http://oops.uni-oldenburg.de/1268/1/ur95.pdf> [Stand: 2014-01-19].

Weiterführende Links

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR): <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

Hochschulzugang für beruflich qualifizierte BewerberInnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf

Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich (NQR): http://www.oead.at/projekte_kooperationen/qualitaet_transparenz/nqr_koordinierungsstelle/die_entwicklung_des_nqr_in_oesterreich



Foto: K.K.

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Schwabe-Ruck

eschwabe@leuphana.de
<http://www.leuphana.de>
+49 (0)7156 6020413

Elisabeth Schwabe-Ruck studierte Germanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik an der Freien Universität zu Berlin. 1990-2006 war sie als Dozentin an der Schule für Erwachsenenbildung Berlin tätig, 2006-2012 Lehrbeauftragte an der Leuphana Universität Lüneburg und seit 2012 lehrt sie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. 2010 dissertierte sie zum Thema „Zweite Chance des Hochschulzugangs“.



Foto: Mediendienst.com

Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

Equal but not Similar?

Historical perspectives on vocation-related paths to the university in Germany and Austria

Abstract

In German-speaking countries, little use has been made of the right of access to universities for adults with vocational qualifications by these kinds of students. This article sees one reason for this in the idea prevalent in society that education acquired at school or at university is of higher value than vocational education. According to the thesis, this has had a measurable impact on the kind of forms of access to a university education and educational institutions that has evolved over time. The authors illuminate the historical development of alternative, vocation-related paths to a university education in Germany and Austria. Emphasis is placed on the legal and practical limitations to and difficulties with access.

Der Zweite Bildungsweg als Möglichkeit der Identitätsbildung

Die Gründungsphase der „Schule für Erwachsenenbildung“ in Berlin 1973-1976

Georg Fischer

Fischer, Georg (2014): Der Zweite Bildungsweg als Möglichkeit der Identitätsbildung. Die Gründungsphase der „Schule für Erwachsenenbildung“ in Berlin 1973-1976. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Schule für Erwachsenenbildung, Zweiter Bildungsweg, Externenprüfung, Hochschulreife, Mittlere Reife, Westberlin, Bildungssystem, Durchlässigkeit

Kurzzusammenfassung

Im Kontext des politischen Aufbruchs von „1968“ wurden auch die Bedingungen des Zweiten Bildungsweges diskutiert. 1973 organisierten nach einer Eskalation an der privaten „Gabbes Lehranstalt“ rund 5.000 Studierende ihr eigenes Kolleg. Diese „Schule für Erwachsenenbildung“ (SfE) entwickelte eigene Lehrpläne und schuf selbstbestimmte Lebensbedingungen, um Erwachsene während sechs Semester auf die staatliche Externenprüfung zum Abitur (Matura) vorzubereiten. Ebenso konnte die „Mittlere Reife“ (Sekundarstufe I) damit erreicht werden. Ökonomische Grundlage war einerseits die Möglichkeit, dass die Studierenden staatlich unterstützt werden konnten, andererseits, dass die Lehrenden mit einer geringeren Entlohnung zufrieden waren. Der vorliegende Beitrag beschreibt die politischen und pädagogischen Elemente der Anfangsphase des heute noch existierenden Kollegs als ein Beispiel emanzipatorischen Lernens.

Der Zweite Bildungsweg als Möglichkeit der Identitätsbildung

Die Gründungsphase der „Schule für Erwachsenenbildung“ in Berlin 1973-1976

Georg Fischer

Sich der Vergangenheit bewusst zu werden, mag zu zukunftsfähigem Handeln verhelfen, jedenfalls nützt dies dem Begreifen der Gegenwart.

Der Zweite Bildungsweg (ZBW) wurde vor fünfzig Jahren in Westdeutschland propagiert, um Begabungsreserven zu aktivieren. Derzeit konzentrieren sich Bund und Länder der BRD besonders auf frühkindliche Förderung und Elite-Bildung. Die nötige Grundbildung der BürgerInnen gewährleistet das Schulsystem, Sonderprogramme sollen den funktionalen Analphabetismus reduzieren. Ein Nachholen von Schulabschlüssen im Erwachsenenalter (also ZBW) wird weniger empfohlen als die direkte Fort- und Weiterbildung im Beruf.

Diese Kontexte zwingen dazu zu fragen, ob und wie der Zweite Bildungsweg dazu beitragen kann, den in Europa angesagten Wandel zur „Wissensgesellschaft“¹ voranzubringen. Für ihn sprechen nur die nicht primär auf Nützlichkeit zielenden Argumente der Erwachsenenbildung, die im Begriff Persönlichkeitsentwicklung zusammengefasst sind: Erwachsene werden durch erweiterte Allgemeinbildung zu sinnhafterem Leben befähigt; ihre Aktivitäten werden sie selbst und die Gesellschaft voranbringen. Diese Hoffnungen stützten und stützen sich auf die Studierenden im Zweiten Bildungsweg selbst, denn sie bringen Berufs- und Lebenserfahrung mit. Ihnen wird unterstellt, sie hätten eine sehr hohe Motivation, sie seien bereit,

Vorgaben der Bildungspolitik zu akzeptieren, und sie hätten das nötige Geld und die Zeit, diesen Weg zu beschreiten. Alle Beteiligten sprechen einer formalen Höherqualifikation zudem zu, dass diese gesellschaftlichen Aufstieg („Aufstiegsmobilität“) fördere.

Erwachsene, die den bekanntermaßen mühsamen Weg des ZBW beschreiten, wissen von den Unterschieden zwischen Lernen in der Jugend und Lernen als Erwachsene. Sie lassen sich auf den stetigen Prozess ein, neues Wissen in ihre Deutungen einzuordnen und damit ihre Kompetenzen zu erweitern. Ihr gewolltes Lernen, um einen „allgemeinbildenden Abschluss“ zertifiziert zu bekommen, ist der systematische Versuch, den eigenen Lebensentwurf weiterzuentwickeln. Da ihnen die schon immer bestehende hohe AbbrecherInnenquote bekannt ist, dürften neben ihren Lebensbedingungen die Lernbedingungen der gewählten Einrichtung entscheidend für den Entschluss zum Zweiten Bildungsweg sein.

Dazu das Beispiel von vor 40 Jahren ...

Die unvermeidlichen Probleme (klassisch benannt als solche zwischen subjektiven und objektiven

¹ Zur Anpassung der bundesrepublikanischen Gesellschaft an (vor allem ökonomisch bestimmte) weltweite Entwicklungen werden verschiedene Wege propagiert, deren Ideologiegehalte unterschiedlich einzuschätzen sind.

Interessen) der Realität des Zweiten Bildungsweges zeigten sich auch in der Gründungsphase der „Schule für Erwachsenenbildung“ (SfE) in Westberlin 1973 bis 1976². Die Möglichkeit an der Schule für Erwachsenenbildung selbstorganisiert zu lernen, das Kolleg von Studierenden und LehrerInnen selbst zu verwalten und auf die Externenprüfung zur Hochschulreife vorzubereiten, existiert bis heute. Das erlaubt nicht nur die Folgerung, Alternativen zur Schulbürokratie haben durchaus Chancen, sondern begründet auch die These, der Zweite Bildungsweg leiste einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsbildung und Sinnfindung.

Die Ausnahmesituation von Westberlin der 1970er Jahre, die Entwicklung der Erwachsenenbildung und die damaligen bundesweiten Diskussionen zum Zweiten Bildungsweg bilden den vorliegend vorgestellten Rahmen, der das außergewöhnliche Experiment „Schule für Erwachsenenbildung“ erst ermöglichte.

Erinnert man sich an den vor 50 Jahren ausgegerufenen „Bildungsnotstand“ (Georg Picht) in der Alt-Bundesrepublik Deutschland, so wird verständlich, warum der Zweite Bildungsweg damals aufgebaut wurde: „Begabte“ sollten eine „zweite Chance“ bekommen, um dann ein Studium zu absolvieren. Für den Zweiten Bildungsweg ist bis heute eine mehrjährige Berufstätigkeit eine der Zugangsvoraussetzungen; seine Legitimation gründet auf dem Anspruch, diese Erfahrungen zu nutzen; seinem Vollzug wurden jedoch immer die Stoffpläne der Jugendschule zugrunde gelegt.

Mit der „realistischen Wende“ wurden die Aufgaben der Erwachsenenbildung in der Alt-Bundesrepublik neu bestimmt. Beispielhaft formulierte einer ihrer Pioniere Willy Strzelewicz 1961: Die Demokratisierung und vor allem die Berufsanforderungen, die durch die Industrialisierung entstanden sind, sollten „zum Anlass werden, das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung immer neu zu überprüfen“ (Strzelewicz 1961, S. 131). Gerade weil es in der Erwachsenenbildung nicht primär um „enzyklopädische Anreicherung des Wissensstoffes“ (ebd., S. 129) ginge, sondern um „das Verständnis

der neuen gesellschaftlichen Lage und ihrer komplizierten Zusammenhänge, [sei] eine neue Beziehung zwischen der sogenannten Allgemeinbildung und den die Berufe betreffenden Bildungsbemühungen“ (ebd.) erforderlich. Politisch ging es um die Struktur und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Pädagogisch waren und sind Fragen der Schul- und Berufsabschlüsse und der unterschiedlichen Lernpotenziale im Jugend- und Erwachsenenalter bedeutsam.

Diese Geburtsumstände zeigen die Probleme des Zweiten Bildungsweges auf: einerseits die (strukturell bedingt) nur begrenzt zu realisierende Verknüpfung von beruflicher Erfahrung und Abiturwissen und andererseits die sehr hohen Belastungen der Studierenden in finanzieller, zeitlicher, sozialer und psychischer Hinsicht. Faktisch wirkt sich dies in einer hohen Abbruchquote aus, die jedoch zwischen den einzelnen Einrichtungen stark variiert.

Strzelewicz setzte sich für Aufklärung und Demokratisierung ein. Mit diesen Bildungszielen glaubte er „*die Menschen auf die neue Lage der Berufsentwicklung vorzubereiten, die Elastizität und Überblick verlangt*“ (ebd., S. 130). In seiner Analyse der 150-jährigen Geschichte der Erwachsenenbildung mit Hilfe ihres (als notwendig unterstellten) sozialhistorischen Selbstverständnisses konstatierte er einen tiefgehenden gesellschaftlichen Wandel von einer anachronistisch gewordenen „Herrschaftsautorität“ zur sinnvollen „Auftragsautorität“. Er formulierte als Grundforderung der modernen, freien und allgemeinen Erwachsenenbildung, dass jeder Mensch die „*Freiheit in den Chancen [bekomme], sich je nach seiner Begabung ausbilden zu können*“ (ebd., S. 125). Volkshochschule und der Zweite Bildungsweg hätten „*die Entfaltung der durch Bildung mündig werdenden Person [zu fördern], die es verschmäht und die unfähig ist, sich durch irgendeine Autorität steuern zu lassen, die eine prüfungslose Unterwerfung fordert*“ (ebd., S. 126).

Nun war allen Akteuren jener Zeit bewusst, dass Erwachsenenbildung nur einen kleinen Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel leisten kann (vgl. ebd., S. 131). Dieser erfolgte mit der sogenannten „1968er-Bewegung“.

2 Während dieser Jahre studierte ich an der FU Berlin Erwachsenenbildung, arbeitete an der „Schule für Erwachsenenbildung“ mit und schrieb über sie meine (unveröffentlichte) Diplomarbeit (siehe Fischer 1976).

Gegen angemäÙte Autorität streikten 1972/73 in Westberlin rund siebenhundert Lehrerinnen, Lehrer und Studierende des Zweiten Bildungsweges für Mitbestimmung bei den Lernbedingungen. Dieses Eintreten für ihre Bildungschancen beantwortete die Staatsautorität mit Polizeieinsätzen und der involvierte Schulleiter einer privaten Bildungsanstalt kündigte seinen nicht angepassten Studierenden und Lehrern. Kündigungsgründe waren Fehlzeiten und nicht erbrachte Leistungen; bei einem Lehrer auch dessen Weigerung, ein Referat so zu benoten, wie es dem Schulleiter richtig erschien.

Wer an dieser Lehranstalt für die Abiturvorbereitung monatliches Schulgeld zahlen wollte, musste einen „Unterwerfungsvertrag“³ unterschreiben. Ergebnis war die Selbsthilfe der Betroffenen – sie gründeten ihr eigenes Kolleg. Seit Beginn der 1970er Jahre war in der Weiterbildung eine Strukturreform angesagt, die unter anderem auch die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung fördern sollte. Die gesetzlichen Regelungen erfolgten bis zum Ende des Jahrzehnts, die finanzielle und personelle Förderung blieb bescheiden.

Ein Aspekt dieser Überlegungen war auch, den Zweiten Bildungsweg explizit unter erwachsenenpädagogischen statt der vorherrschenden Schulabschlussperspektive zu sehen (vgl. Pöggeler 1974, S. 241-247). Bundesweit aktive Studierende sahen 1970 den Zweiten Bildungsweg in einer allgemeinen und eskalierenden Misere. Mit der von ihnen gegründeten Dachorganisation „Bundesring der Studierenden des ZBW“ sollte „die Neubestimmung der Lehrinhalte, der Didaktik und der Unterrichtsgestaltung“ (zbw.zeitung 4/1975, S. 5f.) erfolgen; „eine Neugestaltung des zbw in Hinblick auf die Gesamthochschule“ (ebd.) wurde angestrebt und es wurde versucht, die „sozialen und rechtlichen Belange der Studierenden“ (ebd.) wahrzunehmen. Trotz der Aktivitäten gelang es dem „Bundesring“ nicht, für die ca. 10.000 Erwachsenen der 44 ZBW-Kollegs und 50 Abendgymnasien der Alt-BRD eine „effektive bundesweite Vertretung auf gewerkschaftlicher Basis“ (zbw.zeitung 7/1975, S. 1) zu schaffen⁴.

Die selbstorganisierte „Schule für Erwachsenenbildung“ 1973 bis 1976

In der Alt-Bundesrepublik Deutschland verdreifachte sich zwischen 1968 und 1973 der Anteil von Studierenden des Zweiten Bildungsweges bei den AbiturientInnen eines Jahrganges auf etwa 9% (vgl. Fischer 1976, S. 78/Anm. 10). In Westberlin bestanden 1975 insgesamt 5.484 SchülerInnen das Abitur, davon 659 aus dem ZBW. Diese 12% bedeuteten einen höheren Anteil als in den Bundesländern und der Westberliner Schulsenator wischte mit dieser Zahl alle Kritik am Zweiten Bildungsweg vom Tisch.

Als eine Folge verfehlter Bildungspolitik wurde dennoch diskutiert, dass Westberlin im Vergleich aller deutschen Großstädte (neben Gelsenkirchen) prozentual die wenigsten SchülerInnen auf das Abitur vorbereitete. Auch darum gab es so viele Bewerbungen für den Zweiten Bildungsweg. Um an der 1923 gegründeten Silbermann-Abendschule oder an der Vorzeigeeinrichtung Berlin-Kolleg zugelassen zu werden, musste man bis zu drei Jahren warten. Auch für die Abiturse an den beiden Volkshochschulen Schöneberg und Charlottenburg bestanden Wartelisten. Dementsprechend gut verdienten die drei privaten Einrichtungen, an welchen man sich in zweijährigem Unterricht auf die „Nichtschülerprüfung zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife“ vorbereiten konnte.

Die privaten Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges regelten den Zustrom über das Schulgeld, die Klassengrößen und die Lehrkräfteauswahl. Die bedeutendste und umstrittenste war „Gabbes Lehranstalt“, wo es jedem/jeder 160/200 DM pro Monat kostete, um sich in einer Klasse mit 30 Studierenden zusammen den Stoff der Abiturfächer „einzupauken“. Dieses hohe Schulgeld (ein Arbeiter konnte etwa 300 DM pro Woche verdienen, das mögliche Bafög-Stipendium konnte etwa 400 DM pro Monat betragen, der Quadratmeter Wohnfläche kostete um die 4 DM) bildete die Zugangsschwelle. Die Kritik an unhinterfragter Wissensanhäufung

3 Aus einem Flugblatt 1974 in: Fischer 1976, S. 86. Mit dem neuen Vertrag reagierte der Schulleiter auf die Streikgründe: Rücknahme der Kündigungen und Senkung der Klassenfrequenzen. Die Polizei trug 350 Studierende aus dem Schulgebäude, das sie beim Streik besetzt hielten. Weitere Kündigungen und die Spaltung der Streikfront waren dann der Auslöser, ein eigenes Kolleg zu gründen.

4 Die Aktivitäten der Studierenden versandeten im „Deutschen Herbst“. Hingegen versucht bis heute sowohl der „Bundesring der Abendgymnasien“ als auch der „Bundesring der Kollegs“, das sind die Interessenvertretungen der Organisatoren, die Bildungspolitik zu beeinflussen (siehe dazu in der Rubrik weiterführende Links die „Hamburger Erklärung 2002“).

entfachte den Unmut der bewusst sogenannten und so behandelten „SchülerInnen“.

Als im Winter 1972/73 an der privaten „Gabbes Lehranstalt“ die Auseinandersetzungen zwischen der Leitung und den SchülerInnen eskalierten, solidarierte sich die „linke Szene“ mit den Disziplinierten. Polizei, Gewerkschaft und Senat erreichten keinen Kompromiss, so blieb den unzufriedenen „ZBWlern“ nur die Möglichkeit, ihre eigene Schule zu gründen. Bis zu deren Unterrichtsbeginn am 27.4.1973 wurde ein Schulmodell entwickelt, die Personal- und Raumfragen geklärt und um behördliche Anerkennung gerungen. Aber die Schule für Erwachsenenbildung bekam (und bekommt⁵) keine öffentlichen Gelder, sie bekam aber die (widerrufliche) „Gleichwertigkeitsanerkennung“ als „private Ergänzungsschule“ in Form eines Kollegs. So musste sich die Schule für Erwachsenenbildung über ein von den Studierenden zu zahlendes Schulgeld selbst finanzieren – ermöglichte aber eine „Kostenumwälzung“: Die Studierenden konnten ein elternunabhängiges, rückzahlungsfreies Stipendium beantragen. Damals wurden nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög) für maximal sechs Semester 300 bis 400 DM monatlich bewilligt – das Schulgeld legte die SfE-Vollversammlung auf 120 DM monatlich fest.

Dieser staatlich-rechtliche Rahmen bestimmte die Unterrichtszeit von mindestens 20 Wochenstunden in Abiturprüfungsfächern über fünf bis sechs Semester als Vorbereitung für die Externenprüfung vor einer vom Schulsenator bestimmten Kommission. Diese sogenannte „Nichtschülerprüfung“ bildet den gravierenden Unterschied zu öffentlichen ZBW-Einrichtungen, wo die Lehrenden auch die Prüfungen abnehmen. Negativ wirkt sich dies ständig auf die Unterrichtsinhalte aus, denn es muss Wissen „gepaukt“ werden. Positiv formuliert die Schule für Erwachsenenbildung ihre Praxis der von LehrerInnen und Studierenden (weitgehend)

ausgewählten Lerninhalte und -methoden als selbstbestimmtes Lernen ohne Notengebung durch staatliche Unabhängigkeit.

Die Schule für Erwachsenenbildung startete im Sommersemester 1973 mit 25 Kursen, 540 Studierenden und 70 LehrerInnen. Im Bezirk Tempelhof wurden 1000 m² in einem Betonneubau (Miete über 9000 DM mtl.) für 14 Klassenräume, drei Büros und einen Versammlungsraum genutzt. Schulträger war der Verein SfE, weil keine Schule in Privateigentum gegründet werden sollte. Geleitet wurde das Kolleg von zwei Studierenden und zwei Lehrern. Ein Jahr später gab es 28 Kurse für rund 700 Studierende, über deren Curricula in elf Fachkonferenzen beraten wurde. Im November 1974 stabilisierte sich die Entwicklung, in der fortan die Klassenverbände eine zentrale Entscheidungskompetenz hatten (siehe Abb. 1). Die Schule für Erwachsenenbildung setzte am Beginn jährlich etwa eine Million DM um. Die LehrerInnengehälter stiegen von 18 auf 20 DM pro Stunde und die Unterrichtsversorgung steigerte sich von 20 auf 24 Stunden pro Klasse. Um dies finanzieren zu können, beschloss die Vollversammlung mit 78% gegen 22% der Stimmen im Februar 1975 eine Schulgelderhöhung auf 140 DM.

Heute, d.h. vierzig Jahre später, besuchen die Schule für Erwachsenenbildung 320 Studierende. Sie zahlen 148 Euro monatlich, die vierzehn LehrerInnen bereiten zwölf Klassen auf die externen Prüfungen zur Mittleren Reife und zum Abitur in Tages- oder Abendkursen vor.

Schulmodell

Das Schulmodell ging von der Selbstbestimmung in allen Angelegenheiten aus. Bei den Abstimmungen hatte jede/r eine Stimme, egal ob er/sie LehrerIn oder Studierende/r und wie lange er/sie an der SfE war. Die Meinungsbildung erfolgte im Klassenverband⁶. Schul- und allgemeinpoltische

5 Die wesentlichen Elemente der SfE bestehen bis heute, d.h. zentrale Aussagen haben schon 40 Jahre Bestand.

6 Beispiel: Die Klasse A 3c startete im Sommersemester 1975 als Abendschule zur Abiturvorbereitung mit 19 Frauen (auch eine Auswirkung der Frauenbewegung) und 6 Männern, darunter zwei „Sozialfälle“, die kaum den Unterricht besuchten. Das Durchschnittsalter betrug 23 Jahre. Vierzehn Studierende stellten sich als Delegierte zur Verfügung und fünf arbeiteten in Ausschüssen mit. Im Fach Gesellschaftslehre standen 36 Doppelstunden zur Verfügung, die von einer Diplomsoziologin und einem Realschullehrer getragen wurden. Zwei Doppelstunden lang wurde gefeiert und zwei fielen aus. Vier Doppelstunden lang wurden politische und schulische Probleme diskutiert. Sechs über das Semester verteilte Doppelstunden nutzte man für die Planung des Lehrstoffes und drei als Klassenkonferenzen, um die Abstimmungen in den Foren und Fachkonferenzen vorzubereiten. Während 21 Doppelstunden wurde der eigentliche Stoff (16 Doppelstunden zur Urgesellschaft und 5 zum Feudalismus) mit Hilfe von 12 Referaten und 15 Protokollen der Studierenden behandelt. Durchschnittlich waren 80% der Studierenden anwesend und mehr als die Hälfte beteiligte sich mit mehr als einem Redebeitrag am Unterricht. Die meisten Doppelstunden begannen mit Bekanntgaben und Stoffwiederholung mit Hilfe der Protokolle und endeten häufig mit einer Reflexionsphase, die sowohl persönliche wie stoffbezogene Themen behandelte. Zusätzlich organisierte die Klasse drei außerschulische Treffen, einen Kino- und zwei Museumsbesuche.

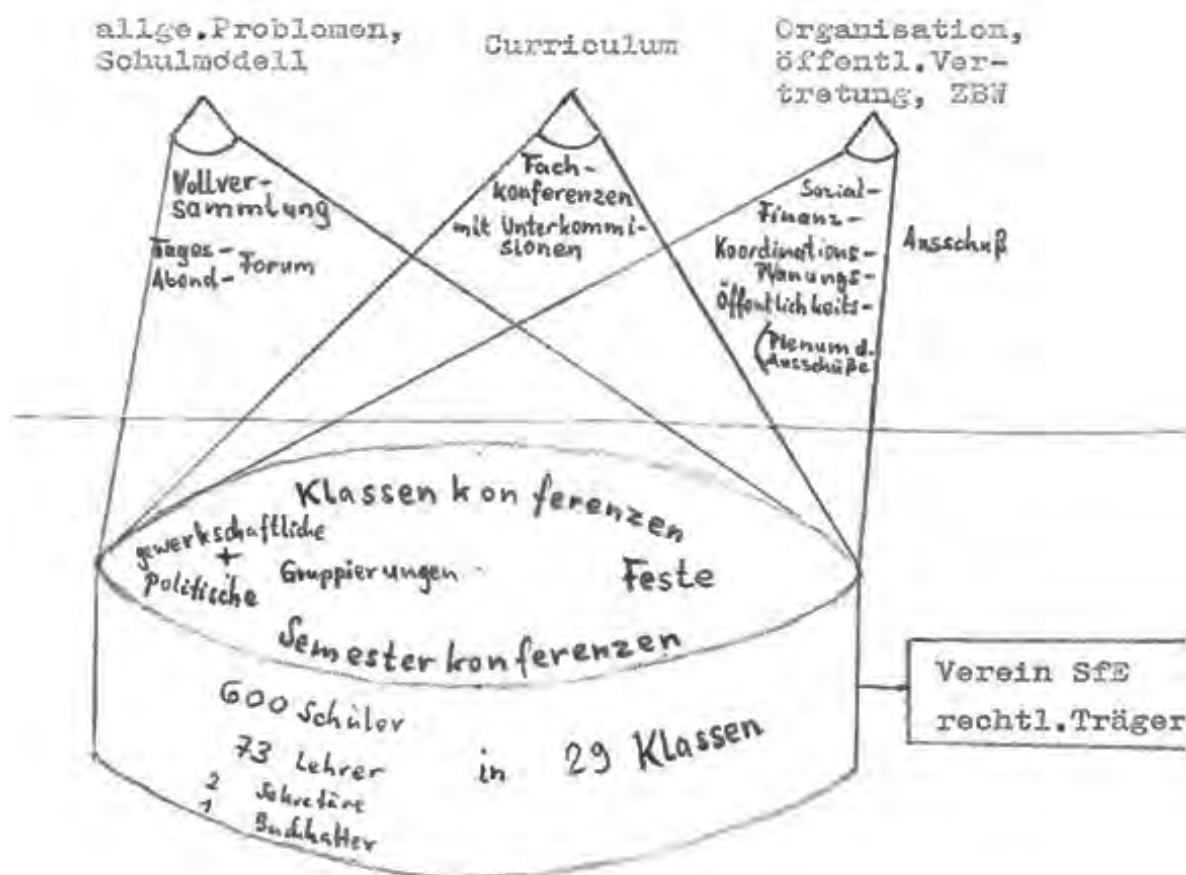
Entscheidungen trafen die Vollversammlungen (monatlich) und Foren (wöchentlich). Curricula und didaktisch/methodische Probleme wurden in den Fachkonferenzen behandelt. Für die inhaltlichen und organisatorischen Arbeiten waren die (jeweils für ein Semester gewählten) Ausschüsse zuständig. Alle waren aufgefordert, auf allen Ebenen aktiv mitzuarbeiten – ihre Angelegenheiten in die eigene Hand zu nehmen.

Der Koordinierungsausschuss bestand aus dem Planungsausschuss und dem Bürodienst. Zu planen waren die Raumverteilung und Klassenzusammenstellungen; zu organisieren hatte man die Neuaufnahmen, die Aufteilung der Kurse und Wahlfächer und welche LehrerInnen sie durchführten; zu regeln war die Stundenverteilung, über die die Fachkonferenzen mitentschieden. Der

Bürodienst erledigte den Schriftverkehr und die Verträge, stellte Bescheinigungen aus und meldete zu den Prüfungen an. Etwa 20 Studierende und LehrerInnen plus zwei Sekretäre waren damit beschäftigt.

Der Finanzausschuss hatte das Schulgeld, die LehrerInnengehälter⁷ und die Buchführung zu bearbeiten. Da sich die rund zehn Studierenden teilweise überfordert sahen, wurde zum 1.5.1975 ein Buchhalter eingestellt. Im Spätsommer 1975 fehlten fast 30.000 DM, weil viele Studierende ihre Schulgelder nicht korrekt überwiesen hatten. Das Forum beschloss, den 288 NichtzahlerInnen die Kündigung anzudrohen. Tatsächlich reduzierte sich die Studierendenzahl um 41, aber erstmals gab es einen positiven Kassenstand von 3.000 DM (siehe zbw.zeitung 7/1975).

Abb. 1: Schulmodell



Quelle: Fischer 1976, S. 78/Anm. 10

7 Eine genaue Statistik vom November 1974 (vgl. zbw.zeitung 4/1975, S. 11f.) begründete den Vorschlag des Finanzausschusses, den Unterricht stärker durch hauptberufliche LehrerInnen durchführen zu lassen, denn nur so könne die Existenz gesichert werden und wäre das SfE-Projekt weiterzuentwickeln.

Drei Arbeitsgruppen des Öffentlichkeitsausschusses behandelten die ZBW-Entwicklung (SfE-intern, in Westberlin, bundesweit), gaben Artikel an die Presse und erstellten die „zbw.zeitung“. Die Kernarbeiten erledigten zwei weibliche und zwei männliche Studierende.

In den Sozialausschuss wurden je fünf „Leute“ aus den Tages- und Abendkursen gewählt. Zu behandeln waren Härtefälle, wenn z.B. jemand sein Schulgeld nicht oder nur ratenweise bezahlen konnte. Da oft nur die Hälfte der Mitglieder anwesend war, zogen sich Entscheidungen in die Länge und der anfängliche Arbeitswille wurde gedämpft.

In der Schule für Erwachsenenbildung waren eine gewerkschaftliche LehrerInnengruppe aktiv und drei politische Gruppierungen mit Wandzeitungen und Büchertischen vertreten. Jedes Semester feierte sie mindestens einmal und kaum eine Vollversammlung verging ohne den Austausch von Solidaritätsadressen oder Spendenaufrufen.

Die Schule für Erwachsenenbildung wurde zu einem engagierten Akteur in der bildungspolitischen Diskussion um den Zweiten Bildungsweg. Ihre Stellungnahmen gegen das Schulverfassungsgesetz und den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Übertragung der Oberstufenreform auf den ZBW (vor allem wurden „Normenbücher“ abgelehnt) trugen zu den bundesweiten Streikaktionen von SchülerInnen und Studierenden im Dezember 1975 bei.

Die Diskussionen, Aktionen und Probleme der ersten Jahre spiegeln sich in 14 Ausgaben der „zbw. zeitung für den zweiten bildungsweg*westberlin“, die ab 1974 in einer Auflage von 750 Stück erschien, 16 bis 24 Seiten DIN A4 umfasste und ein/e unterschiedliche/s Layout/Faltung hatte. Der Beitrag eines Studierenden lautete 1975:

Das mit unserer Schule sieht doch so aus: wir sind hier ein paar hundert Leute, die die Schnauze voll haben, sich von Typen wie Gabbe oder sonstwem ausbeuten zu lassen und sich obendrein die Märchen vom Segen der sozialen Marktwirtschaft, vom Genius der großen Denker, vom „freien“ Westen und vom bösen roten Osten, also den ganzen bürgerlichen Käse, anhören zu müssen. Deshalb machen wir unsere eigene Schule, arbeiten wir mit Lehrern zusammen, die uns passen, erarbeiten wir uns Lehrinhalte, von deren Sinn und

Zweck wir überzeugt sind und nicht der Senat. (Was der dann noch von uns in der Prüfung hören will, kann er ja haben, darum kümmern wir uns ja auch noch ein bißchen).

Und wenn wir bei der Gelegenheit gleich mal ausprobieren, wie das denn so anders laufen soll mit dem kollektiven Arbeiten, mit der Einübung in nicht-repressive Verhaltensformen (und da haben wir ja noch ganz schön zu üben), mit dem Ausnutzen der Möglichkeit, die ganze Persönlichkeit in den „Schulalltag“ einzubringen und nicht nur Name, Adresse und Geburtsdatum – sind wir dann gleich die große Spielwiese, nur weil Anderen diese Möglichkeiten noch nicht gegeben sind? Oder ist die SfE nicht doch eine verwirklichte Utopie, der Beweis dafür, dass sowas geht – und deshalb eine Sache mit Modellcharakter?

Ein Studierender zit.n. zbw.zeitung 4/1975, S. 4.

Erkennbar wird hier der Anspruch, die eigene Position und Handlungen mit einer politischen Analyse zu begründen. Das eigene gesellschaftskritische Engagement wird trotz der Widersprüchlichkeit von selbstbestimmtem und abschlussbezogenem Lernen gerechtfertigt. Positiv vermerkt wird die (sonst nirgends in dieser Weise gebotene) Chance, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Wie immer im pädagogischen Handlungsfeld war der Erfolg der Schule für Erwachsenenbildung auch durch die Lehrenden mitbestimmt. Ihre Situation war in ähnlicher Weise instabil wie die der Studierenden. Der Stundenlohn von 18/20 DM berechnete sich aus dem angenommenen Existenzminimum von 900 DM netto monatlich. 79 Lehrende waren im November 1974 für insgesamt 716 Unterrichtsstunden eingeteilt. 13% der Lehrenden arbeiteten 15 und mehr Stunden, d.h. sie verdienten zwischen 900 und 1100 DM. Mit einem kleinen Deputat von zwei bis sechs Wochenstunden waren 37% der Lehrenden angestellt, d.h. sie verdienten nur 150 bis 380 DM an der Schule für Erwachsenenbildung. Die Hälfte der Lehrenden war gemäß den Forumsbeschlüssen mit 8 bis 14 Stunden unterrichtlich tätig, d.h. sie verdienten zwischen 450 und 850 DM im Monat. Alle Lehrenden bezeichneten ihr Engagement als politisch motiviert, jedoch waren sie auch auf ein Einkommen angewiesen. So ergab sich eine relativ hohe Fluktuation und etliche Lehrende hatten zeitlich wenig Gelegenheit, sich an der Selbstverwaltung zu beteiligen, weil sie durch andere Tätigkeiten ihr Existenzminimum sichern mussten.

Ein weiterer Unsicherheitsfaktor für sie war die Möglichkeit der Klassen, Lehrende abzuwählen. Ebenso mussten sie auch mit der ungewohnten Rollenzuweisung zurechtkommen: Sie sollten die Studierenden als LernpartnerInnen akzeptieren, ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse über gemeinsam beschlossene Themen vermitteln und dazu Methoden einsetzen, die die Selbstlernkompetenzen der Studierenden erhöhen. Auf einen größeren Lebenserfahrungspool konnte kaum ein/e Lehrende/r zurückgreifen, weil ihrer akademischen Ausbildung per se keine höhere Qualität als den beruflichen Fertigkeiten der Studierenden zugesprochen wurde.

Für viele überraschend entwickelte sich die Schule für Erwachsenenbildung zu einem Erfolgsmodell. Das zeigten sogar die Prüfungsnoten. Das gemeinsame Interesse von Studierenden und Lehrenden galt der optimalen Vorbereitung auf die Externenprüfung, deren Veränderung/Abschaffung seit Schulbeginn gefordert wurde, zum Beispiel in einem „Lieben Brief an den Senat“ 1976 in der SFBeat-Radiosendung 6.3.1977, 20 Uhr.

In den Einzelfächern lässt sich der Einfluss des Schulmodells finden: Der Notendurchschnitt (6-teilige Notenskala; Anm.d.Red.) in Mathematik und Chemie lag bei 3,6 bzw. 3,8, während er in Deutsch, Politik- und Sozialwissenschaften bei 2,9 lag. Allerdings: Der Vergleich mit 70 SchülerInnen des Abiturjahrganges der VHS Schöneberg zeigt den Unterschied zwischen externer und interner Prüfung: Alle erhielten das Reifezeugnis und der Notendurchschnitt lag bei 2,3. Eine bedeutendere Ebene des Erfolges der Schule für Erwachsenenbildung kann in den Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden gesehen werden (die der Lehrenden werden

hier ausgeklammert). Insbesondere die im Klassenverband bestimmten Lehrstoffe trugen zur Identitätsbildung bei: Mit den Lernprozessen wurden die Studierenden erwachsener, gewannen neue Erkenntnisse, eigneten sich Wissen an und lernten Analysemethoden. Die politische Situation in Westberlin (Stichworte: 1968er; Berufsverbote; RAF/ deutscher Herbst und Häuserkampf) und die neuen sozialen Bewegungen der 1970er Jahre (Stichworte: Frauenemanzipation, antiautoritäre Kinderläden und Anti-AKW-Bewegung) wirkten mit, dass die eigenen Sozialisationserfahrungen reflektiert und Auswahlkriterium für die Unterrichtsstoffe wurden. Der für die Prüfung verbindliche Berliner Rahmenplan wurde möglichst weit interpretiert, was sich bei den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gut realisieren ließ.

Studierende, die sich für die Schule für Erwachsenenbildung entschieden, nahmen die prinzipiellen und aktuellen Einschränkungen der Schule bewusst in Kauf, weil sie sich von der zwei- bis dreijährigen Vorbereitungszeit zum höheren Schulabschluss noch anderes versprachen als Wissensanhäufung. Die Studierenden waren durchschnittlich jünger als an den staatlichen Kollegs und ihre Abhängigkeit von einem Stipendium höher als an jenen. Die „SfEler“ engagierten sich alle politisch und neigten zur Haltung: Warum sich vor möglichem Versagen in der Prüfung ängstigen, wenn ich einen Weg beschreiten kann, mich weiterzuentwickeln. *„Da gibt es zwei Möglichkeiten: entweder man lässt die Selektion über sich ergehen oder aber man setzt sich konkret mit der Situation, und seiner persönlichen Situation auch, auseinander. Und schließt sich zusammen. Und versucht es mit kollektiven Arbeiten“* (Interviewausgabe eines Studierenden zit.n. Fischer 1976, S. 143).

Tab. 1: Prüfungsergebnisse im Herbst 1974 und 1976

	Anmeldungen		bestanden bei Erstantritt (in %) + Nachprüfungen		„erfolgreich“ bestanden (in %) + Notendurchschnitt	
	1974	1976	1974	1976	1974	1976
insgesamt	274	267	96 + 16	104 + 23	40 + 3,5	47,6 + 3,5
über SfE	30	74	13 + 3	29 + 8	53 + 3,5	50 + 3,3

Quelle: zbw.zeitung 3/75, S. 11 und zbw.zeitung 14/76, S. 3 (red.bearb.)

Die Entwicklungen von Erwachsenenbildung über Weiterbildung zur Eingliederung der Bildungsbemühungen von Erwachsenen in das lebensbegleitende Lernen lassen heute vieles selbstverständlich erscheinen, was in den 1970er Jahren noch einen „revolutionären“⁸ Aufbruch bedeutete. Neben dem eingangs angesprochenen Autoritätsproblem gilt dies vor allem für die methodisch-didaktische Ebene im Zweiten Bildungsweg, der sich heute auch im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens zu definieren hat. Im Abstand von 40 Jahren erscheinen die Probleme der Schule für Erwachsenenbildung kleiner, ihre Innovationen für den Zweiten Bildungsweg bedeutender. An erster Stelle ist die Mitwirkung der Studierenden bei Stoffauswahl und -erarbeitung zu nennen. Sie setzte das Konzept „Lebenswelt der Lernenden einbeziehen“ in die Unterrichtspraxis um. Die alten und immer wieder neu einzufordernden Positionen der Erwachsenenbildung, der/die Lehrende sei lediglich primus inter pares, der/die Studierende soll zu seinem/ihrem „kulturellen Selbst“ (Oestreich 1947, S. 14) kommen, Bildung soll ihm/ihr zu schöpferischem Leben verhelfen, und der Austausch des frontalen Vortragsunterrichts durch Eigentätigkeit wurden ziemlich radikal verwirklicht. Das Schulmodell bedingte strukturell, sich permanent mit der staatlichen Bildungspolitik zu beschäftigen. Damit wurde der Status Erwachsene/r

und BürgerIn ernstgenommen, gerade weil andere ZBW-Einrichtungen die Studierenden auf eine SchülerInnenposition zurückstufen.

Gefragt, warum trotz der gravierenden Veränderungen in den vergangenen 40 Jahren die Schule für Erwachsenenbildung bis heute floriert, kann die Antwort lauten: Sie bietet ihren Studierenden

- einen Freiraum zur Reflexion ihres bisherigen Lebensweges
- Lernangebote zur Vorbereitung der Externenprüfung
- das Erlebnis solidarischer Emanzipation

Die Bildungsbedürfnisse und Identitätsprobleme vieler Menschen nach dem Pflichtschulbesuch und nach Erfahrungen in der Arbeitswelt sind auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sehr hoch.

Staatliche und privatkapitalistisch organisierte Angebote, ein „Reifezeugnis“ zu erhalten, sind unzureichend. Die Schule für Erwachsenenbildung bietet Chancen – zwar innerhalb der ökonomischen und bildungspolitischen Grenzen des Zweiten Bildungsweges, aber mit dem Aufforderungscharakter gesellschaftskritischen Engagements.

8 Nach der Revolution 1918 entwickelten vor allem die entschiedenen Schulreformer Modelle einer selbstverwalteten Schule, in der SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam die Inhalte bestimmten (siehe Oestreich 1947). Ob und welchen Einfluss dies auf die SFE hatte, ist mir unbekannt.

Literatur

Fischer, Georg (1976): Emanzipatorische Erwachsenenbildung im zweiten Bildungsweg (unveröff. Diplomarbeit). Berlin.

Oestreich, Paul (1947): Selbstbiografie. Berlin/Leipzig: Verlag Volk und Wissen.

Pöggeler, Franz (1974): Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer (= Handbuch der Erwachsenenbildung. 1).

Strzelewicz, Willi (1961): Ursprung und Wandel der Erwachsenenbildung in der industriellen Gesellschaft. In: Deutscher VHS-Verband (Hrsg): Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Stuttgart: Klett, S. 121-133.

zbw (4/1975): zeitung für den zweiten bildungsweg*westberlin, Ausgabe 4 (im Besitz des Verfassers).

zbw (7/1975): zeitung für den zweiten bildungsweg*westberlin, Ausgabe 7 (im Besitz des Verfassers).

Weiterführende Links

Hamburger Erklärung 2002: <http://www.do.shuttle.de/do/westfalenkolleg/bundesring/hamerkl.pdf>

SFE Berlin: <http://www.sfeberlin.de>



Foto: K.K.

Dr. Georg Fischer

fischer-schefflenz@t-online.de
<http://www.circampus.de>

Georg Fischer absolvierte 1967 ein Studium zum Vermessungsingenieur. Später folgte die Ausbildung zum Lehrer für Grund- und Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Nach seiner Lehrtätigkeit schloss er ein Diplompädagogikstudium an der Freien Universität Berlin ab. Dort promovierte er 1981 zum Thema „Erwachsenenbildung im Faschismus“. Georg Fischer ist seit 35 Jahren freiberuflich in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Universitäten tätig und publizierte zur Geschichte der Erwachsenenbildung und zur politischen Bildung.

Second Chance Education as an Opportunity for Identity Formation

The founding phase of the *Schule für Erwachsenenbildung* (School for Adult Education) in Berlin from 1973 to 1976

Abstract

During the political upheaval of 1968, the conditions of second chance education were also discussed. In 1973, about 5000 students organized their own college following an escalation at the private Gabbes School. This “School for Adult Education” (*Schule für Erwachsenenbildung* – *SfE* in German) developed its own curricula and created autonomous living conditions in order to prepare adults to take the external state examination to acquire the *Abitur* (school-leaving exam or *Matura* in Austria) over the period of six semesters. One could also complete the secondary school level I exam (*Mittlere Reife* in Germany). This was financially possible both because students were able to receive state funding and because teachers made due with smaller wages. The present article describes the political and pedagogical elements of the initial phase of the college that is still in existence today as an example for emancipatory learning.

Vom Werk-Meister zum Hochschul-Master

Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand

Walter Hotter

Hotter, Walter (2014): Vom Werk-Meister zum Hochschul-Master. Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, Hochschulzugang, Hochschulniveau, Durchlässigkeit, Bildungssystem, Kompetenzen

Kurzzusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht eine Studie des Instituts für Soziologie der Universität Innsbruck aus dem Jahr 2010, die erstmals belegen konnte, dass AbsolventInnen der Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung in Tirol den Vergleich mit „klassischen“ MaturantInnen von AHS und BHS nicht zu scheuen brauchen. Sie brechen weder ihre Studien häufiger ab, noch schneiden sie beim Studienerfolg schlechter ab. Mögliche Wissensdefizite können sie dank persönlicher und organisatorischer Kompetenzen bewältigen. Auf Basis dieses positiven Befundes zeigt der Beitrag, wie die Rahmenbedingungen für Studierende „nicht-traditioneller“ Hochschulzugänge noch weiter verbessert werden können, und hinterfragt mit Blick auf Deutschland die Notwendigkeit der Studienberechtigungsprüfung bzw. der Berufsreifeprüfung für beruflich Qualifizierte.

07

Praxis

Vom Werk-Meister zum Hochschul-Master

Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand

Walter Hotter

Welche Vorbildung gewährleistet die Erreichung des Hochschulniveaus am besten? Sind Berufsreifepfprüfung und Studienberechtigungsprüfung in ihrer jetzigen Form bereits das Ende einer Entwicklung zu einem durchlässigen Bildungssystem?

Die Berufsreifepfprüfung (BRP) und die Studienberechtigungsprüfung (SBP) ermöglichen den Zugang zu den österreichischen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, ohne den Bildungsweg über die traditionelle Matura an einer Allgemeinbildenden (AHS) oder Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) beschritten zu haben. Leitidee dabei ist die Anerkennung der beruflichen Vorqualifikation und bereits erworbener Kompetenzen im Interesse einer besseren Durchlässigkeit des Bildungssystems.¹ Während es Ziel der Studienberechtigungsprüfung ist, auf eine Studienrichtungsgruppe (z.B. für Rechtswissenschaftliche Studien) vorzubereiten, führt die Berufsreifepfprüfung zu einer generellen Hochschulberechtigung. Zusatzprüfungen für bestimmte Studienrichtungen, z.B. Latein, Griechisch, Biologie, werden von der Universitätsberechtigungsverordnung geregelt.

Anfänge und aktuelle Entwicklungen

Mit Inkrafttreten des Berufsreifepfprüfungsgesetzes im Jahr 1997 (BGBl. I Nr. 68/1997) wurde es für AbsolventInnen einer mindestens dreijährigen Berufsbildenden Mittleren Schule oder einer dualen Ausbildung möglich, über die Berufsreifepfprüfung (vier Teilprüfungen in Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Fachbereich) die Hochschulberechtigung zu erwerben. Die Studienberechtigungsprüfung (fünf Teilprüfungen in studienrichtungsbezogenen Fächern) hatte als Zugangsmöglichkeit zu den Universitäten zu diesem Zeitpunkt bereits eine längere Tradition, jedoch nicht immer unter der Bezeichnung „Studienberechtigungsprüfung“².

Aktuell (Stand November 2013) wird die Studienberechtigungsprüfung als Zulassung für ein

1 Ergänzend gibt Christian Dorninger in seinem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at einen resümierenden Einblick in Entwicklung, gesetzliche Grundlagen und Teilnehmendenzahlen der „Schulen für Berufstätige“ (siehe: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/11_dorninger.pdf); Anm.d.Red.

2 Katharina Meusburger und Helmut Staubmann zeigen auf, dass als Zugangsmöglichkeit zum Hochschulstudium ohne Matura bereits 1945 im Rahmen verschiedener Hochschulerneuerungen eine „Berufsreifepfprüfung“ eingeführt wurde. Durch diese Prüfung sollte es Personen ermöglicht werden, ihre Befähigung für ein bestimmtes Studium nachzuweisen. Die Reform in den 1970er Jahren führte dazu, dass bis Mitte der 1980er Jahre zwei Modelle, nämlich die Berufsreifepfprüfung und die Studienberechtigungsprüfung, parallel geführt wurden. Im Jahr 1986 wurde die damalige Berufsreifepfprüfung aufgehoben. Seit 1985 bzw. 1986 regeln das Studienberechtigungs-gesetz und die Studienberechtigungsverordnung bundesweit die Bedingungen der Studienzulassung mittels Studienberechtigungsprüfung (vgl. Meusburger/Staubmann 2010, S. 13).

Studium bzw. eine Studienrichtungsgruppe für die Universitäten durch eine Verordnung des Rektorats über die Studienberechtigungsprüfung gemäß §64a Universitätsgesetz 2002 und für die Pädagogischen Hochschulen durch das Hochschul-Studienberechtigungs-gesetz 2008 geregelt. Einen Zugang zur Fachhochschule für Personen ohne Matura ermöglicht das Fachhochschulgesetz 1993, vorausgesetzt, dass diese eine einschlägige berufliche Qualifikation nachweisen können. Wenn es das Ausbildungsziel des betreffenden Studienganges erfordert, müssen diese StudienanfängerInnen zudem Zusatzprüfungen absolvieren.

Gut genug? Eine Studie sagt Ja

Im Jahr 1999, also bereits zwei Jahre nach Inkraft-treten des Gesetzes über die Berufsreifeprüfung wurde das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) gemeinsam mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) beauftragt, eine erste Evaluierung der Berufs-reifeprüfung durchzuführen. 45% der befragten BRP-TeilnehmerInnen planten damals, ein Studium zu beginnen (vgl. Klimmer/Schlögl 1999, S. 107).

Die Berufsreifeprüfung, die zweifelsohne einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Durchlässigkeit darstellt, wurde während der Implementierungs-phase auch kritisch kommentiert. VertreterInnen von Hochschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) meldeten im Rahmen von Informati-onsveranstaltungen zur Berufsreifeprüfung Zweifel an, ob die AbsolventInnen das notwendige Bildungs-niveau für weiterführende Bildungswege, vor allem für Hochschullaufbahnen, erreichen würden. Die anfänglich viel kürzere Dauer der Vorbereitungs-kurse für die Teilprüfungen und das unterschiedli-che und teilweise sogar mangelhafte Eingangsnive- au der TeilnehmerInnen in den Vorbereitungskursen (vgl. ebd., S. 141) nährten das Vorurteil eines „Bil- dungswegs zweiter Klasse“.

Im Jahr 2010 schließlich beauftragte die Tiroler Ar-beiterkammer das Institut für Soziologie der Univer-sität Innsbruck mit einer Studie (siehe Meusburger/ Staubmann 2010), um erstmals systematisch und wissenschaftlich fundiert zu prüfen:

- wie die Bildungswege nach Absolvierung der Berufsreifeprüfung und der Studienberech-tigungsprüfung verlaufen,
- ob die AbsolventInnen über die Berufsreife- prüfung und Studienberechtigungsprüfung mit ausreichend Wissen für die Hochschulen ausgestattet werden,
- welches die Erfolgsmerkmale sind, um ein gewähltes Studium erfolgreich abschließen zu können.

Darüber hinausgehend sollten Bedarfe der Stu-dierenden nicht-traditioneller Hochschulzugänge aufgedeckt und Verbesserungen vorgeschlagen werden. Im Zeitraum von Mitte März bis Mitte April 2010 wurden hierfür insgesamt 576 Personen befragt. Es waren das sowohl Studierende als auch AbsolventInnen von Tiroler Hochschulen, die ihre Hochschulzugangsvoraussetzung über die Studien- berechtigungsprüfung oder über die Berufsreifeprü- fung erworben hatten (vgl. ebd., S. 26).

Bildungsweg nach Absolvierung der BRP oder SBP

Die Studie ergab, dass es im Anschluss an die Berufs- reifeprüfung bzw. die Studienberechtigungsprüfung durchaus Probleme geben kann. So wurden von den Befragten teilweise fachliche Defizite in Mathematik oder in den Fremdsprachen, vor allem in Englisch, genannt (vgl. ebd., S. 49). Persönliche Erfahrungen in der Bildungsberatung zeigen jedoch, dass dieser Befund ebenso auf MaturantInnen von Allgemein- bildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen zutreffen kann – abhängig von den Leistungen in den Herkunftsschulen.

Durch die mit dem höheren Durchschnittsalter und den Berufserfahrungen verbundenen persön- lichen und organisatorischen Kompetenzen (z.B. Belastbarkeit, Zielstrebigkeit und Zeitmanagement) konnten die Studierenden mit Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung diese Schwierig- keiten meist bewältigen. Die befragten Tiroler Studierenden mit Berufsreifeprüfung/Studienbe- rechtigungsprüfung erzielten somit keinen gerin- geren Studienerfolg als Tiroler MaturantInnen der AHS/BHS (vgl. ebd., S. 22f.).

Merkmale eines erfolgreichen Studienabschlusses

Studierende mit Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung weisen durch ihre Bildungs- und Berufslaufbahn ein höheres Durchschnittsalter auf, wenn sie an die Hochschulen kommen. Aufgrund der Studienbeihilfensituation (Schlagwort: Altersbegrenzung für SelbsterhalterInnen) sind sie meist zur Berufstätigkeit gezwungen, um die Lebenshaltungskosten finanzieren zu können. Durch Studium, Arbeit und oft auch Familienarbeit entsteht so eine Mehrfachbelastung. Zu den erfreulichen Befunden der Studie gehört deshalb zweifellos, dass AbsolventInnen der Studienberechtigungsprüfung bzw. Berufsreifeprüfung im Vergleich zu den Studierenden mit „klassischer“ Matura keineswegs mehr Studienabbrüche (Drop-out-Quote) verbuchen (vgl. ebd., S. 23). Zu erklären ist dieses positive Ergebnis mit den bis dahin erworbenen Kompetenzen, die u.a. aus der beruflichen Erfahrung und dem höheren Eintrittsalter resultieren.

Mehr Durchlässigkeit

Die Studie konnte auch zeigen, dass Studierende mit SBP und BRP doppelt so häufig Eltern haben, deren höchste abgeschlossene Ausbildung die Pflichtschule ist (22,9%), als MaturantInnen der AHS/BHS (12,7%). Zugleich hat ein Viertel der Eltern aller Studierenden selbst eine universitäre Bildung absolviert, während dies bei Eltern von Studierenden mit SBP und BRP nur bei ca. 10% der Fall ist (vgl. ebd., S. 30)³. Das heißt, nicht-traditionelle Hochschulzugänge führen zu einer größeren Durchlässigkeit des Bildungssystems und helfen, sich über „vererbte Bildung“ hinwegzusetzen.

Verbesserung der Rahmenbedingungen für Studierende mit BRP und SBP

Auf Grund der Probleme, die bei der Gruppe der Studierenden mit BRP und SBP identifiziert wurden (Mehrfachbelastungen, fachliche Defizite zu Studienbeginn), werden folgende Verbesserungen empfohlen:

- Eindeutigere Zuständigkeiten und eigene AnsprechpartnerInnen für Studierende mit BRP/SBP an den Hochschulen, dabei ist der Bedarf an den Universitäten höher als an den Fachhochschulen,
- ein individuellerer Bildungsplan im Vorfeld, der die Anschlussfähigkeit an das Eingangsniveau der Hochschulen zum Ziel hat,
- mehr Pflichtlehrveranstaltungen am späten Nachmittag, mehr Kinderbetreuung für Kinder von Studierenden,
- Ausbau der finanziellen Unterstützungen und neue Finanzierungsmodelle für berufstätige Studierende, die Altersgrenze im Studienförderungsgesetz ist für Studierende mit höherem Einstiegsalter von 30 bzw. 35 Jahren (SelbsterhalterInnen) auf 35 bzw. 40 Jahre anzuheben,
- Berücksichtigung der Mehrfachbelastung bei der Behandlung von Fehlzeiten und der Terminisierung von Prüfungen.

30% der Befragten meinten, dass die Berufsreifeprüfung bzw. die Studienberechtigungsprüfung als Vorbereitung auf ein Studium nicht notwendig seien (vgl. ebd., S. 43). Das sollte zumindest zur Überlegung führen, welche Vorbildung die Erreichung des Hochschulniveaus am besten gewährleistet und ob die Berufsreifeprüfung und die Studienberechtigungsprüfung in der jetzigen Form bereits das Ende einer Entwicklung zu einem durchlässigen Bildungssystem darstellen.

Auf der Suche nach Alternativen: ein Blick nach Deutschland

Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, aber auch die besonderen Zulassungsmöglichkeiten an der Fachhochschule in Verbindung mit Zusatzprüfungen sind wichtige Errungenschaften im österreichischen Bildungssystem und Vorzeigemodelle für die Durchlässigkeit und die Anerkennung von Vorbildung. Deutschland, das das System von Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung nicht gekannt hat, ist mittlerweile noch einen Schritt weitergegangen, indem es für einen bestimmten Prozentsatz an Studierwilligen ohne

³ Staubmann und Meusburger verweisen bei der Berechnungsgrundlage auf: „Bildung in Zahlen“, herausgegeben von Statistik Austria, Wien 2010.

Abitur, aber mit festgelegter beruflicher Qualifikation Hochschulplätze bereitstellt.

Am 6. März 2009 einigten sich die Kultusminister der deutschen Bundesländer in dem Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ auf allgemeine Standards beim Erwerb von allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigungen aus der beruflichen Bildung. Nach einem Jahr erfolgreich absolvierten Studiums werden die auf dieser Grundlage erteilten Hochschulzugangsberechtigungen von allen anderen Bundesländern für Weiterstudienzwecke im gleichen oder einem fachlich ähnlichen Studiengang anerkannt. Seit dem Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 hat es einige Veränderungen der jeweiligen Gesetze der Bundesländer gegeben. So ist mittlerweile die Möglichkeit,

als MeisterIn eines Ausbildungsberufs ein beliebiges Studium aufzunehmen, in fast allen Bundesländern Deutschlands tatsächlich gegeben, es sei denn, es gibt einen Numerus clausus. Der Zugang zum Studium ist dann meist mit einer Vorabquote versehen, das heißt, 3 bis 10% der zu vergebenden Studienplätze sind für die Gruppe der beruflich Qualifizierten reserviert. Diese Regelung gilt (Stand November 2013) in zehn von sechzehn deutschen Bundesländern (siehe Studis Online 2013).

Auch die österreichische Bildungspolitik könnte über einen solchen Hochschulzugang nachdenken. Weiterbildungsanbieter würden dann weniger mit Vorbereitungskursen auf die Berufsreifeprüfung und die Studienberechtigungsprüfung verdienen, dafür umso mehr mit Kursen, die den individuellen Bildungsbedarf im Hinblick auf das Eingangsniveau der Hochschulen decken.

Literatur

Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999): Die Berufsreifeprüfung: Eine erste Evaluierung im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien 1999. Online im Internet: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13610> [Stand: 2014-02-14].

Meusbürger, Katharina/Staubmann, Helmut (2010): Vom Pflegehelfer zum Primar. Eine Studie über Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung. Innsbruck: University Press. Auch online im Internet: http://www.uibk.ac.at/iup/infolder/vom_pflegehelfer_zum_primar-studie_web.pdf [Stand: 2014-02-14].

Studis Online (2013): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte. Online im Internet: <http://www.studis-online.de/StudInfo/hochschulzugang-quali.php> [Stand: 2014-02-14].

Weiterführende Links

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf



Foto: Gabriele Hotter-Reichleiden

Mag. Walter Hotter

walter.hotter@ak-tirol.com
<http://www.ak-tirol.com>
+43 (0)512-5340-1502

Walter Hotter ist Referent in der Bildungspolitischen Abteilung der Arbeiterkammer in Innsbruck. Zu seinem Aufgabenbereich gehört die Bildungsberatung, die Vertretung der Interessen der ArbeitnehmerInnen in Beratungs- und Entscheidungsgremien von Arbeitsmarkt- und Bildungsinstitutionen, die Begutachtung von Gesetzesentwürfen, die Begleitung wissenschaftlicher Arbeiten und die Mitarbeit bei Publikationen. Walter Hotter ist diplomierter Erwachsenenbildner (wba) und hat 2011 den Staatspreis für Erwachsenenbildung, Schwerpunkt Bildungsberatung erhalten.

From Master Tradesman to Master's Degree

Non-traditional access to higher education put to the test

Abstract

The present article focuses on a study conducted by the Department of Sociology at the University of Innsbruck from 2010, which was the first to prove that those who have passed the higher education entrance examination for persons having completed their vocational training (*Berufsreifeprüfung* in German) and the university entrance qualification examination (*Studienberechtigungsprüfung* in German) in Tyrol can hold their head as high as “classic” graduates of academic secondary schools (Allgemeinbildende Höhere Schulen – AHS in German) and secondary technical and vocational schools (*Berufsbildende Höhere Schulen – BHS* in German). They do not drop out of university more often, nor are they less successful in their studies. They use their personal and organizational competences to overcome any knowledge deficits. Based on these positive findings, the article shows how the conditions for students who access the university via “non-traditional” paths can be further improved and – by taking a closer look at Germany – questions the necessity for the *Berufsreifeprüfung* and the *Studienberechtigungsprüfung* for those with vocational qualifications.

Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen

Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses

Karin Reisinger und Petra Steiner

Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014): Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Weiterbildungsakademie Österreich, Kompetenzanerkennungsmodell, Kompetenzanerkennungsverfahren, wba-Zertifizierung, Berufsfeld Erwachsenenbildung, Cedefop-Leitlinien, Bildungsweg, summative Kompetenzvalidierung

Kurzzusammenfassung

Wie können im Berufsfeld Erwachsenenbildung, das in hohem Maße von Inhomogenität und QuereinsteigerInnen sowie dem Nichtvorhandensein gesetzlicher Ausbildungsregelungen gekennzeichnet ist, berufliche Kompetenzen nachweisbar gemacht werden? Und wie sollte ein solcher beruflicher Abschluss gestaltet sein angesichts des wachsenden gesellschaftlichen Bedürfnisses nach modularen und flexiblen Ausbildungsmöglichkeiten? Der vorliegende Beitrag beschreibt das Kompetenzanerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), das seit 2007 die unterschiedlichen Bildungswege von ErwachsenenbildnerInnen mittels festgelegter Standards zu einem Abschluss zusammenführt und Praxiserfahrung honoriert. Beschrieben wird die summative Kompetenzvalidierung und wie die Cedefop-Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens umgesetzt werden. Den Abschluss bildet eine Zusammenschau der fixen und flexiblen Elemente der wba-Kompetenzanerkennung und der Erfolgsfaktoren dieses Ausbildungsmodells.

Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen

Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses

Karin Reisinger und Petra Steiner

Die wba ist eine seit 2007 bestehende Zertifizierungsstelle für ErwachsenenbildnerInnen (TrainerInnen, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen und BibliothekarInnen). Das Zertifizierungsverfahren setzt erwachsenenbildungsspezifische Praxis voraus. Bereits vorhandene Qualifikationen werden anerkannt. Fehlende Kompetenzen können über Angebote am Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsmarkt erworben werden. Abschlüsse gibt es auf zwei Stufen: Zertifizierte/r ErwachsenenbildnerIn und Diplomierte/r ErwachsenenbildnerIn mit ausgewiesenem Schwerpunkt.

Bedarf an neuen Ausbildungsmodellen

Elke Gruber konstatierte schon 2001 eine „Entgrenzung des Berufsmodells“ (vgl. Gruber 2001, S. 202f.). Berufliche Handlungsräume werden erweitert und internationalisiert, schnellere und tiefgreifende Tätigkeitswechsel die Norm und Regel für jede/n. Damit verwischt die Eindeutigkeit der Berufsprofile. Traditionelle Berufsbilder entsprechen oft nicht mehr der beruflichen Realität, Ausbildungen müssen adaptiert werden (siehe Kraus 2007; Euler 2013; Kurtz 2001). Berufliche Abschlüsse wie Zertifikate, Diplome sind heute bedeutsam und attraktiv wie noch nie, indessen der Arbeitsmarkt selbst durch einen schnellen Wandel in den Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet ist. Der Bedarf an beruflichen Abschlüssen auf der einen Seite und

die sich rasch ändernden Qualifikationsanforderungen mit ihrem Druck zur Flexibilisierung auf der anderen Seite erfordern Modelle, die weiterhin in Abschlüsse münden und zugleich über eine gewisse inhaltliche und organisatorische Offenheit verfügen. Zeitgemäße Modelle müssen diese Widersprüchlichkeit integrieren, indem sie einen fixen Rahmen, einen fixen Kern bieten und gleichzeitig Diversität ermöglichen sowie organisatorische Freiheiten lassen. Das heißt, Abschlüsse müssen berufsbegleitend, modular, mit Unterbrechungen, mit Quereinstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten erworben werden können¹. Persönliche und kontinuierliche Beratung und Begleitung müssen Teil dieses Prozesses sein. Die Erfahrung der wba zeigt, dass ohne persönliche und kontinuierliche Beratung und Begleitung auch ein gut durchdachtes und qualitativ hochstehendes Modell nicht gut funktionieren würde.

¹ Vgl. dazu etwa Dieter Eulers Konzept „Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität“ (vgl. Euler 2013, S. 272) oder auch das Konzept „Beruflichkeit“, das das herkömmliche Berufsverständnis erweitert und flexibilisiert (vgl. Kraus 2007, S. 188f.).

Berufsfeld Erwachsenenbildung

Das Berufsfeld Erwachsenenbildung, d.h. die beruflichen Anforderungen und die Beschäftigungsverhältnisse der in der Erwachsenenbildung Tätigen sind sehr breit gestreut und damit auch höchst inhomogen. Es finden sich ehrenamtlich Tätige, Angestellte, Selbstständige und Nebenberufliche, die als TrainerInnen, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen, LernbegleiterInnen bis hin zu PersonalentwicklerInnen arbeiten (siehe Nittel/Völzke 2002; Schlögl 2008; Lassnigg 2011).

Die Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung sind häufig prekär. Dies betrifft vor allem Lehrende, die auf Honorarbasis beschäftigt sind, und Projektmitarbeitende mit oftmals geringem Verdienst und unsicherer Beschäftigungslage. Einen Hinweis auf die Beschäftigungsverhältnisse (zumindest innerhalb der zehn großen Verbände, die in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zusammengeschlossen sind) gibt die KEBÖ-Statistik (siehe Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J.): Im Jahr 2012 standen 5.871 hauptberuflich Angestellte 58.587 nebenberuflich Tätigen gegenüber. In der großen Gruppe der „Nebenberuflichen“ finden sich ErwachsenenbildnerInnen, die ihr Einkommen häufig mittels mehrerer Aufträge bei verschiedenen Einrichtungen bestreiten. Über die große Menge an erwachsenenbildnerisch tätigen Personen in anderen Profit- und Nonprofit-Einrichtungen sowie über jene, die in Firmen (größtenteils) erwachsenenbildnerisch tätig sind, liegen keine ausreichenden Daten vor.

Die Herkunftsberufe und Ausbildungswege der ErwachsenenbildnerInnen sind ebenso bunt wie die Tätigkeitsprofile und die Beschäftigungsformen. ErwachsenenbildnerInnen bringen häufig fachliche Kompetenzen aus anderen Bereichen und viel Erfahrung aus der Praxis mit. Den „Beruf“ ErwachsenenbildnerIn gibt es in dieser Form nicht, da berufliche Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung in Österreich (und auch international) nicht gesetzlich geregelt sind: Es gibt keinen klar vorgegebenen Ausbildungsweg zur/zum ErwachsenenbildnerIn. Allerdings gibt es zahlreiche hochwertige Aus- und Weiterbildungen für diesen Arbeitsbereich.

Kompetenzerfassungsmodell wba

Dies war und ist der Hintergrund, vor dem das Kompetenzerfassungsmodell Weiterbildungsakademie Österreich (wba) mit seinem operativen Start im Februar 2007 geschaffen wurde. Mit der wba wurde ein System ins Leben gerufen, das die unterschiedlichen Bildungswege von ErwachsenenbildnerInnen mittels festgelegter Standards zu einem Abschluss zusammenführt und Praxiserfahrung honoriert, gleichgültig ob der/die ErwachsenenbildnerIn hauptberuflich, nebenberuflich oder ehrenamtlich tätig ist. Ein Abschluss soll möglichst kostengünstig, neben der eigentlichen Berufstätigkeit in Modulen und ohne vorgegebene Präsenztermine möglich gemacht werden. Dies wird durch die Methode von Validierung und Kompetenzanerkennung erreicht und bedarf hoher Qualitätsstandards in Bezug auf das Verfahren (siehe Tab. 1). Damit kann die wba u.E. als exemplarisches Beispiel für die oben beschriebene Offenheit sowie die gleichzeitige Bündelung von Kompetenzen zu einem Abschluss gesehen werden. Regina Egetenmeyer führte anerkennend aus: *„Hier wurde ein Modell entwickelt, das Weiterbildungsangebote modular miteinander vernetzt und damit Übergänge zwischen einzelnen Weiterbildungsangeboten in Österreich, aber auch in die Hochschule schafft“* (Egetenmeyer 2011, S. 6).

Kompetenzvalidierung nach definierten Standards

Basis der Kompetenzanerkennung und -feststellung in der wba ist das wba-Curriculum. Dieses Curriculum stellt den Referenzrahmen dar, in dem die nachzuweisenden Kompetenzen, die Nachweismöglichkeiten und die Kompetenzfeststellungsverfahren detailliert beschrieben werden. Der damit definierte Standard orientiert sich an Qualitätskriterien, die an die Validierungsprozesse gestellt werden.

Laut Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) ist Validierung: *„Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen*

Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung” (Cedefop 2009, S. 95). In den Cedefop-Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens werden grundlegende Qualitätsindikatoren für die Validierungspraxis (vgl. ebd., S. 91ff.) aufgezählt. Tabelle 1 zeigt, wie die wba versucht, diese Qualitätsindikatoren (vgl. ebd.) für die Validierungspraxis zu gewährleisten.

wba-Abschluss als summative Kompetenzvalidierung

In den Cedefop-Leitlinien wird zwischen zwei Arten von Bewertungsprozessen unterschieden: dem formativen und dem summativen Validierungsansatz (vgl. ebd., S. 32). Die wba entspricht dem summativen Ansatz der Kompetenzvalidierung. Es geht um die Auflistung und Dokumentation – gegebenenfalls auch non-formal oder informell – erworbener Kompetenzen, immer in Bezug auf einen Referenzrahmen, ein Curriculum. Ausgewiesen werden nicht alle Kompetenzen, sondern nur jene, die sich auf diesen Referenzrahmen beziehen. Die Kompetenzen werden mittels Kompetenzfeststellungsverfahren überprüft.

Ziel der summativen Validierung ist in erster Linie eine Zertifizierung, also die Ausstellung eines Zertifikats, das aber oftmals keinen direkten Anschluss an das formale Bildungssystem hat. Beispiele dafür sind der ECDL, EBDL und Sprachenzertifikate. Ein summatives Verfahren kann zu einem höheren Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen führen, in erster Linie dient es aber dazu, Kompetenzen darzustellen, um sich damit am Arbeitsmarkt zu bewähren, und für ArbeitgeberInnen transparent zu machen, was eine Person – in Bezug auf einen Referenzrahmen – kann. Im Berufsfeld der Erwachsenenbildung sind Beispiele für summative Kompetenzvalidierungen etwa spezielle ISO-Personenzertifikate, die wba-Abschlüsse und die Abschlüsse im Rahmen der „Ausbildung der Auszubildenden (AdA)“ des Schweizerischen Verbandes für Erwachsenenbildung. Aus internationaler Perspektive bedeutsam ist, dass diese Abschlüsse prinzipiell auch in einen Nationalen/ Europäischen Qualifikationsrahmen eingestuft werden können, womit internationale Vergleichbarkeit

und eine Voraussetzung für internationale Mobilität gegeben sind (siehe Reisinger/Wagner 2011; Egetenmeyer 2011).

Anders als beim summativen Ansatz in der Kompetenzvalidierung geht es im formativen Ansatz um die Dokumentation und Auflistung erworbener Kompetenzen, allerdings ohne Bezug auf einen qualifizierenden Referenzrahmen. Zumeist geschieht dies mit einem Mix aus Selbstevaluation, Fremdeinschätzung, Interviews, Gruppenarbeiten usw. Ein Ziel der formativen Kompetenzvalidierung ist, dass sich Personen ihrer Stärken, Erfahrungen und Kompetenzen bewusst werden – mit besonderem Fokus auf informell erworbene Kompetenzen. Das Ergebnis – z.B. ein Kompetenzportfolio – ist die Dokumentation von Kompetenzen, es wird kein Zertifikat im Sinne eines Abschlusses vergeben. Beispiele für formative Kompetenzvalidierungen sind das Kompetenzprofil nach CH-Q, das „Kompetenzportfolio für Freiwillige“ sowie der ProfilPASS. Als positiver Effekt formativer Kompetenzvalidierung wird zumeist von einer Steigerung des Selbstbewusstseins und einer höheren Selbstreflexionsfähigkeit berichtet. Die Ergebnisse sind hilfreich bei der Arbeitsuche, bei Bewerbungsgesprächen und Gehaltsverhandlungen etc. Im Berufsfeld der Erwachsenenbildung werden Modelle formativer Kompetenzvalidierung aktuell intensiv (weiter-)entwickelt, erprobt und international vernetzt, etwa das Dresdner Modell, das Modell Validpack für TrainerInnen in der Erwachsenenbildung und das Modell Flexi-Path, das vorwiegend für leitende BildungsmanagerInnen entwickelt wurde.

Ein positiver Effekt dieser formativen Kompetenzvalidierungsmodelle in der Erwachsenenbildung ist, dass berufliche Qualifikationen als „ErwachsenenbildnerIn“ stärker bewusst gemacht, geschärft und erhöht werden. Nicht zuletzt führt schon die Ausarbeitung definierter Kompetenzprofile und Kompetenzrahmen im Berufsfeld Erwachsenenbildung zu dessen stärkeren Profilierung (siehe Strauch/Pätzold 2012; Research voor Beleid 2010).

Fixe und flexible Elemente in der wba-Kompetenzanerkennung

Wie oben erläutert, sollten zeitgemäße Modelle der Berufsbildung u.E. einen fixen Rahmen und Kern

Tab. 1: Cedefop-Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens und die Umsetzung in der wba

Qualitätsmerkmal für die Validierung	Bedeutung des Qualitätsmerkmals	Gewährleistung in der wba
Reliabilität	Zuverlässigkeit, im Falle einer Wiederholung des Prozesses müssen dieselben Ergebnisse erzielt werden.	Trennung von Beratung und Anerkennung/Bewertung: Beratung und Begleitung durch die wba-MitarbeiterInnen; Anerkennung und Bewertung durch ein unabhängiges Gremium (Akkreditierungsrat), durch AssessorInnen im Assessment und durch externe ExpertInnen (z.B. Begutachtung schriftlicher Arbeiten). Interne Bewertungskriterien, die laufend evaluiert und erweitert werden; Datenbank mit bereits anerkannten Nachweisen.
Validität	Treffsicherheit, die Kompetenznachweise müssen zu den definierten Anforderungen passen.	Nachweismöglichkeiten sind für jeden Kompetenzbereich festgelegt. Alle Nachweise (formal, non-formal und informell erworben) werden durch den Akkreditierungsrat bewertet. Mehrere Bewertungsschleifen bei der Anerkennung: wba-BeraterInnen, Bewertungsrichtlinien, Akkreditierungsrat, externe AssessorInnen und ExpertInnen. Laufende externe und interne Evaluation auf mehreren Ebenen. Curriculum wurde von ExpertInnen des Berufsfeldes entwickelt und laufend weiter angepasst.
Sicherheit und Vertraulichkeit	Das Engagement für den Validierungsprozess darf nicht durch mangelndes Vertrauen beeinträchtigt werden.	Daten werden vertraulich behandelt, persönliche Betreuungsperson bei der wba.
Standards	Standards bilden die Grundlage für das Messen der Lernergebnisse. Sie müssen in einer klaren und unmissverständlichen Form vorliegen, die das Vertrauen der wichtigsten Akteure und AkteurInnen genießt. Ohne Standards gelangt der Validierungsprozess nicht über die Stufe der Ermittlung des Lernens hinaus.	wba-Curriculum: entwickelt und getragen durch das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung.
Nachhaltigkeit	Validierungsprozesse sind mitunter ressourcenintensiv. Das Vertrauen in die Validierung hängt davon ab, wie lange ein solcher Prozess schon funktioniert und wie bekannt und selbstverständlich er ist.	Bestand der wba seit 2007, wba-Abschluss wird vermehrt als Qualifikationsnachweis (z.B. Ö-Cert) akzeptiert.
Visibilität/Transparenz	Transparenz und Visibilität gehören zu den wichtigsten vertrauensbildenden Merkmalen. Die Sicherung der Transparenz durch die Verwendung bewährter Standards ist wesentlich.	Offenlegung des Curriculums, Darstellung von Beurteilungsinstrumenten sowie Beobachtungskriterien usw. stellen größtmögliche Transparenz sicher.
Zweckdienlichkeit	Die Anerkennung erfolgt mit verschiedenen, adäquaten Methoden.	Methodenvielfalt bei der Kompetenzfeststellung und -anerkennung: beispielsweise Assessment zum Nachweis der sozialen, personalen und berufsbezogenen Kompetenzen, Multiple-Choice-Test zur Überprüfung bildungstheoretischen Wissens, Nachweis von Kenntnissen durch Seminarbestätigungen etc.
Kostenwirksamkeit	Die Kosten müssen im Verhältnis zum erwarteten Nutzen stehen.	Ein Großteil der Kosten wird aus öffentlichen Mitteln finanziert, Fördermöglichkeiten stehen zur Verfügung.

Quelle: eigene Darstellung

vorgeben, gleichzeitig aber auch Flexibilität in den Übergängen, in der zeitlichen und organisatorischen Gestaltung sowie eventuell in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung bieten. Im Folgenden werden einige fixe und flexible Elemente der wba-Kompetenzanerkennung erläutert.

Das wba-Zertifikat ist eine breite Basisqualifizierung, die wba-Diplome weisen die AbsolventInnen als Profis in einem der Arbeitsfelder Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement oder Bibliothekswesen aus. In sieben Bereichen wird der Nachweis grundlegender Kompetenz verlangt (fixe Elemente).

Kompetenzbereiche des wba-Zertifikats und wba-Diploms

- Bildungstheoretische Kompetenz
- Didaktik
- Bildungsmanagement
- Beratung
- Informationsmanagement und Bibliothekswesen
- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz

Hervorzuheben ist die Bildungstheoretische Kompetenz, die ein wissenschaftsbasiertes Kernstück der wba-Anforderungen darstellt. Sie bildet den gemeinsamen wissenschaftlichen Nenner, der die oft sehr unterschiedlichen PraktikerInnen im Feld der Erwachsenenbildung verbinden kann. Diese Wissenschaftsnähe befördert wiederum Flexibilität und Durchlässigkeit zum tertiären Sektor, so kann nach dem wba-Diplom ein Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung besucht werden.

In der Art und Weise, wie die definierten Kompetenzen nachgewiesen werden können, besteht wieder Freiraum: Nachweisformen, die die Kompetenzanerkennung ermöglichen, sind Zeugnisse, ArbeitgeberInnenbestätigungen, Selbstbeschreibungen, Projektberichte u.Ä. – die Bandbreite ist vielfältig. Flexibilität besteht auch in der Geschwindigkeit, mit der Personen ihr wba-Zertifikat oder wba-Diplom erwerben. Weiters steht es jedem/r jederzeit frei, den Zertifizierungsprozess ruhend zu stellen oder abubrechen. Beispielsweise kann ein plötzlicher Berufswechsel dazu führen, dass der wba-Abschluss

rasch gemacht wird oder auch die Zertifizierung unterbrochen wird.

Abseits der Anerkennung der „Scheine“ muss jede/r wba-Studierende/r auf dem Zertifikatslevel im Zuge einer „Zertifizierungswerkstatt“ (ein dreitägiges Assessment) seine/ihre Kompetenzen unter Beweis stellen. Beim wba-Diplom stellt das Abschlusskolloquium, bei dem die wba-Diplomarbeit und eigene berufliche Praxis vorgestellt werden, den „Präsenzteil“ der Kompetenzanerkennung dar. Durch die Überprüfung von Kompetenzen über Settings, die die persönliche Präsenz erfordern, wird die Validität der Kompetenzanerkennung erhöht. Ein Nebeneffekt der Präsenztermine (auch der Seminare, die zum Kompetenzerwerb besucht werden) ist, dass Vernetzung und persönlicher Kontakt mit anderen aus dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung stattfinden. Da die wba selbst keine Kurse anbietet, ist dies, neben der kontinuierlichen persönlichen Beratung, ein sehr wichtiger Ankerpunkt für persönliche Kontakte.

Akzeptanz und Erfolgsfaktoren

Die wba wurde von den gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in der KEBÖ zusammengeschlossen sind, entwickelt und wird von diesen gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) als „Kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ getragen. Dessen gute Kooperation wurde in der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation festgestellt (vgl. Brüner/Gruber/Huss 2012, S. 108). Dadurch ist eine breite Anerkennung der Abschlüsse gegeben. Der Referenzrahmen, das wba-Curriculum, wurde im Kooperativen System gemeinsam entwickelt und wird in den Gremien der wba laufend an aktuelle Anforderungen angepasst.

Mit Herbst 2013 konnten rund 700 wba-Zertifikate und 160 wba-Diplome vergeben werden. Viele der AbsolventInnen sind formal hoch qualifiziert (über 50% verfügen über einen Abschluss im tertiären Bereich, 85% haben Matura) – für sie stellt ein wba-Abschluss einen Nachweis ihrer erwachsenenbildungsspezifischen Qualifikation dar: Das sind MigrantInnen ebenso wie AkademikerInnen, die einen nicht-fachspezifischen Hochschulabschluss vorweisen können, oder auch

StudienabbrecherInnen. Ein Großteil der AbsolventInnen sind QuereinsteigerInnen in die Erwachsenenbildung. In den Rückmeldungen² wird oft positiv vermerkt, dass ein wba-Abschluss eine Bündelung der bisher erfolgten Aus- und Weiterbildungen sowie der bislang erworbenen Kompetenzen darstellt, auch wenn diese non-formal oder informell angeeignet wurden. Die Evaluationsergebnisse bestätigen zudem einen persönlichen Nutzen durch eine erhöhte Selbstreflexion sowie durch eine gestärkte Identität als ErwachsenenbildnerIn. Zum anderen wird ein vermehrter Einblick in die Erwachsenenbildungslandschaft gewährt und die Auseinandersetzung mit Bildungstheorie positiv erlebt. Oft ist eine wba-Zertifizierung Impulsgeber für verstärkte Bereitschaft zu Aus- und Weiterbildungen – auch über die für die wba-Abschlüsse verlangten Kompetenzen hinaus (vgl. ebd., S. 112). Positiv erlebt werden zumeist auch die Möglichkeit, die Zertifizierung im eigenen Tempo absolvieren zu können, sowie die persönliche Gestaltungsfreiheit, die das Verfahren gibt (vgl. ebd., S. 111). Hervorgehoben werden die kompetente Beratung und die

Begleitung der wba-MitarbeiterInnen während des Zertifizierungsprozesses. Der Validierungsprozess lässt viel Spielraum für persönliche Gestaltung, verlangt aber auch Selbstdisziplin und Ausdauer. Eine engagierte Begleitung unterstützt dabei und ist den AbsolventInnen folgend in vielen Fällen unabdingbar für den Abschluss. Kritisch angemerkt wird, dass der wba-Abschluss nicht unmittelbar mit einem beruflichen Nutzen, wie besseren Aufstiegschancen oder höherer Bezahlung, verbunden ist.

Die Rückmeldungen der wba-AbsolventInnen belegen, dass die wba-Abschlüsse einem wachsenden gesellschaftlichen Bedürfnis entgegenkommen, modulare und flexible Ausbildungsmöglichkeiten vorzufinden. Gerade in einem Berufsfeld, das in so hohem Maße von Inhomogenität und QuereinsteigerInnentum sowie dem Nichtvorhandensein gesetzlicher Ausbildungsregelungen gekennzeichnet ist, scheint dies ein sinnvoller Weg, die hohe Qualität der beruflichen Kompetenzen zu gewährleisten. Dass sich auch die Zertifizierungseinrichtung selbst an hohen Qualitätsstandards misst, ist folglich selbstredend.

2 Es handelt sich dabei um Feedbackbögen, die nach jeder Zertifizierungswerkstatt, nach Abschluss des wba-Zertifikats und des wba-Diploms versandt werden.

Literatur

Böhm, Jan/Wiesner, Gisela (2012): Das Kompetenzbilanzierungsinstrument KOMPASS (Kompetenzpass für Weiterbildner/-innen) – diskursive Entwicklung, Erprobung und Einsatzempfehlungen. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 117-130.

Brünner, Anita/Gruber, Elke/Huss, Susanne (2012): Qualifizierung des Weiterbildungspersonals: Ergebnisse aus dem begleitenden Evaluationsprozess der Weiterbildungsakademie Österreich. In: Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 97-114.

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF [Stand: 2014-01-29].

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.): Flexi-Path – Flexible professionalisation pathways for adult educators between the 6th and 7th level of EQF. Online im Internet: <http://www.flexi-path.eu/index.htm> [Stand: 2013-09-11].

Egetenmeyer, Regina (2011): Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [Stand: 2014-01-29].

Euler, Dieter (2013): ist das Berufsprinzip noch zeitgemäß? In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): *Handbuch Berufsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 264-272.

Gruber, Elke (2001): *Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch?* Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag.

- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hrsg.) (2012):** Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kraus, Katrin (2007):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, Thomas (Hrsg.) (2001):** Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske+Budrich.
- Lassnigg, Lorenz (2011):** Contradictions in adult education structures and policies in Austria: their interrelation with the professional development of educators. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. Volume 2, Number 1, S. 37-55.
- Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard (Hrsg.) (2002):** Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Reisinger, Karin/Wagner, Giselheid (2011):** Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [Stand: 2014-01-29].
- Research voor Beleid (2010):** Key competences for adult learning professionals. Contributing to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Zoetermeer: European Commission, DG EAC. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> [Stand: 2014-01-29].
- Ring Österreichischer Bildungswerke:** Das Kompetenzportfolio für Freiwillige. Online im Internet: <http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/kompetenzentwicklung> [Stand: 2014-01-29].
- Schildberger, Elke (2010):** Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf> [Stand: 2014-01-29].
- Schlögl, Peter (2008):** Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenen- und Weiterbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 4. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [Stand: 2014-01-29].
- Strauch, Anne/Pätzold, Henning (2012):** Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 67-86.
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (o.J.):** 27. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2012). Online im Internet: <http://adulthoodeducation.at/de/open-8/struktur/keboe/auswertungen/110/5> [Stand: 2014-01-29].
- Winter, Gernot (2013):** Zertifizierungen für Trainer und Institute. In: Magazin Training. Ausgabe 03. Online im Internet: <http://www.magazintraining.com/2013/04/24/zertifizierungen-2> [Stand: 2014-01-29].

Weiterführende Links

Kompakt und aktuell – der AdA-Bereich: <http://www.alice.ch/de/ada>

Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung (adult education/continuing education):
<http://www.uni-klu.ac.at/ulg/eb/inhalt/1.htm>

Validpack: <http://www.capival.eu>



Foto: Lisa Bolyos

Mag.ª Karin Reisinger

karin.reisinger@wba.or.at
<http://www.wba.or.at>
+43 (0)1 52420012

Karin Reisinger studierte Soziologie und Pädagogik in Wien. Sie war mehrere Jahre in der Erwachsenenbildung als Trainerin und Beraterin tätig. Anschließend war sie Mitarbeiterin in der dreijährigen Projekt- und Entstehungsphase der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Seit 1. Mai 2008 leitet Karin Reisinger die Weiterbildungsakademie Österreich.



Foto: K.K.

Mag.ª Petra Steiner

petra.steiner@wba.or.at
<http://www.wba.or.at>
+43 (0)1 5242000

Petra Steiner studierte Pädagogik/Psychologie/Philosophie und Germanistik für das Lehramt, war als Diplombgesundheits- und Krankenschwester und im Erwachsenenbildungsbereich als Trainerin und Projektleiterin sowie in der qualitativen Forschung tätig. Sie ist akademische Bildungsmanagerin und pädagogische Mitarbeiterin der Weiterbildungsakademie Österreich. Ihr Dissertationsvorhaben widmet sich Berufskulturen in der österreichischen Erwachsenenbildung.

Between Common Standards and Flexible Educational Paths

The Austrian Academy of Continuing Education as a model of an open vocational degree

Abstract

How can professional competences be proved in the professional field of adult education, a field characterized to a great extent by inhomogeneity and lateral entries as well as the absence of any legal statutes on education? And how should such a vocational degree be organized in the face of society's growing need for modular and flexible educational opportunities? The following article introduces the competence recognition procedure of the Austrian Academy of Continuing Education (*Weiterbildungsakademie – wba* in German), which has combined the different educational paths of adult educators into one degree with set standards and has acknowledged practical experience since 2007. It describes the sum of competence validation and how the Cedefop guidelines for validating non-formal and informal learning are implemented. Finally, it surveys the fixed and flexible elements of wba competence recognition and the success factors of this open model of a vocational degree.

Berufliche Tertiärbildung

Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung

Thomas Mayr und Kurt Schmid

Mayr, Thomas/Schmid, Kurt (2014): Berufliche Tertiärbildung. Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Höherqualifizierung, berufliche Tertiärbildung, berufsorientierte Erwachsenenbildung, Berufsbildungsprogramme, Nationaler Qualifikationsrahmen, NQR-Deskriptoren, Durchlässigkeit, Bildungspolitik, internationaler Vergleich

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag erschließt das Potenzial von Bildungsprogrammen der beruflichen Tertiärbildung. Diese könnten aus Sicht der Autoren die (Weiter-)Bildungslandschaft in Österreich ergänzen und die Berufsbildung auf der Sekundarebene (insbesondere Lehre/BMS) attraktiv halten. Hierfür müssten Ausbildungsangebote geschaffen werden, die Vorkenntnisse sowie fachliche Berufsexpertise berücksichtigen und adäquate Lernorte und Lernumgebungen zur Verfügung stellen. Schwerpunkt des Beitrages bilden die mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen und seinen Deskriptoren verbundenen Chancen auf eine neue Perspektive auf Qualifikationen. Vorgestellt wird dabei ein Fächermodell, das die prinzipielle Gleichwertigkeit von Berufsbildung und allgemeiner/akademischer Bildung abbildet, indem einzelne Qualifikationen oder Qualifikationsgruppen zwischen den beiden Polen „Lehrbereich“ und „Arbeitsbereich“ verortet werden. Den Abschluss bildet die Forderung nach der Etablierung einer beruflichen Tertiärbildung nach internationalen Vorbildern.

Berufliche Tertiärbildung

Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung

Thomas Mayr und Kurt Schmid

Der Trend zu sowie die Notwendigkeit an Höherqualifizierung sind unbestritten. Im Blickfeld der öffentlichen Diskussion und auf der politischen Agenda stehen dabei fast ausschließlich Forderungen nach höheren MaturantInnen- und HochschulabsolventInnenquoten. Der Schwerpunkt liegt also auf Akademisierung der Erstausbildung. Dies wird realen Bedarfsentwicklungen allerdings nur bedingt gerecht. Berufliche Tertiärbildung als weitere Höherqualifizierungsschiene ist in Österreich wenig ausgebaut, unterbelichtet und fragmentiert. Gerade sie könnte jedoch eine wichtige soziale Attraktivierungsfunktion für das mittlere Erstqualifizierungssegment (Lehre/BMS) im Hinblick auf vertikale facheinschlägige Höherqualifizierung im Rahmen der berufsorientierten Erwachsenen-/Weiterbildung bereitstellen.

In Anlehnung an das 2011 vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (engl.: European Centre for the Development of Vocational Training, kurz Cedefop) herausgegebene Dokument wird der Begriff „tertiäre Berufsbildung“ in diesem Beitrag als generischer Überbegriff für alle Berufsbildungsprogramme außerhalb des akademischen Sektors verwendet, die auf Abschlüsse der Sekundärebene aufbauen (siehe Cedefop 2011).

Typischerweise sind dies in Österreich Bildungsgänge im formalen Bildungssektor ISCED 5B¹ (Meister- bzw. Werkmeisterausbildung, Befähigungsprüfungen, Akademien, Kollegs, Universitäts-/Hochschullehrgänge). Aber auch Bildungsgänge im non-formalen (Weiter-)Bildungssektor (diverse Fachakademien,

Sicherheitsakademien, Psychotherapieausbildung, FluglotsInnen- und Pilotenausbildung u.v.m.) können hierzu gezählt werden.

Österreichs Qualifizierungssystem im internationalen Vergleich

Österreich verfügt über ein stark qualifikationsorientiertes Erstausbildungssystem. Im Vergleich zu vielen anderen Staaten ist die arbeitsmarkt-/berufsrelevante Qualifizierung in einem weit höheren Ausmaß auf der formal mittleren Qualifikationsebene angesiedelt: Das heißt, rund 80% der Jugendlichen durchlaufen eine Ausbildung auf Ebene der Sekundarstufe II, die zu einem berufsqualifizierenden

¹ Die „Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen“ (ISCED) wurde entwickelt, um Bildungsebenen und -felder zu beschreiben und zu unterscheiden; Anm.d.Red.

Abschluss führt. Vergleichsweise schmal ist folglich die (aus internationaler Perspektive stark akademisch orientierte) Tertiärebene. In anderen Ländern ist die Sekundarstufe II deutlich stärker auf allgemeinbildende Inhalte ausgerichtet, was sich in entsprechend höheren StudienanfängerInnenquoten niederschlägt. Demzufolge ist der Hochschulsektor in diesen Bildungssystemen meistens breiter und differenzierter (nach Ausbildungsinhalten, Studiendauern – insbesondere bei Kurzstudien)². Ein einfacher Vergleich von AkademikerInnenquoten zwischen derart unterschiedlichen Bildungssystemen ist demnach wenig aussagekräftig. Zudem gibt es klassifikatorische Unschärfen.³ Die österreichische Qualifizierungslandschaft lässt sich in der internationalen ISCED Bildungsklassifikation nur inadäquat abbilden: So wird beispielsweise die BHS Normalform auf ISCED Level 4, das – die gleiche berufliche Qualifizierung und Abschluss vermittelnde – Kolleg für Berufstätige auf ISCED Level 5B und damit der beruflichen Tertiärbildung zugeordnet.

Internationale Forschungsergebnisse (siehe OECD 2012; Kyvik 2009; Dunkel/Le Mouillour/Teichler 2009) zeigen auf, dass zunehmend

- sowohl horizontal die Grenzen zwischen beruflicher und akademischer Bildung
- als auch vertikal die Grenzen zwischen (beruflicher) Erstausbildung und höherer Bildung verschwimmen.

In Österreich zielen die öffentliche Diskussion und auch die politische Agenda dagegen primär auf höhere MaturantInnen- und HochschulabsolventInnenquoten ab. Beide stehen somit synonym für Höherqualifizierung.⁴ Abgesehen davon, dass dies wichtige Aspekte der vergangenen Entwicklungen ausblendet, sind u.E. beträchtliche Zweifel an der

Zukunftstauglichkeit dieser Schwerpunktsetzung angebracht.⁵ Wissensbasierte Ökonomien und Gesellschaften sind nämlich komplexer und in Bezug auf die Qualifikationsnachfrage heterogener als es weit verbreitete simple Vorstellungen und Forderungen nach Akademisierung nahelegen.

In diesem Zusammenhang ist der jüngst erschienene OECD-Review zur postsekundären Berufsbildung⁶ (siehe Musset et al. 2013) besonders aufschlussreich: Er betont die grundsätzlich vielfältigen Ausbildungsmöglichkeiten für AbsolventInnen der Sekundarstufe II sowie die neu etablierten Zugangsmöglichkeiten zu akademischer tertiärer Bildung für diese Gruppen. Genau in diesem Bereich verortet die OECD aber auch die größten Herausforderungen, da facheinschlägige Vorbildung oftmals nicht anerkannt wird und die neuen Zugänge zu akademisch tertiären Ausbildungsschienen für Personen mit Erstausbildungsabschlüssen ohne Matura (Berufsreifeprüfung etc.) nur spärlich genutzt werden. Die OECD-Einschätzung bestätigt damit Befunde des österreichischen Länderhintergrundberichts zum OECD-Review (siehe Schneeberger/Schmid/Petanovitsch 2013). Als Schwäche des gegenwärtigen Systems wird darin u.a. die „starke Segmentierung des postsekundären Sektors in BHS-Sonderformen, Erwachsenenbildung einerseits und Hochschulsektor andererseits“ (ebd., S. 84) konstatiert. Daher „kann in Österreich der Problembereich einer geringen Bereitschaft der Anerkennung von Qualifikationen und insbesondere deren Akkumulierbarkeit festgestellt werden. Dies betrifft die Schnittstellen zwischen BHS, FH und Universitäten“ (ebd.).

Darüber hinaus gibt es noch etliche „weiße Flecken“, da aktuell viele einschlägige Qualifikationen (etwa Fachakademien, Sicherheitsakademien etc.) in der österreichischen Bildungsstatistik gar nicht

2 Beispielsweise werden Gesundheitsberufe, LehrerInnen, PolizistInnen in vielen Ländern in Bildungsgängen qualifiziert, die dort zum Hochschulsektor zählen (siehe Schneeberger 2010). Zu den unterschiedlich gestalteten Hochschulsystemen und allfälligen Zusammenhängen mit der Struktur der vorgelagerten Sekundarstufe II beispielsweise hinsichtlich vertikaler Durchlässigkeiten siehe Dunkel/Le Mouillour/Teichler 2009; Lassnigg 2011; Nikolai/Ebner 2011.

3 Arthur Schneeberger stellt in seinem Beitrag zur Ausgabe 14 des Magazin erwachsenenbildung.at die internationalen Unterschiede ausführlich dar, siehe http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_09_schneeberger.pdf; Anm.d.Red.

4 Diese Fokussierung auf die AkademikerInnenquote weist auf ein hierzulande gesellschaftlich vorherrschendes enges Verständnis von Hochschulbildung hin.

5 Auch Elisabeth Schwabe-Ruck und Peter Schlögl thematisieren in ihrem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at die gesellschaftlich vorherrschende Überzeugung der Höherwertigkeit schulisch erworbener gegenüber beruflich erworbener Bildung, siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/05_schwabe-ruck_schloegl.pdf; Anm.d.Red.

6 Die Verwendung der Begriffe „tertiäre Bildung“, „post-sekundäre Bildung“, „höhere Bildung“ erfolgt im EU-Kontext ohne klare Konsistenz (vgl. Cedefop 2011, S. 18).

erfasst werden und daher auch bei internationalen HochschulabsolventInnenvergleichen unbeachtet bleiben. Insgesamt ist die berufliche Tertiärbildung somit im Vergleich zur akademischen Tertiärbildung mit ihren homogenen Strukturen und Qualifikationskonzepten der Bologna-Struktur (Bachelor – Master – PhD) relativ heterogen und zersplittert.

Tertiäre Berufsbildung: mehr als das Nachholen beruflicher Erstausbildungsabschlüsse

Eine Verbreiterung und Differenzierung des Angebots an beruflicher Tertiärbildung könnte gerade für das in Österreich so wichtige mittlere Erstqualifizierungssegment (Lehre/BMS) eine vertikale facheinschlägige Höherqualifizierung bereitstellen. Stand früher im Zweiten Bildungsweg das Nachholen beruflicher Erstqualifizierungsabschlüsse (insbesondere der Lehrabschluss) im Vordergrund des individuellen Weiterbildungsinteresses, so ist es u.E. heutzutage viel häufiger die Höherqualifizierung von Beschäftigten mit beruflicher Qualifikation und Berufspraxis.

Das Nachholen von Erstausbildungsabschlüssen (Nachqualifizierung/„Second Chance“) im Setting des formalen Bildungssystems bleibt nach wie vor eine wichtige Aufgabe desselben. Die Schwerpunkte haben sich jedoch verschoben, als die Gruppe der Personen, die das Erstausbildungssystem mit höchstens Pflichtschulabschluss verlässt, im langfristigen Vergleich deutlich zurückgegangen ist. Zudem führte und führt die Bildungsexpansion über die Generationenabfolge dazu, dass immer weniger Personen des Erwerbspotenzials (sowie der Erwerbstätigen) über keinen weiterführenden Erstausbildungsabschluss verfügen. Im „klassischen Zweiten Bildungsweg“ rückt damit das Nachholen des Pflichtschulabschlusses oder eines beruflichen Erstabschlusses nicht mehr für breite Bevölkerungsschichten, sondern für spezifische Zielgruppen (migrantische QuereinsteigerInnen, Early School Leavers etc.) in den Vordergrund. Korrespondierend haben immer größere Anteile des Erwerbspotenzials einen beruflichen Erstausbildungsabschluss erworben. Für sie geht es daher nicht um Nachqualifizierung, sondern um Ausbau und Vertiefung ihrer fachlichen/beruflichen Kompetenzen. Der Betrieb ist

dabei oftmals unterstützendes, aber auch forderndes Setting. Aus einer Bedarfsperspektive besteht auch die Notwendigkeit, dass Weiterbildungs-/Höherqualifizierungsaktive nicht aus ihrer fachlichen/beruflichen Beschäftigung weggezogen werden. Das heißt, facheinschlägige und abschlussbezogene Höherqualifizierung ist gefragt. Und: Tertiäre Berufsbildung in Form facheinschlägiger abschlussbezogener Weiter- bzw. Höherqualifizierungsangebote könnte damit viel stärker als bisher sowohl den individuellen Interessen der Beschäftigten im mittleren Erwerbssegment als auch dem wirtschaftlichen/unternehmerischen Bedarf Rechnung tragen.

Bedarf und Attraktivität gegeben

Dass ein entsprechender Bedarf nach Höherqualifizierung besteht, kann aus diversen Trendentwicklungen abgeleitet werden (siehe z.B. Schmid/Mayr 2013; Bliem/Weiß/Grün 2012; Sondergaard/Murthi 2012). Zudem darf das Eigeninteresse potenzieller Weiterbildungsaktiver nicht unterschätzt werden, das neben Motiven wie Absicherung der Beschäftigung, Verbesserung der beruflichen Position und Aufgabenbereiche bis hin zu Einkommensmotiven vielfältig gelagert ist. Ein stark gesellschaftlich konnotierter Anreiz ist sicherlich auch die Attraktivität höherer Bildungsabschlüsse. Folglich muss abschlussbezogene Höherqualifizierung für das mittlere Qualifikationssegment Angebote bereitstellen, die zu einem höheren Bildungsabschluss führen. Die schon lange etablierten formalen Angebote für Berufstätige (HTL/HAK für Berufstätige in Abendform) sind für mitten im Erwerbsleben stehende Personen u.E. oftmals zu schullastig und zu wenig zeitflexibel.

Aus all diesen Gründen ist gerade für die potenzielle Zielgruppe der Personen/Erwerbstätigen mit mittlerer beruflicher Qualifizierung (Lehre, Fachschule) der postsekundäre Sektor außerhalb der Universitäten (und zumeist auch der Fachhochschulen) von Interesse. Zu denken wäre hierbei primär an Weiterbildungsträger/-institutionen – beispielsweise organisiert unter dem Dach einer „Berufsakademie“ (siehe dazu weiter unten) –, da diese über weitreichende Erfahrung in didaktisch/pädagogischer Hinsicht für beruflich orientierte Höherqualifizierung verfügen und auch seitens der Zielgruppe als für sie adäquate Lernorte/-umgebungen anerkannt

sind. Universitäten (und zumeist auch die Fachhochschulen) mit ihrem stark akademisch geprägten Selbstbild und -verständnis haben auch akademisch ausgerichtete didaktische und soziale Lernkulturen, die für die Zielgruppe zumeist wenig attraktiv sind. Der niedrige Anteil (rund 3%) von Personen mit Lehr-/Fachschulabschluss an den österreichischen Fachhochschulen belegt dies⁷. Demgegenüber stehen die Erfahrungen Deutschlands und vor allem der Schweiz mit ihrem dualen Tertiärausbildungsangebot, dessen Lernsettings gezielt auf fachliche/berufliche Höherqualifizierung von Erwerbstätigen mit Lehrabschluss abzielen und von diesen auch angenommen werden. Wesentlich sind sicherlich auch modular konzipierte Ausbildungsangebote, die Vorkenntnisse sowie fachliche Berufsexpertise berücksichtigen, mithin die Anrechenbarkeit von formalen und non-formalen Vorqualifikationen. Eine derart für Österreich konzipierte berufliche Tertiärbildung würde die (Weiter-)Bildungslandschaft ergänzen und bereichern und hätte eine wichtige soziale Attraktivierungsfunktion für das mittlere Erstqualifizierungssegment (Lehre/BMS) im Hinblick auf vertikale facheinschlägige Höherqualifizierung im Rahmen der berufsorientierten Erwachsenen-/Weiterbildung.

Höherqualifizierung: mehr als Akademisierung

Für Torsten Dunkel und Isabelle Le Mouillour (2013) ist Tertiärisierung (in Hinblick auf die Qualifikationsniveaus 6 bis 8) nicht einfach mit Akademisierung gleichzusetzen. Neben einem „vocational drift“, also einer allmählichen Integration und Institutionalisierung der Berufsbildung im Hochschulsektor, sei insbesondere die Entwicklung einer „*parallelen Berufsbildung im tertiären Bereich, die in ihrem Angebot traditionelle Hochschulabschlüsse mit lebenslangem Lernen, Teilzeitstudienangeboten und Praktika (Sandwich-Programme) kombiniert*“ (Dunkel/Le Mouillour 2013, S. 163), relevant.

Deren Wahrnehmung und Akzeptanz in Bezug auf Gleichwertigkeit, Andersartigkeit und Durchlässigkeit stellen demnach die neuen zentralen Herausforderungen dar – traditionell etablierte Abgrenzungen hochschulischer Bildung gegenüber Berufsbildung

und Weiterbildung lösen sich sukzessive auf, ohne jedoch vollständig zu verschwinden. Folglich sind auf europäischer Ebene zwei parallel laufende Diskurse zu beobachten: Erstens, der Diskurs um Durchlässigkeit zentriert um die Öffnung hochschulischer Institutionen durch Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Das wirft Fragen der Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit der Lernergebnisse auf. Zweitens, der Diskurs um die Entwicklung von Professionalisierung auf den höheren Qualifikationsniveaus. Das bedeutet für die akademische Tertiärbildung einen verstärkten Wettbewerb mit anderen Anbietern und hinterfragt zugleich die traditionelle Rolle und Aufgabe der akademischen Institutionen.

Notwendig und hilfreich ist daher ein neuer Blick auf Höherqualifizierung, bei dem nicht mehr die traditionelle institutionelle Verortung im Fokus steht. Eine eindimensionale Betrachtung, die die „Höhe“ des Bildungsabschlusses primär aus dem institutionellen Status des Bildungsanbieters bezieht, greift angesichts der erwarteten Herausforderungen zu kurz.

Perspektivenwechsel: Nationaler Qualifikationsrahmen

Ein wichtiger Impuls für eine derartig neue Perspektive auf Qualifikationen ergibt sich aus der aktuell laufenden Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Abschlüsse der Allgemeinbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung sollen ebenso wie Abschlüsse, die nicht gesetzlich geregelt sind, etwa aus der Erwachsenenbildung, in einem einheitlichen 8-stufigen Rahmen zusammengefasst werden. Als Kriterien der Zuordnung sollen nicht Lernjahre oder institutionelle Begründungen herangezogen werden, sondern die Lernergebnisse im Sinne von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die durch die Qualifikation bescheinigt werden. Die Beschreibungen der unterschiedlichen Niveaustufen sind in der Empfehlung zum Europäischen Qualifikationsrahmen enthalten und bilden die Basis für detaillierte Niveaudekriptoren auf nationaler Ebene (siehe Europäische Kommission 2008; BMUKK/BMWF 2011).

Durch diese Niveaudekriptoren des EQR werden österreichische Selbstverständlichkeiten und

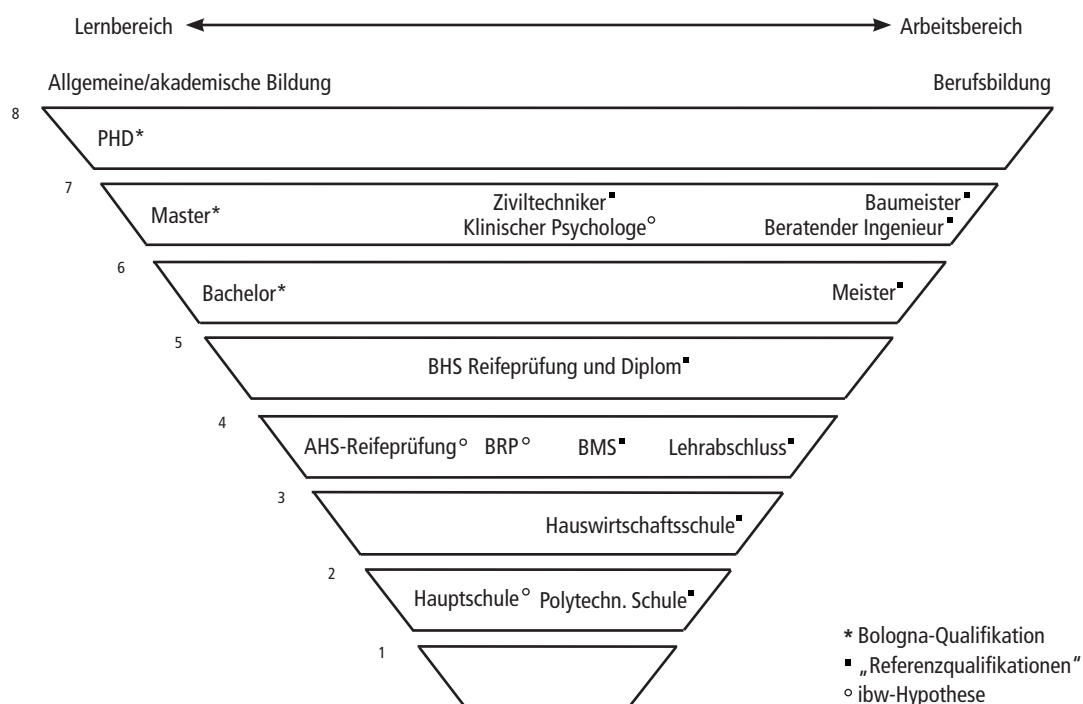
⁷ Die Aufnahmeprüfungen an den FHs spielen hier sicherlich auch eine Rolle. Weitere rund 6% der FachhochschülerInnen haben eine Berufsreifeprüfung (BRP). An den Universitäten haben 2,6% der inländischen Studierenden ebenfalls eine BRP.

Segmentierungen im Bildungsbereich hinterfragt und durchbrochen. Denn diese Niveaudekriptoren postulieren auf jeder Niveaustufe eine prinzipielle Gleichwertigkeit des „Lernbereiches“ und des „Arbeitsbereiches“. Die Zuordnung eines Bildungsabschlusses zu einer bestimmten Niveaustufe ergibt sich somit aus dem Wissen, den Fertigkeiten und den Kompetenzen eines bestimmten Arbeitsbereichs oder in Bezug auf einen konkreten Lernbereich. Werden die Niveaudekriptoren auf die österreichische Qualifikationslandschaft umgelegt, zeigt sich, dass sehr unterschiedliche Qualifikationen auf derselben Niveaustufe zu liegen kommen. Tatsächlich sind das z.B. für das Niveau 6 die Qualifikationen „Bachelor“ und „Meister“. Die Zuordnung der Qualifikation Bachelor auf die Niveaustufe 6 ergibt sich aus der Komplementarität der EQR-Deskriptoren mit den „Dublin-Deskriptoren“ des Europäischen Hochschulrahmens („Bologna“) und ist bereits durch die EQR-Empfehlung vorweggenommen. Die Meisterprüfung wurde im Rahmen der bisher erfolgten Umsetzung der EQR-Empfehlung in Österreich als „Referenzqualifikation“ für die Niveaustufe 6 gewählt (für Details siehe BMUKK/BMWF 2011). Trotz aller Unterschiedlichkeiten und

Nicht-Gleichartigkeiten dieser beiden Qualifikationen sind sie in Bezug auf ihren jeweiligen Lern- bzw. Arbeitsbereich vergleichbar und gleichwertig: Beide Qualifikationen bescheinigen ihren InhaberInnen, dass sie über „fortgeschrittene Kenntnisse“ in ihrem jeweiligen Bereich verfügen, dass sie Fertigkeiten besitzen, die sie „zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme“ befähigen, und dass sie in der Lage sind, die „Leitung komplexer fachlicher und beruflicher Tätigkeiten“ zu übernehmen (Formulierung aus EQR-Niveaudekriptoren, vgl. Europäische Kommission 2008, S. 12-13). In Bezug auf ihr konkretes Profil liegen diese beiden Qualifikationen natürlich weit auseinander. Die relative Wertigkeit der Qualifikationen wird durch dieses Instrument jedoch zum Ausdruck gebracht.

Wie der österreichische Qualifikationsrahmen bildlich aussehen könnte, zeigt Abbildung 1. Anstelle einer institutionellen Hierarchisierung werden die Qualifikationen auf Basis ihrer Lernergebnisse dargestellt. Um die Nicht-Gleichartigkeit von Qualifikationen bei ihrer gleichzeitigen Gleichwertigkeit abzubilden, tritt neben eine vertikale Stufung (Niveaustufen 1 bis 8) eine horizontale Dimension,

Abb. 1: Fächermodell des künftigen Nationalen Qualifikationsrahmens



Quelle: ibw-Darstellung auf Basis von BMUKK/BMWF 2011

mit deren Hilfe die Unterschiede im Profil der Qualifikationen angezeigt werden können.

Ausgangspunkt für diese Darstellungsform ist die in den EQR-Niveaudeskriptoren angelegte Gleichwertigkeit von Lern- und Arbeitsbereich. Die Beschreibung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen nehmen auf jeder Niveaustufe Bezug auf den „Arbeits- oder Lernbereich bzw. -kontext“. Anders als diese „oder“-Formulierungen implizieren mögen, stellen Lern- und Arbeitsbereich in der Realität keine dichotomen Gegensätze dar, sondern bilden die Pole eines Kontinuums, auf dem spezifische Qualifikationen platziert werden können. Strukturell betrachtet entspricht der Lernbereich der EQR-Deskriptoren damit tendenziell der allgemeinen bzw. akademischen Bildung, während Qualifikationen aus der beruflichen Bildung stärker im Arbeitsbereich verankert sind. Eine weitere Annahme, wie Abbildung 1 illustriert, ist, dass der Unterschied zwischen diesen beiden Polen auf unteren Niveaustufen eher gering ist und mit jeder Niveaustufe größer wird. Auf dieser Basis können die österreichische Qualifikationssystematik und der künftige österreichische Qualifikationsrahmen als umgedrehte Pyramide bzw. als Fächer dargestellt werden. Anstelle der scharfen institutionellen Segmentierung des österreichischen Bildungswesens treten in dieser Darstellung die Pole „Lernbereich“ und „Arbeitsbereich“, zwischen denen sich einzelne Qualifikationen oder Qualifikationsgruppen verorten lassen.

Diese Perspektive veranschaulicht, dass zwischen Qualifikationen bei aller Gleichwertigkeit in Bezug auf die Niveaustufe gleichzeitig eine relativ große Distanz in Bezug auf die jeweiligen Qualifikationsprofile liegen kann. Und weiters, dass Durchlässigkeit nicht nur vertikal im Sinne eines Niveausprunges gedacht und dargestellt werden kann, sondern auch horizontal. Verdeutlicht wird dies am Beispiel der Qualifikation Lehrabschluss: Auf diese Qualifikation der Niveaustufe 4, die relativ weit im Arbeitskontext verankert ist, können facheinschlägige Höherqualifizierungen und Qualifikationen aus der beruflichen Weiterbildung oder in Form von Meister- bzw. Befähigungsprüfungen auf den Stufen 5, 6 und vielleicht sogar 7 folgen. Im NQR könnten diese Höherqualifizierungen und Durchlässigkeiten in die berufliche Tertiärbildung

als Niveausprünge an der rechten Seite dargestellt werden. Gleichzeitig kann diese Qualifikation aber auch Ausgangspunkt für Weiterqualifizierungen außerhalb des Arbeitsbereichs im Sinne von horizontaler Durchlässigkeit in Richtung allgemeiner Bildung sein. So etwa die Absolvierung der Berufsreifeprüfung (BRP), eine Qualifikation, die von Fachschul- und LehrabsolventInnen nach Prüfungen in Deutsch, Mathematik, einer Fremdsprache und dem Fachbereich erworben wird. In Folge dieses „Kurswechsels“ aus dem Arbeitsbereich/der beruflichen Bildung in Richtung allgemeine/akademische Bildung eröffnen sich weitere Durchlässigkeiten und Höherqualifizierungen in der akademischen Tertiärbildung.

Eine differenzierte Wahrnehmung dieser unterschiedlichen Durchlässigkeitslogiken und -möglichkeiten wäre im österreichischen bildungspolitischen Diskurs ein großer Fortschritt. Aktuell wird Durchlässigkeit praktisch ausschließlich in ihrer vertikalen Dimension und dabei insbesondere im Kontext des akademischen Tertiärsektors thematisiert. Angesichts aktueller und künftiger Herausforderungen ist die fachspezifische Durchlässigkeit von mindestens ebenso großer Bedeutung.

Resümee: Etablierung einer beruflichen Tertiärbildung nach internationalen Vorbildern

Österreich verfügt über eine sehr vielfältige Qualifikationslandschaft, die eine relativ ausgeprägte Stabilität und vor allem auch eine breite Akzeptanz aufweist. Gleichzeitig werden aber auch weiße Flecken erkennbar: Bereiche, in denen Potenzialentwicklung und Höherqualifizierung im Einklang mit den Anforderungen am Arbeitsmarkt nur sehr bedingt durch Qualifikationen und Qualifikationsleitern unterstützt werden. Hier ist die österreichische Bildungspolitik gefordert, Lücken zu schließen und attraktive Schienen der Höherqualifizierung zu etablieren. Bisher lag das Hauptaugenmerk auf dem Ausbau von Studienplätzen an Universitäten und Fachhochschulen bzw. in der Erhöhung der Durchlässigkeit aus der Berufsbildung in den akademischen Tertiärsektor. Diese Strategie ist bis dato aufgegangen und die stark gestiegenen

AbsolventInnenzahlen wurden am Arbeitsmarkt gut aufgenommen. Es mehren sich allerdings Zeichen, dass dies für eine Reihe von Studienrichtungen immer weniger zutrifft. Hinweise über prekäre Arbeitsverhältnisse von HochschulabsolventInnen nehmen zu, während Unternehmen gleichzeitig über einen Fachkräftemangel klagen (siehe z.B. Schneeberger/Petanovitsch 2010).

Ohne näher auf zukünftig zu erwartende Qualifikationsbedarfstrends sowie Fragen allfälliger Mangelkonstellationen bei Fachkräften und/oder AkademikerInnen einzugehen, ist jedenfalls von einer Wissens- und Kompetenzintensivierung der Arbeitswelt auszugehen. Zudem wird ein einmal eingeschlagener Berufsweg über das gesamte Erwerbsleben immer weniger der Norm entsprechen. Dies impliziert die Notwendigkeit beruflicher Neuqualifizierung und erfordert somit auch erhöhte Durchlässigkeit der Ausbildungsangebote. Der Fokus auf Universitäten und Fachhochschulen deckt nicht das ganze Spektrum des Bedarfs an höheren Qualifikationen ab. Strukturell und in Bezug auf die gezeichnete NQR-Perspektive betrachtet, bedeutet das, dass der Bedarf an Qualifikationen nicht nur auf der Niveaustufe 4 (Lehre und Fachschule) hoch ist, sondern angesichts steigender Anforderungen in den einschlägigen Berufen zunehmend auch in vergleichbaren Qualifikationsprofilen auf den Niveaustufen 5, 6 und 7.

Im Vergleich zur akademischen Tertiärbildung ist die berufliche Tertiärbildung in Österreich zersplittert und wenig sichtbar, sodass hier Ausbau- und struktureller Reformbedarf bestehen. Daraus folgt u.E., dass dieser „weiße Fleck“ der österreichischen Qualifikationssystematik im Bereich der beruflichen Tertiärbildung sukzessive gefüllt werden muss. Das dem NQR zugrunde liegende breitere Verständnis von höheren Qualifikationen kann dafür die Ausgangslage bilden. Für eine nachhaltige Verankerung und Positionierung im Einklang mit dem Bedarf nach diesen Qualifikationen bedarf es jedoch der formalen Etablierung einer beruflichen Tertiärbildung nach internationalen Vorbildern. Denn der Vergleich zeigt, dass die hohen HochschulabsolventInnenquoten

von 40% und mehr in vielen Ländern vor allem durch hohe Anteile beruflicher Tertiärbildung zustande kommen. Laut Analysen von OECD (siehe OECD 2012) und Cedefop (siehe Cedefop 2011) boomt diese Art von Ausbildungsprogrammen in vielen Staaten. Die Umsetzung und institutionelle Verortung tertiärer Berufsbildung variieren allerdings stark zwischen einzelnen Ländern⁸. In manchen Ländern verschwimmt die Grenze zwischen akademischer und beruflicher Tertiärbildung zunehmend, indem Berufsbildung in den akademischen Tertiärsektor integriert wird, in anderen besteht oder entwickelt sich eine separate Säule beruflicher Tertiärbildung. Das gemeinsame Element tertiärer Berufsbildung sind jedenfalls die tragende Rolle von Akteuren und Akteurinnen der Arbeitswelt in der Governance und dem Design solcher Programme sowie starke Verbindungen zu Unternehmen (vgl. OECD 2012, S. 11f. u. S. 14; Cedefop 2011, S. 29). Dies trifft in Österreich auf Meister- und Befähigungsprüfungen sowie auf einschlägige Programme der beruflichen Weiterbildung (etwa Fachakademien) in hohem Ausmaß zu.

Hinsichtlich einer „Konsolidierung“ solcher und weiterer einschlägiger Abschlüsse (etwa Werkmeisterschulen, Ingenieur-Qualifikation, BHS) unter einem gemeinsamen Dach können Deutschland und die Schweiz Vorbild sein. Mit diesen Ländern teilt Österreich die ausgeprägte Rolle, die die wirtschaftliche Selbstverwaltung via Kammern und andere Organisationen der Arbeitswelt auch in Fragen der Berufsbildung und hier insbesondere in der Lehrlingsausbildung und der beruflichen Weiterbildung einnimmt. In Deutschland werden die Qualifikationen der von den Kammern getragenen Aufstiegsfortbildungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung in einem Drei-Ebenen-Modell zusammengefasst. Abschlüsse der ersten Ebene vertiefen und erweitern die in der Lehrlingsausbildung erworbenen Kompetenzen. Abschlüsse der zweiten Ebene bereiten für herausgehobene Fach- und Führungsaufgaben vor. Die meisten Qualifikationen der Aufstiegsfortbildung (etwa HandwerksmeisterInnen) liegen auf dieser Qualifikationsebene (Stufe 6 im Deutschen Qualifikationsrahmen). Qualifikationen

⁸ Aus diesem Grund kann die quantitative Bedeutung von „tertiärer Berufsbildung“ im internationalen Vergleich statistisch nur unzureichend ausgewiesen werden. Denn die im internationalen Vergleich verwendete Trennung von Tertiärabschlüssen in ISCED 5A (akademische Tertiärbildung) und ISCED 5B (berufliche Tertiärbildung) ist nur sehr bedingt zuverlässig, da manche Länder unter ISCED 5A auch tendenziell berufsbildende Programme zuordnen (vgl. OECD 2012, S. 18).

der dritten Ebene qualifizieren für strategische Führungsaufgaben. Aus diesem Bereich ist die Qualifikation „strategischer IT-Professional“ als sogenannte Ankerqualifikation für die Niveaustufe 7 im Deutschen Qualifikationsrahmen ausgewiesen (vgl. BMBF/KMK 2012, S. 29). Noch einen Schritt weiter geht die Schweiz. Hier sind eine Vielzahl beruflicher Höherqualifizierungsprogramme vor allem für LehrabsolventInnen in einem eigenen Bildungssegment zusammengefasst und als Tertiär-B-Bereich neben Universitäten und Fachhochschulen positioniert (siehe SBFI 2013). Dadurch wird noch stärker als in Deutschland die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Tertiärbildung unterstrichen.

Eine derartige Konsolidierung und Institutionalisierung der beruflichen Tertiärbildung sollte für Österreich jedenfalls Anregung sein, ebenfalls höheres Augenmerk auf diese Art von Qualifikationen zu legen. Dies stünde auch im Einklang mit der Empfehlung der OECD, Berufsbildung unter Beibehaltung ihrer spezifischen Ausrichtung in die Tertiärbildung zu integrieren und auf dieser Basis den weiteren Ausbau tertiärer Bildung in einem balancierten Verhältnis zwischen akademischen und beruflichen Programmen voranzutreiben. Ein NQR-induziertes Verständnis von „höheren Qualifikationen“ im Sinne des oben gezeichneten Kontinuums zwischen zwei Polen kann ein erster Schritt zur Überwindung der Abschottungen zwischen Bildungssegmenten sein, jedenfalls in Bezug auf die Darstellung und die Wahrnehmung von Qualifikationen. Eine von dieser neuen Perspektive ausgehende „Katalysatorwirkung“ des NQR kann in Folge als Basis für

strukturelle Änderungen genutzt werden: Etwa in Form von organisatorischen Weiterentwicklungen der tertiären Berufsbildung und Zusammenarbeit mit dem akademischen Tertiärsektor bis hin zu einer vertikalen Integration durch Kreditsysteme, wie es vor allem in den englischsprachigen Ländern schon heute der Fall ist (vgl. OECD 2012, S. 11ff.).

Mit dem Konzept der WKÖ zur Einführung von sogenannten „Berufsakademien“ liegt ein konkreter struktureller Vorschlag vor, wie dies in Österreich verwirklicht werden könnte. Auf Basis bestehender Abschlüsse der beruflichen Tertiärbildung (z.B. Meisterprüfungen, Fachakademien, Werkmeisterschulen und anderer Qualifikationen der Erwachsenenbildung) sollen Höherqualifizierungsmodule in Bereichen wie Unternehmensführung, Personal, Projektmanagement zu einem „Bachelor Professional“-Abschluss führen (siehe WKÖ 2012). Im Sinne des in Abbildung 1 gezeichneten Bildes des Qualifikationsrahmens würde es sich dabei um eine horizontale Qualifizierung aus dem Arbeitsbereich heraus in Richtung „akademische“ Bildung handeln. Der vorgeschlagene Abschluss würde somit zwischen der Meisterprüfung (im Arbeitsbereich) und einem Bachelor of Science (im Lernbereich) liegen und folglich ein „linking pin“ bzw. eine Hybridqualifikation zwischen der beruflichen und der akademischen Tertiärbildung sein. Da in der beruflichen Weiterbildung erworbene Qualifikationen auf eine Bachelor-Qualifikation im Sinne des Bologna-Prozesses angerechnet werden, würde damit eine echte Brücke zwischen beruflicher und akademischer Tertiärbildung geschaffen.

Literatur

Bliem, Wolfgang/Weiß, Silvia/Grün, Gabriele (2012): AMS Standing Committee on New Skills: Bericht über die Ergebnisse der Spezialistinnen/Spezialistengruppen – Arbeitsphase 2010/2011. Wien: Communicatio – Kommunikations- und Publ.-GmbH (= AMS-Report. 80).

BMUKK/BMWF (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht. Online im Internet: http://www.oead.at/projekte_kooperationen/qualitaet_transparenz/nqr_koordinierungsstelle/oesterreichischer_eqr_zuordnungsbericht/ [Stand: 2014-01-14].

BMBF/KMK (2012): Deutscher EQR-Referenzierungsbericht. Online im Internet: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> [Stand: 2014-01-19].

Cedefop (2011): Vocational education and training at higher levels. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5515_en.pdf [Stand: 2014-01-14].

Dunkel, Torsten/Le Mouillour, Isabelle (2013): Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld (= Berichte zur beruflichen Bildung. 13). Auch online im Internet: http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-61D92CFE-5A53D4C2/kibb/a12_voevz_agbfn_13_7.pdf [Stand: 2014-01-19].

Dunkel, Torsten/Le Mouillour, Isabelle/Teichler, Ulrich (2009): „Through the looking-glass“: Diversification and differentiation in vocational education and training and higher education. In: Cedefop: Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: Background report. Volume 2 (= Cedefop Reference series. 70), S. 257-288. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/544/3050_II_en.pdf [Stand: 2014-01-19].

European Commission (2012): Challenges and trends in continuing development of skills and career development of the European workforce – Survey Report. A report submitted by Danish Technological Institute in association with GHK, Technopolis Limited, 3s Unternehmensberatung GmbH. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/forum-survey_en.pdf [Stand: 2014-01-19].

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Kyvik, Svein (2009): The Dynamics of Change in Higher Education (= Higher Education Dynamics. 27). Wien/New York: Springer.

Lassnigg, Lorenz (2011): Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. Beitrag zum Call für den Workshop „Akademisierung der Berufswelt?“ der AG Berufsbildungsforschungsnetz am 7./8. Juli 2011 in Kassel. Online im Internet: <http://www.equi.at/material/agbfn11.pdf> [Stand: 2014-01-14].

Musset, Pauline/Bloem, Simone/Fazekas, Mihály/Field, Simon (2013): A Skills beyond School Review of Austria. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing. Online im Internet: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsbeyondSchoolReviewofAustria.pdf> [Stand: 2014-01-14].

Nikolai, Rita/Ebner, Christian (2011): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in den deutschsprachigen Ländern (= Wirtschaftsdienst 2011. Sonderheft).

OECD (2012): Post-Secondary Vocational Education and Training. Pathways and Partnerships. Higher Education in Regional and City Development. OECD Publishing.

SBFI (2013): Berufsbildung in der Schweiz. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Online im Internet: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01606/index.html?lang=de> [Stand: 2014-01-14].

Schmid, Kurt/Mayr, Thomas (2013): Höherqualifizierung der Erwerbsbevölkerung: Trends, Notwendigkeiten und neue Perspektiven. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz: Trauner (= Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. 8).

Schneeberger, Arthur (2010): Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung (= ibw-Forschungsbericht. 156). Online im Internet: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb156/P365-internationale-einstufung-der-oesterreichischen-berufsbildung-2010> [Stand: 2014-01-19].

Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander (2010): Zwischen Akademikermangel und prekärer Beschäftigung (= ibw-Forschungsbericht. 153). Online im Internet: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb153/P348-zwischen-akademikermangel-und-prekaerer-beschaeftigung-2010> [Stand: 2014-01-14].

Schneeberger, Arthur/Schmid, Kurt/Petanovitsch, Alexander (2013): Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zum OECD-Review „Skills beyond school“. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 175). Online im Internet: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb175/P600-postsekundaereteriaere-berufsbildung-in-oesterreich-2013> [Stand: 2014-01-14].

Sondergaard, Lars/Murthi, Mamta (2012): Skills, Not Just Diplomas. The World Bank: Washington. Online im Internet: http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/101411_FullReport.pdf [Stand: 2014-01-14].

WKÖ – Wirtschaftskammer Österreich (2012): Projekt Berufsakademie. Berufsbildung auf Hochschulebene. Wirtschaftskammer Österreich. Wien. Online im Internet: <https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/Aus--und-Weiterbildung/Berufsakademie.pdf> [Stand: 2014-01-14].



Foto: Petra Spöla

Mag. Thomas Mayr

mayr@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-53

Thomas Mayr studierte Handelswissenschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien und am College of Europe in Brügge. Seit 2002 ist er Geschäftsführer des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Berufsbildung, Europäischer bzw. Nationaler Qualifikationsrahmen und Lebenslanges Lernen. In diesen Bereichen vertritt er die Wirtschaftskammer Österreich in einer Reihe von nationalen und europäischen bildungspolitischen Gremien.



Foto: Franz Helmreich

Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu SchülerInnenleistungen, Schulgovernance und Schulfinanzierung.

Tertiary Vocational Education

New perspectives on higher qualifications for adult education

Abstract

This article develops the potential for vocational training programmes at the tertiary level. The authors believe that such programmes would complement the (continuing) education landscape in Austria and ensure the attractiveness of VET at the secondary level, notably apprenticeship training and VET schools (*Berufsbildende Mittlere Schulen – BMS* in German). To this end, however, programmes must be created that take into account previous educational and professional expertise and provide adequate places of learning and learning environments. The article focuses on the possibilities for new perspectives on qualifications derived from the National Qualification Framework and its descriptors. It presents a model that describes the principle equivalence between general/higher education and vocational education and training by locating qualifications or qualification groups between the two poles “fields of study” and “fields of work”. In conclusion, the article argues that tertiary vocational education be established according to international models.

Kompetenzfeststellung in Sozialen Integrationsunternehmen: das Projekt KOMKOM

Stärkung der Lernvoraussetzungen und Chance für (Höher-)Qualifizierung

Monika Kastner und Marion Bock

Kastner, Monika/Bock, Marion (2014): Kompetenzfeststellung in Sozialen Integrationsunternehmen: das Projekt KOMKOM. Stärkung der Lernvoraussetzungen und Chance für (Höher-)Qualifizierung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Inklusive Bildung, Bildungsbenachteiligung, Soziale Integrationsunternehmen, Höherqualifizierung, Kompetenzfeststellungsverfahren, TransitmitarbeiterInnen, überfachliche Kompetenzen

Kurzzusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Projekt KOMKOM – Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung (2011 bis 2014) skizziert, in dessen Rahmen ein ressourcenorientiertes Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt wurde, das fachliche und überfachliche Kompetenzen von TransitmitarbeiterInnen in Sozialen Integrationsunternehmen erfasst. Sein entwicklungsorientierter Charakter trägt zur Stärkung der Zielgruppe bei. Mitgebrachte und während der Beschäftigung (weiter) herangebildete Fähigkeiten und Fertigkeiten werden anhand konkreter Feststellungsmerkmale als Lernergebnisse sichtbar und damit bewusst und benennbar. Durch die niederschwellige (prospektive) Anbindung an die beiden unteren Niveaus des zukünftigen Nationalen Qualifikationsrahmens ist das KOMKOM-Instrument zudem ein Beispiel für inklusive Bildung. Der Beitrag gibt Einblicke in Hintergrund, Anliegen und Umsetzung dieses Verfahrens im handwerklich-technischen Bereich.

Kompetenzfeststellung in Sozialen Integrationsunternehmen: das Projekt KOMKOM

Stärkung der Lernvoraussetzungen und Chance für (Höher-)Qualifizierung

Monika Kastner und Marion Bock

Eine Höherqualifizierung der Bevölkerung, speziell von bildungsbenachteiligten Personen ist erklärtes Ziel der österreichischen Bildungspolitik. Angestrebte Investitionen in Qualifikationen werden ökonomisch begründet und zuweilen ergänzend mit dem Bild der persönlichen Entwicklung und/oder sozialen Kohäsion versehen.

Diese Zurichtungs- und Anpassungsqualifizierung als immanenter Bestandteil des lebenslangen Lernens muss – zumindest – kritisch betrachtet werden. Gleichwohl kann es aus Sicht von bildungsbenachteiligten Personen wünschenswert und erstrebenswert sein, eine Qualifikation zu erwerben.

Aber: Es ist bildungspolitisch verführerisch, sich nachholende Höherqualifizierung von bildungsbenachteiligten Personen als mühelos zu erklimmendes Stufenmodell vorzustellen. Notwendig ist u.E. ein genauer Blick auf ungünstige Lern- und Bildungsvoraussetzungen. Kleinteilige und sehr niederschwellige Systeme müssen für diese Personen entwickelt werden, nur dann ist, vermutlich auch nur für einen Teil, Höherqualifizierung möglich. In diesem Spannungsfeld ist das Projekt KOMKOM zu verorten.

KOMKOM – Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung

Im Projekt KOMKOM¹ wird für Soziale Integrationsunternehmen (SIU) ein Kompetenzfeststellungsinstrument zur Erfassung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der dort befristet beschäftigten TransitmitarbeiterInnen entwickelt. In Matrizen werden Fach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz über Lernergebnisse abgebildet. Das sind Aussagen darüber, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Konkrete Feststellungsmerkmale ermöglichen dabei die Einschätzung des Vorhandenseins des jeweiligen Lernergebnisses. Das bereits vorliegende Kompetenzfeststellungsverfahren für eine „technisch-handwerkliche Grundqualifikation“

¹ Das Entwicklungsprojekt wird in der Laufzeit von September 2011 bis Juni 2014 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Abteilung Erwachsenenbildung gefördert. Das Projektteam besteht aus Irmgard Kaufmann-Kreutler und Hedwig Presch, beide BiKoo – Bildungskooperative Oberes Waldviertel, Marion Bock, Chance B Gleisdorf, und Monika Kastner, Universität Klagenfurt (Projektleitung).

macht spezifische Anforderungen dieses Bereichs sichtbar und weist eine gewisse Breite auf (Altmüllrecycling/Altstoffverwertung, Holz- und Metallbearbeitung, Fahrradtechnik, Bauarbeiten etc.). Es ermöglicht damit auch horizontale Mobilität am Arbeitsmarkt.²

Soziale Integrationsunternehmen (SIU)

Soziale Integrationsunternehmen (SIU) sind gemeinnützige Unternehmen (sozialökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsprojekte), finanziert aus vor allem arbeitsmarktpolitischen Mitteln sowie Eigenerwirtschaftung, die Beschäftigung und Qualifizierung sowie umfassende Betreuung (Personalentwicklung, Beratung etc.) für langzeiterwerbsarbeitslose Personen anbieten. Zielsetzung ist der sogenannte Wiedereinstieg in den ersten Arbeitsmarkt. SIU stellen hierfür lernförderliche Arbeitsplätze bereit und ermöglichen Kompetenzentwicklung durch arbeitsintegriertes und handlungsorientiertes Lernen: Unterweisung, Anleitung, Einarbeitung durch ArbeitsanleiterInnen bzw. Fachschlüsselkräfte sowie Beratung/Betreuung durch PersonalentwicklerInnen.

Viele Soziale Integrationsunternehmen verfügen aufgrund ihrer entwicklungsförderlichen Aufgaben bereits über – zumeist heuristische – Formen von Kompetenzerfassung und -bilanzierung. Diese wurden im Rahmen des Projektes KOMKOM gesammelt und sind in die Entwicklung des KOMKOM-Instruments eingeflossen. SIU-VertreterInnen waren und sind zudem in die gesamte Entwicklungsarbeit eingebunden, um deren Erfahrungen und Expertise zu nutzen und um letztlich den Anforderungen und betrieblichen Abläufen gerecht zu werden.

Lernen im Prozess der Arbeit

Ein Teil der in Sozialen Integrationsunternehmen befristet beschäftigten TransitmitarbeiterInnen verfügt über keine berufsbezogenen formalen Qualifikationen. Das Fehlen von solchen Qualifikationen ist keineswegs mit einem Mangel an

Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichzusetzen. In den berufspraktischen Lernumgebungen, die ihnen Soziale Integrationsunternehmen bieten, können die TransitmitarbeiterInnen vorhandene, d.h. mitgebrachte Kompetenzen weiterentwickeln und neue Kompetenzen „im Prozess der Arbeit“ (siehe Dehnbostel 2007) aufbauen. Aus diesem Grund ist es u.E. sinnvoll, ein ressourcenorientiertes Kompetenzfeststellungsverfahren einzusetzen.

Im berufspraktischen und handlungsorientierten Lernen liegt für die Zielgruppe der Bildungsbenachteiligten generell ein besonderes Potenzial. Die eigene Lernfähigkeit zu erkennen und positive Lernerfahrungen zu machen, ist für Personen mit wenig und teilweise wenig positiven Erfahrungen mit institutionalisierten, formalen Lernprozessen von immenser Bedeutung: Die Voraussetzungen für die Beteiligung an weiterführenden Lernprozessen verändern sich. Lernen im Prozess der Arbeit ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen, hilft, die eigene Lernfähigkeit zu erkennen bzw. besser einschätzen zu können; der/die Einzelne wird gestärkt.

Ein geringes Selbstwertgefühl, auch als negatives Selbstkonzept verstanden, zeichnet sich dadurch aus, dass „weniger Sicherheit über das Selbst besteht“ (Zimbardo/Gerrig 2008, S. 532). Eine Forschungsarbeit mit dem bezeichnenden Titel „To know oneself is to like oneself“ aus dem Jahr 1990 zeigte, dass Personen mit geringem Selbstwertgefühl sich selbst erwartungsgemäß in Hinblick auf bestimmte Dimensionen niedriger einschätzten als Personen mit hohem Selbstwertgefühl. Im Zusammenhang mit der Bitte, obere und untere Grenzen für ihre Schätzungen abzugeben, ließ sich ferner beobachten, dass Personen mit geringerem Selbstwertgefühl größere Spannweiten angaben. Das wurde als Ausdruck eines weniger genauen Bewusstseins ihrer Selbst interpretiert (vgl. Baumgardner 1990 zit.n. ebd.). Korrespondierende Aussagen liegen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich über bildungsbenachteiligte Personen vor, die oft dazu neigen, sich zu überschätzen, viel häufiger jedoch unterschätzen sie ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

² Im Rahmen des Projektes werden fachbezogene Lernergebnisse für ein weiteres SIU-Arbeitsfeld erarbeitet, voraussichtlich aus dem Dienstleistungssektor.

Kompetenzen sichtbar machen

Das KOMKOM-Instrument kann in Sozialen Integrationsunternehmen ablaufende personenbezogene Förderungsprozesse unterstützen, indem mitgebrachte und während der Beschäftigung (weiter-)entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten der Transitmitarbeiterin/des Transitmitarbeiters anhand konkreter Feststellungsmerkmale als Lernergebnisse sichtbar und damit bewusst gemacht werden. Es hilft dem/der Einzelnen, seine/ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten überhaupt bzw. genauer zu benennen, was in Bewerbungssituationen von Vorteil sein dürfte.

Vorgesehen sind die Erhebung der Selbst- und Fremdeinschätzung des/der einzelnen Transitmitarbeitenden zu zumindest zwei Zeitpunkten – zu Beginn der Beschäftigung und gegen Ende hin – sowie jeweils ein Gespräch über die Einschätzungsergebnisse, den Lernstand sowie nachweisliche Fortschritte und (weitere) Entwicklungsmöglichkeiten. Solche Gespräche sind in den Sozialen Integrationsunternehmen ohnedies vorgesehen – die Kompetenzfeststellung kann eine valide Datengrundlage hierfür liefern.

Individuelle und intensive Beratungsgespräche sind unerlässlich – Kompetenzfeststellung ohne vorbereitende, begleitende und nachfolgende pädagogische Gespräche ist sinnlos. In den Leitlinien des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens ist festgehalten, *„dass der Prozess der Sichtbarmachung des gesamten Spektrums an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Person auf freiwilliger Basis erfolgen soll und dass allein die betreffende Person über die Ergebnisse der Validierung verfügen darf“* (Cedefop 2009, S. 57).

In einem arbeitsmarktpolitischen Kontext ist diese Freiwilligkeit u.E. von besonderer Bedeutung. Ziel des Projektes ist es zwar, interessierten SIU das Kompetenzfeststellungsverfahren zur Verfügung zu stellen – ein Zwang darf daraus aber weder für

ein Soziales Integrationsunternehmen noch für TransitmitarbeiterInnen resultieren.³

Potenziale und Risiken der Anbindung an den NQR

Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) ist ausgehend vom Europäischen Qualifikationsrahmen ein Referenzinstrument, mit dessen Hilfe zukünftig Qualifikationen vergleichbar gemacht werden können. Neben formalen Qualifikationen ist vorgesehen, auch nicht-formal und informell Gelerntes in ein achtstufiges System einordnen zu können. Der Schlüssel hierfür ist die Lernergebnisorientierung des NQR.

Die unteren NQR-Niveaus stellen eine breite allgemeine und berufsbezogene Basis dar und sind daher ideal für eine Anbindung an die Aufgabenfelder von Sozialen Integrationsunternehmen. Bildungspolitisch ist es ein wichtiges Signal, das Niveau 1 tatsächlich als Einstieg für bildungsbenachteiligte Personen zu verstehen und niemanden auszuschließen. Der Schlüssel zu dem hürdenlosen Einstieg in den NQR liegt zentral in folgender Formulierung des NQR-Deskriptors der Kompetenz für Niveau 1: *„Er/Sie ist in der Lage, in seinem/ihrem Arbeits- oder Lernbereich einfache Situationen unter vorgegebenen Rahmenbedingungen und bei entsprechender Hilfestellung zu bewältigen“* (BMUKK/BMWF 2011, S. 57; Hervorh.d.Verf.).

Das KOMKOM-Kompetenzfeststellungsverfahren wird eine Einschätzung der Kompetenzen auf Niveau 1 und 2 ermöglichen. Differenziert wird nach dem abnehmenden Grad der Unterstützung bzw. dem zunehmenden Grad der Selbstständigkeit.

Die Verwendung von Leichter Sprache erhöht die Zugänglichkeit des KOMKOM-Instruments. Die NQR-Deskriptoren wurden beachtet, allerdings wurden die Feststellungsmerkmale bewusst sehr niederschwellig formuliert, um im Prinzip für alle erreichbar zu sein.⁴ Beispielsweise wurden die

³ Für 2014 ist die Pilotierung, d.h. die probeweise Einführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens in interessierten SIU vorgesehen. Das Arbeitsmarktservice (AMS) ist angefragt, sich an den Kosten der Pilotierung zu beteiligen.

⁴ In Österreich wurde eine erste Simulationsphase für die Zuordnung von Ausbildungen im nicht-formalen Bereich zum NQR im Frühjahr 2013 abgeschlossen. KOMKOM wurde vom BMUKK zur Teilnahme eingeladen und hat diese Simulation mit der technisch-handwerklichen Grundqualifikation erfolgreich durchlaufen.

sehr anspruchsvoll und in einer Absolut-Setzung definierten Grundkulturtechniken⁵ im Sinne von Literalität als soziale Praxis auf reale Arbeitsanforderungen bezogen.

Nach Implementierung des NQR in Österreich könnten Soziale Integrationsunternehmen ein anerkanntes Zeugnis vergeben. Es besteht die Gefahr, dass ein Zeugnis auf NQR-Niveau 1 als Bestätigung des Status als HilfsarbeiterIn gesehen wird. Aber: Personen ohne formale Qualifikation sind damit nicht auf „Niveau 0“, sondern eben auf 1 oder 2 (oder sogar darüber).⁶ Das kann beispielsweise für Personen interessant sein, die nur ein stigmatisierendes Sonderschulzeugnis oder ein negatives Hauptschulzeugnis vorzuweisen haben. Wichtig ist uns, dass mit KOMKOM keine Zertifizierungsmaschinerie in Gang gesetzt wird, sondern dass die Zeugnisausstellung nur auf Wunsch der Transitmitarbeiterin/des Transitmitarbeiters und nach entsprechendem Abwägen des Für und Wider mit Unterstützung durch das SIU-Personal erfolgt.

Personen, die sich über lange Jahre hinweg nichts zugetraut haben, erfahren ihre eigene Lernfähigkeit und lernen sich selbst besser einzuschätzen. Eine offizielle Anerkennung ihrer Kompetenzen in Form eines (zukünftig) möglichen NQR-Zeugnisses auf Niveau 1 und/oder 2 könnte motivierend wirken, eine Beschäftigung oder auch eine berufliche Qualifizierung in Angriff zu nehmen. Auch könnten sich Anschlussmöglichkeiten an bestehende Aus-/Weiterbildungsangebote eröffnen. Hier denken wir an KmS – Kompetenz mit System, ein arbeitsmarktpolitisches Schulungssystem, das modular auf die außerordentliche Lehrabschlussprüfung vorbereitet (siehe Weber/Putz/Stockhammer 2011). Personen, die das KOMKOM-Kompetenzfeststellungsverfahren durchlaufen haben und sich ihrer eigenen Lernfähigkeit

über praktisches, arbeitsbezogenes Lernen bewusst geworden sind (Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Lernerfolge), fühlen sich möglicherweise ermutigt, an einem ersten KmS-Schulungsmodul teilzunehmen.

Ausblick: Beratung für bildungsbenachteiligte Personen verstärken

Niederschwellige, kleinteilige, die Menschen stärkende Systeme wie das vorgestellte Kompetenzfeststellungsverfahren können zur „*Verringerung der Zahl gering qualifizierter Erwachsener*“ (Europäische Kommission 2012, S. 18) beitragen. Die Bedeutung von Sozialen Integrationsunternehmen als Lernort für bildungsbenachteiligte Personen wird damit gestärkt. Lernbegleitung und Bildungsberatung als fördernde Maßnahmen in SIU können auf Basis des Kompetenzfeststellungsverfahrens intensiviert und professionalisiert werden.

Notwendig wäre es, Bildungsberatung für bildungsbenachteiligte Personen verstärkt anzubieten. Hier wäre das AMS als relevanter Akteur in die Pflicht zu nehmen. Schließlich verfügt der Großteil der AMS-KundInnen über keine die Pflichtschule übersteigende Formalbildung. Für Beratungsprozesse nach Ende der Beschäftigung auf einem SIU-Transitarbeitsplatz könnten in die Beratung mitgebrachte Auszüge aus dem Feststellungsverfahren hilfreich für weiterführende Beratungsprozesse im Aufgabenbereich des AMS sein (hier darf jedoch kein Zwang für die Kundin/den Kunden entstehen). Eine dem erwachsenenpädagogischen Planungsprinzip der „Passung“ (vgl. Tietgens 1981, S. 196-200) gerecht werdende Abstimmung zwischen möglichem Bildungsangebot (Schulung) und TeilnehmerIn (Lernvoraussetzungen, fachbezogene Interessen) wäre auf einer solchen Basis wohl auch einfacher herzustellen.

⁵ „Er/Sie verfügt über eine elementare Allgemeinbildung, einschließlich grundlegender Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen sowie im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien“ (BMUKK/BMWF 2011, S. 57).

⁶ Hinweis: Der Lehrabschluss als bedeutender Formalabschluss wird voraussichtlich auf NQR-Niveau 4 zugeordnet werden.

Literatur

BMUKK/BMWF (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht. Wien. Online im Internet: http://www.oead.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/EQR-Zuordnungsbericht/OEsterreichischer_EQR_Zuordnungsbericht.pdf [Stand: 2013-09-27].

Cedefop (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Dehnbostel, Peter (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Europäische Kommission (2012): Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, COM(2012) 669 final. Online im Internet: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_de.htm [Stand: 2013-09-25].

Tietgens, Hans (1981): Die Erwachsenenbildung. Weinheim [u.a.]: Juventa.

Weber, Friederike/Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde (2011): Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [Stand: 2013-09-27].

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2008): Psychologie. 18., aktual. Aufl. München: Pearson Studium.

Weiterführende Links

Informationen zum Projekt KOMKOM: <http://www.komkom.at>



Assoz. Prof. in Dr. in **Monika Kastner**

monika.kastner@aau.at
<http://www.aau.at/ifeb/eb>
+43 (0)463 2700-1216

Monika Kastner lehrt und forscht seit 2004 am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt; die Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft erfolgte 2010. Sie absolvierte die Grundausbildung in TZI – Themenzentrierte Interaktion und ist Seminarleiterin in der Erwachsenenbildung. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Bildungsbenachteiligte Erwachsene (u.a. Lehr-/Lernforschung, Zielgruppen-/TeilnehmerInnenforschung); Evaluationsforschung/pädagogische Qualität im Kontext lebensbegleitender Bildung; Analyse und Gestaltung des Zusammenhangs von Arbeit – Bildung – Lebenswelt.



Foto: Chance B

Mag.ª Marion Bock

marion.bock@chanceb.at
<http://www.chanceb.at>
+43 (0)664 60409159

Marion Bock absolvierte an der Karl-Franzens-Universität Graz das Studium der Pädagogik und Germanistik und anschließend den Lehrgang für internationales Projektmanagement. Seit 1999 ist sie in unterschiedlichen NGOs in europäischen und nationalen Projekten tätig, die sich mit der Entwicklung von Qualifizierungen für bildungsbenachteiligte Menschen und der Anerkennung von non-formal erworbenem Wissen befassen. Seit 2007 ist sie in der Chance B Firmengruppe in Gleisdorf beschäftigt, wo sie als Mitarbeiterin bzw. Leiterin u.a. folgender Projekte tätig war bzw. ist: „Happy Farm“ (2007-2008; Leonardo da Vinci Pilotprojekt), „NQF Inclusive“ (2009-2011; Leonardo da Vinci Transfer of Innovation), „KOMKOM“: Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung (gefördert durch das BMUKK) sowie „EQF meets ECVET“ (2013-2015, Leonardo da Vinci Transfer of Innovation).

Determining Competence in Social Integration Enterprises: The KOMKOM Project

Strengthening prerequisites for learning and opportunities for (higher) qualifications

Abstract

This article outlines the project KOMKOM – Competence Expansion through Competence Determination (2011 to 2014), in which a resource-oriented competence determination procedure was developed that records professional and interdisciplinary competences of transit employees in social integration enterprises. Its development-oriented character contributes to the strengthening of the target group. Through the use of concrete determination characteristics, abilities and skills acquired before and during employment become apparent, thereby raising awareness and naming these learning outcomes. Through the easily accessible (prospective) connection to both lower levels of the future National Qualification Framework, the KOMKOM tool is an example of inclusive education. The article provides insight into the background, concerns and implementation of this procedure in the area of the technical trades.

Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige

Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung

Christian Dorninger

Dorninger, Christian (2014): Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Schulen für Berufstätige, Bildungslaufbahn, abschlussorientierte Bildung, modulare Bildungsform, Gesetzeslage, Lerncoaching

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag gibt Einblick in Entwicklung, gesetzliche Grundlagen und Teilnehmendenzahlen der „Schulen für Berufstätige“, die seit den 1970er und 1980er Jahren die Möglichkeit bieten, neben der Arbeit eine systematische, abschlussorientierte Bildung zu erwerben. Mit der Gesetzesreform im Jahr 2010 kam es zu einer Modularisierung der Bildungsgänge und zur Ausbildung sogenannter Modulverbände. Die neue Gesetzeslage sieht zudem den Einsatz von Lerncoaching-Maßnahmen vor, die in den Jahren 2011 und 2012 zu einem deutlichen Rückgang der Drop-out-Quoten führten. Ein Blick auf Fachhochschulstudiengänge für Berufstätige, die Berufsreifeprüfung, Universitätslehrgänge und Fernstudienangebote rundet die kurze Zusammenschau ab.

Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige

Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung

Christian Dorninger

Die Schulen für Berufstätige waren immer einer kleineren Zielgruppe vorbehalten und haben erst 1997 eine solide gesetzliche Grundlage bekommen. Diese wurde 2010 deutlich erweitert und die Berufstätigenschule in eine modulare Bildungsform umgewandelt. Dadurch ergeben sich mehr Möglichkeiten für die Studierenden und höhere Flexibilität im Bildungsgang. Die Studierendenzahlen sind in den letzten Jahren trotz höherer Konkurrenz im postsekundären Bereich etwa gleich geblieben.

Bisherige Entwicklungen und Zahlen

Die „Schulen für Berufstätige“ haben sich in den 1970er und 1980er Jahren entwickelt, um berufstätigen BildungswerberInnen die Möglichkeit zu bieten, neben ihrer Arbeit eine systematische, abschlussorientierte Bildung zu erwerben. Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg wurden „Arbeitermittelschulen“ eingerichtet und ab 1947 wurden die „Schulformen für Berufstätige“ sukzessive in das Schulorganisationsgesetz aufgenommen. Die innere Organisation dieser Berufstätigenschulen, die von den Tagesschulformen abwich, wurde lange erlassmäßig geregelt. Erst 1997 wurde das Gegenstück zum Schulunterrichtsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige (SCHUG-B), für diese „Sonderformen der AHS und BHS“ nach kurzen Beratungen entwickelt und mit dem BGBl. Nr. 33/1997 in Kraft gesetzt. Technische Anpassungen gab es 2006 und 2009. Grundlegend neu gestaltet wurde die gesamte Unterrichtsorganisation mit der Novelle BGBl. I. Nr. 53/2010 vom 19. Juli 2010 (siehe BMUKK 2010).

Das Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige gilt in dieser Form für 81 Standorte (vgl. BMUKK 2012a, S. 10f.).

Hervorzuheben sind die Allgemeinbildenden Schulen für Berufstätige (8 Standorte), die Berufsbildenden Höheren Schulen für Berufstätige (HTL und HAK einschließlich Kollegs für Berufstätige; in Summe 25 Standorte) und die berufsbildenden mittleren Schulen (Handelsschulen für Berufstätige, technische Fachschulen für Berufstätige, Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen). Die Handelsschulen für Berufstätige werden in verschränkter Form mit den Handelsakademien für Berufstätige geführt (der Zwischenabschluss der Handelsschule ist nach der halben Schulzeit von vier Semestern und einer Abschlussprüfung möglich). Im humanberuflichen Schulwesen (wirtschaftliche Berufe, Tourismus, Mode und Bekleidungstechnik) werden bis dato (Stand November 2013) keine Berufstätigenformen geführt, obwohl dies gesetzlich möglich wäre. Dazu kommen die Kollegs für Berufstätige im Bereich der Kindergartenpädagogik und Kollegformen in allen anderen beruflichen Fachrichtungen, die ebenfalls als Berufstätigenformen geführt werden.

Gründlich untersucht wurden die Schulen für Berufstätige 2004 (siehe Schlögl/Belschan/Wieser 2004) und 2008 (siehe Markowitsch et al. 2008). Es ließ sich

feststellen, dass sich zum Untersuchungszeitpunkt die Schulformen für Berufstätige trotz Neugründungen im postsekundären Bereich konstanter Nachfrage erfreuten. Die Zufriedenheit mit dem eingeschlagenen Bildungsweg war hoch, aber in Bezug auf Flexibilität und andragogische Unterrichtsorganisation noch verbesserungswürdig. Der Einsatz moderner persönlichkeitsbezogener Lernformen wurde mit den Jahren intensiviert und wurde von den AdressatInnen nun sehr positiv gesehen.

Die Schulen für Berufstätige vermitteln Berechtigungen für das Beschäftigungssystem (z.B. Vorbedingungen für wirtschaftsberatende Berufe; die AHS für Berufstätige eine entsprechende Einstufung im öffentlichen Dienst) und die BMHS auch berufliche Berechtigungen gemäß der Gewerbeordnung und dem Berufsausbildungsgesetz. Die höheren Formen ermöglichen einen uneingeschränkten Hochschulzugang (außer speziellen Vorkenntnissen gemäß der Studienberechtigungsverordnung) und sind im Sinne des Prinzips des lebensbegleitenden Lernens geeignet, eine Basis für laufende Weiterqualifikationen darzustellen.

Pro Jahr sind in Summe etwa 14.500 Studierende eingeschrieben (siehe BMUKK 2012a). Die Zahl ist in den letzten Jahren leicht gesunken – dies vor allem durch die rückgängigen Studierendenzahlen der Werkmeisterschulen.

Reform der inneren Organisation der Schulen für Berufstätige 2010

Wesentliches Ziel der letzten Reform 2010 war die Schaffung einer erwachsenengerechten und individuellen Bildungslaufbahn, um zeitliche Längen in Wiederholungsjahren zu vermeiden und Laufbahnverlusten vorzubeugen (Einführung des Modulsystems, Abgehen von strikten inneren Organisationsformen wie Schulstufen und Klassen, Entfall von Schulstufenwiederholungen). Wesentliches Ziel dieser „SchUG-B“ Novelle war die Modularisierung der Bildungsgänge, also die Einteilung der Unterrichtsgegenstände in Halbjahresabschnitte, die als „Lernpakete“ von den Studierenden leichter zu bewältigen sind. Ein „Modul“ ist in diesem Sinne der Semesterlehrstoff eines Unterrichtsgegenstandes. Der Logik der „Modularisierung“ folgend sind nur

mehr negativ zurückgelegte Module durch Einzelprüfungen („Kolloquien“) positiv zu stellen; damit entfällt die bisher noch im Gesetz 1997 befindliche Schulstufenwiederholung. Für die Studierenden geht es bei der Reform darum, die Möglichkeit zu haben, rascher, in Normalzeit oder langsamer in der „Modullandschaft“ unterwegs zu sein. Das Studienprogramm ist dabei eine festgefügte Einheit, die aber von den Studierenden in unterschiedlicher Zeit und Intensität belegt werden kann. Die Studierenden werden in ein „Normstudienangebot“ automatisch eingeschrieben, können aber auf Antrag bei der Direktion Abweichungen von diesem Normstudienangebot bekannt geben. Erste Erfahrungen seit 2010 zeigen, dass diese Abweichungsmöglichkeiten bisher kaum angenommen wurden (siehe BMUKK 2012b).

Das aktuelle berufspädagogische Modell „Unterricht + Lerncoaching = andragogischer Lernprozess“ wird im neuen Gesetz sehr ernst genommen; Erfahrungen zum Lerncoaching aus dem ESF-Projekt „Erweiterte Bildungsangebote für Berufstätige“, das seit 2007 mit EU-Mitteln kofinanziert wird, wurden direkt in allen Berufstätigen-Standorten umgesetzt. Diese Coaching-Maßnahmen sind in die Neuformulierung des §52 des SchUG-B (Studienkoordination) in die gesetzlichen Grundlagen all dieser Schulformen eingegangen.

Der Modulverband (Anzahl der Studierenden, die ein Modul belegen) wurde mit einer HöchstteilnehmerInnenzahl von 30 festgelegt. In diesem Rahmen soll dieses Instrument flexibel für die Schulleitungen handhabbar sein: Wenn kleinere Gruppen notwendig sind, können diese durch eine Großgruppe auf der anderen Seite kompensiert werden. Der Begriff „Modulverband“ tritt anstelle des Begriffs der Klasse; er signalisiert eine semesterweise flexiblere Vorgangsweise als dies bei einer jährlichen „Klassenbildung“ der Fall ist.

Es gibt für Studierende vier Möglichkeiten, ein Modul positiv abzuschließen:

- Das Modul wird besucht, die Leistungserfordernisse werden erbracht und das Modul wird positiv abgeschlossen.
- Die Studierenden bringen ein Zeugnis mit, das den Lehrstoff eines oder mehrerer Module umfasst (etwa 70% der Lerninhalte müssen bei

externen Zeugnissen abgedeckt werden), um die Module anrechnen zu können und daher einen Besuch derselben nicht mehr notwendig zu machen.

- Ist ein positiver Abschluss eines Moduls nicht gegeben, kann das Modul auch durch nachgelagerte Einzelprüfungen (= Kolloquien; diese können einmal wiederholt werden) positiv abgeschlossen werden.
- Autodidaktisch erworbene Kenntnisse können durch die sogenannte Modulprüfung (§23a des SchUG-B) nachgewiesen werden. Diese Prüfungen werden vor Antritt der Präsenzphase auf Antrag des/der Studierenden abgehalten. Der Antrag muss eine Darstellung der zurückgelegten, wenn auch autodidaktisch erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen enthalten. Diese Reflexion über die eigenen Kenntnisse im Rahmen der Vorbereitung auf die Antragstellung führt zu einer besseren persönlichen Urteilsfindung.

Wenn alle Module positiv abgeschlossen sind, können die KandidatInnen zu den abschließenden Prüfungen antreten (Reife- und/oder Diplomprüfung), die als Teilprüfungen und auch „vorgezogen“ abgelegt werden können. Die Höchstdauer des Schulbesuchs beträgt das Zweifache der Mindeststudiendauer. In jedem Jahr (= zwei Semester) sind Leistungen im Umfang von mindestens zehn Semesterwochenstunden zu erbringen, die den Lernfortschritt der Studierenden dokumentieren. Auch kann der/die SchulleiterIn Studierende für eine definierte Zeit beurlauben (z.B. bei Auslandsarbeitseinsätzen).

Erste Ergebnisse aus dem oben genannten ESF-Projekt sind, dass die Drop-out-Quoten an den Schulen für Berufstätige durch die vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten um etwa ein Drittel gesunken sind (siehe BMUKK 2011 u. 2012c). Moderne, auch

auf elektronischer Basis beruhende Lerntechniken unterstützen den Lernprozess, der bei Erwachsenen unter ganz anderen Bedingungen abläuft als bei Jugendlichen, deren „Hauptarbeit“ das Lernen ist.

Zur Abrundung des Angebotes

Neben den Schulen für Berufstätige gibt es Fachhochschul(FH)-Studiengänge für Berufstätige und Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung (BRP). Diese hat sich in den letzten Jahren sehr ausgeweitet; im Jahr 2009 waren 21.700 Personen, die als Erwachsene die Berufsreifeprüfung absolvieren wollten, in Vorbereitungsangeboten, für 2015 werden 22.600 BildungswerberInnen prognostiziert (siehe Schlögl 2009).

Von der Nachfrage her sind die Fachhochschulstudiengänge für Berufstätige ähnlich expandiert wie die Vorbereitungsangebote auf die Berufsreifeprüfung. So besuchten im Jahr 2000 ca. 3600 Studierende diese FH-Lehrgänge, 2006/07 waren es 7200. Dazu kamen 1200 BesucherInnen von Universitätslehrgängen und ca. 500 Studierende von Fernstudienangeboten der österreichischen Universitäten (z.B. Rechtswissenschaften an der Universität Linz) bzw. der Studienzentren der Fernuniversität Hagen (vgl. Markowitsch et al. 2008, S. 34).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass den Studierenden mit den Änderungen im Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige das Erreichen bzw. Nachholen von (höheren) Bildungsabschlüssen bei Beibehaltung des Bildungsniveaus erleichtert wurde. Dies führt zu einer Steigerung der bundesweiten Ausbildungsqualität. Bei voller Umsetzung der im Gesetzesentwurf geplanten Änderungen wird somit ein positiver Effekt auf die Beschäftigung und für Österreich als Wirtschaftsstandort erwartet.

Literatur

- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010):** Änderung des Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige BGBl.Nr.53 – 2010. Wien: Staatsdruckerei. Auch online im Internet: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2010_I_53/BGBLA_2010_I_53.html [Stand: 2013-11-19].
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011):** Pädagogischer Zwischenbericht 2011 zum ESF-Projekt S 2.1. Nachholen von Bildungsabschlüssen (Datenerhebung durch Walter Steinkogler und Christian Dorninger, 2011). Wien (= unveröff. Projektbericht).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a):** Zahlenspiegel 2012. Statistiken im Bereich Schulen und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: BMUKK – Eigenverlag.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012b):** Erhebung zum ESF-Projekt S 2.1. Nachholen von Bildungsabschlüssen. Wien (= unveröff. Projektbericht).
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012c):** Pädagogischer Zwischenbericht 2012 zum ESF-Projekt S 2.1. Nachholen von Bildungsabschlüssen (Datenerhebung durch Walter Steinkogler und Christian Dorninger, 2012). Wien (= unveröff. Projektbericht).
- Markowitsch, Jörg/Benda-Kahri, Silvia/Prokopp, Monika/Rammel, Stephanie/Hefler, Günter (2008):** Neuausrichtung der berufsbildenden Schulen für Berufstätige. Krems: Edition Donau-Universität Krems (= Studies in lifelong learning. 7).
- Schlögl, Peter (2009):** Teilnehmer/innen an BRP-Vorbereitungslehrgängen, erstellt für das Programmplanungsdokument zur „Initiative Erwachsenenbildung“. Wien (= internes Papier).
- Schlögl, Peter/Belschan, Alex/Wieser, Regine (2004):** Schulen für Berufstätige. Daten zu Angebot, Studierenden und Trägern sowie eine Befragung von Studierenden an diesen Schulformen. Hrsg. vom ÖIBF. Wien. Endbericht: Online im Internet: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13580> [Stand: 2013-11-27].

Weiterführende Links

- Allgemeinbildende Abendschulen in Österreich:** <http://www.abendgymnasium.at>
- Berufsbildende Schulen in Österreich:** <http://www.berufsbildendeschulen.at>
- Kaufmännische Abendschulen in Österreich:** <http://www.abendschulen.at>
- Verzeichnis der Schulen und Bildungseinrichtungen (Schulen online) – Schulbezeichnung: berufstätig:**
http://www.schulen-online.at/sol/oeff_suche_schulen.jsf



Foto: BMUKK, Sektion II

DI Dr. Christian Dorninger

christian.dorninger@bmukk.gv.at
<http://www.bmukk.gv.at>
+43 (0)1 53120-4457

Christian Dorninger studierte Technische Physik in Wien. 1982 begann er seine Tätigkeit als Kursleiter von Mathematik- und Physikkursen an der Volkshochschule Wien Nord, wo er ein Projekt zur Berufsreifeprüfung umsetzte, das Erwachsenen das Nachholen des Hochschulzuges ermöglichte. Parallel zu seiner Tätigkeit an der Volkshochschule arbeitete er ab 1983 als HTL-Lehrer. 1988 ist er als dienstzugeteilter Lehrer an das Unterrichtsministerium gekommen. Mit Februar 2011 wurde er stellvertretender Sektionsleiter und mit 1. September 2013 schließlich Leiter der Sektion II im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Obtaining Educational Credentials Later in Life – Schools for People in Work

More flexibility and recognition through modularization

Abstract

This article gives insight into the development, legal basis and numbers of participants of the schools for people in work (*Schulen für Berufstätige* in German) that have provided their participants with the opportunity to obtain a systematic, diploma-oriented education besides working since the 1970s and 1980s. Legislative reform in 2010 brought about a modularization of educational programmes and the creation of what are called module units (*Modulverbände* in German). The new legislation also includes learning coaching measures, which has led to a significant decline in drop-out rates in 2011 and 2012. A look at degree courses at universities for applied sciences for people in work, preparatory courses for the higher education entrance examination for persons having completed their vocational training, university graduate programmes and distance-learning courses round off this survey.

WIFI-Fachakademien im Wandel der Zeit

Rückschau auf mehr als 20 Jahre
praxisbetonte Höherqualifizierung im Beruf

Erwin Marx

Marx, Erwin (2014): WIFI-Fachakademien im Wandel der Zeit. Rückschau auf mehr als 20 Jahre praxisbetonte Höherqualifizierung im Beruf.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: WIFI-Fachakademien, Berufsakademien, Bildungslaufbahn, Lehre, Berufsreifeprüfung, Berufsmatura, Lehrabschluss, Fachkarriere, Durchlässigkeit, LehrabsolventInnen

Kurzzusammenfassung

Das Wirtschaftsförderungsinstitut bietet im Rahmen der „WIFI-Fachakademien“ berufsbegleitende Ausbildungen für verschiedene Fachbereiche auf höherem Niveau mit dem Ziel einer Fachkarriere und inkludiert die Unternehmer- und Ausbilderprüfung. Dieser Beitrag blickt aus einer Innenperspektive auf 20 Jahre WIFI-Fachakademien in Österreich zurück und schildert Hintergrund, Ziel und Aufbau dieser anfangs gänzlich neuen berufsbegleitenden Fachausbildung. Die sich verändernden Weiterbildungsbedürfnisse der TeilnehmerInnen spiegeln sich dabei im stetigen Prozess der Anpassung und Neuerortung der Fachakademien selbst. Durchzogen von Informationen aus zwei Hintergrundgesprächen mit Mitbegründern der Fachakademie steht am Ende der vorliegenden Rückschau eine Schilderung der gegenwärtigen Lehrpläne und deren Umsetzung.

12
Kurz vorgestellt

WIFI-Fachakademien im Wandel der Zeit

Rückschau auf mehr als 20 Jahre praxisbetonte Höherqualifizierung im Beruf

Erwin Marx

Als das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich, kurz WIFI, im Jahr 1991 die WIFI-Fachakademien ins Leben rief, war das österreichische Bildungssystem ein anderes: Es gab noch keine Berufsreifeprüfung und noch keine Fachhochschulen.

LehrabsolventInnen sowie deren ArbeitgeberInnen profitierten zwar von der auch im internationalen Vergleich erfolgreichen dualen Berufsbildung. Wer nach der Meisterprüfung allerdings weiterlernen und sich einen höheren Abschluss erarbeiten wollte, stieß rasch an die Grenzen des Bildungssystems. Ursprünglicher Gedanke bei der Entwicklung der WIFI-Fachakademien war daher, speziell Lehrlingen eine weiterführende Bildungslaufbahn zu ermöglichen – das Schlagwort „Karriere mit Lehre“ war geboren.

Erste Generation: Studienberechtigung für Lehrlinge

Die ersten WIFI-Fachakademien, angesiedelt in nahezu allen Bundesländern/allen WIFIs, waren für eine Dauer von drei Jahren konzipiert. Ziel des neuen Ausbildungsweges war es, jungen Fachkräften eine vertiefte Fachqualifikation kombiniert mit Allgemeinwissen auf Maturaniveau anzubieten. Eine Vielzahl an Fachrichtungen aus dem technischen und dem kaufmännischen Bereich stand dabei am Programm (Marketing, Rechnungswesen, Tourismus,

Umweltschutz, Handel, Automatisierungstechnik, Fertigungstechnik, Innenausbau/Raumgestaltung). Neben der beruflich-fachlichen Weiterbildung mit praktischem Schwerpunkt umfassten die Fachakademien erstmals die Studienberechtigungsprüfung. LehrabsolventInnen, die eine WIFI-Fachakademie abschlossen, hatten damit direkten Zugang zu einem Universitätsstudium. Rund 10% aller diplomierten Fachwirtinnen und Fachwirte bzw. FachtechnikerInnen der ersten Generation setzten ihre Bildungskarriere Franz Pojer vom WIFI Steiermark zufolge, einem der Mitbegründer der Fachakademien, an einer Universität fort.¹

Vor allem in den ersten zehn Jahren war die neue Weiterbildungsschiene ein „Renner“: *„Zu Beginn besuchten oft bis zu 140 Personen den vorbereitenden Informationsabend, während ein einzelner Jahrgang pro Fachrichtung rund 25 Personen aufnehmen konnte. Häufig kam es zur Einrichtung von drei Gruppen pro Jahr“*, so Pojer. Insgesamt absolvierten zwischen 1994 und 2013 5.787 TeilnehmerInnen erfolgreich die Ausbildung zum/zur diplomierten Fachwirten/-wirtin bzw. zum/zur diplomierten FachtechnikerIn (siehe Tab. 1).

¹ Diese Inhalte und die folgenden Zitate von Franz Pojer entstammen einem persönlichen Gespräch, das der Autor des vorliegenden Beitrags im September 2013 mit Pojer führte.

Tab. 1: WIFI-Fachakademien: AbsolventInnen 1994-2013

AbsolventInnen der Ausbildung zum/zur diplomierten Fachwirtin/-wirtin bzw. zum/zur diplomierten FachtechnikerIn	
1994	313
1995	245
1996	367
1997	375
1998	262
1999	253
2000	345
2001	482
2002	466
2003	439
2004	348
2005	254
2006	207
2007	216
2008	201
2009	192
2010	237
2011	240
2012	211
2013	134

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der WIFI-TeilnehmerInnenstatistik: WIFI-Fachakademien 1994 bis 2013

Verknüpfung von Theorie und Berufspraxis

Einer der Gründe für die hohe Nachfrage nach dieser neuen, berufs begleitenden Fachausbildung lag an den damals spärlichen Alternativen, die sich im Wesentlichen in Abend-HTLs und Abend-HAKs erschöpften. Die genannten Schultypen deck(t)en aus Sicht des WIFI weitgehend theoretisches Know-how ab, während die WIFI-Fachakademien bewusst Theorie und aktuelle Praxis mit Fokus auf die Berufsorientierung verknüpf(t)en.

Im Laufe der Zeit fokussierten die WIFI-Fachakademien auf deutlich weniger Bereiche, weil sich das Bildungssystem weiterentwickelte und sich

damit auch der Bedarf der TeilnehmerInnen und der Wirtschaft änderte. Hinzu kamen allerdings IT-Fachrichtungen sowie der Bereich Medieninformatik und Mediendesign.

Meilenstein Berufsmatura

1997 wurde die Berufsreifeprüfung Realität, und zwar zunächst als integraler Teil der WIFI-Fachakademien.² Sie ersetzte die ursprüngliche Studienberechtigungsprüfung. 1999 löste das WIFI die Berufsmatura aus den Fachakademien heraus und etablierte sie als eigene Schiene. Die WIFI-Fachakademien verkürzten ihre Curricula zu Lasten der allgemeinbildenden und zu Gunsten der fachlich-berufsbildenden Fächer auf zwei Jahre. Dies deshalb, weil sich über die Jahre aus Marktbeobachtungen und Erfahrungsberichten von InteressentInnen bzw. Unternehmen herauskristallisiert hatte, dass die Berufsmatura vor allem als Sprungbrett für Universitäten und die mittlerweile ebenfalls etablierten Fachhochschulen gesehen wurde. Die WIFI-Fachakademien dagegen galten eher als Professionalisierungsinstrument und praxisbetonte Höherqualifizierung im Beruf.

WIFI-Fachakademie im Wettbewerb

In den letzten Jahren nahm der Trend zu akademischen Ausbildungen und Abschlüssen weiter zu. Auch Weiterbildungsanbieter wie das WIFI etablierten in Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen berufsbezogene Master- und Universitätslehrgänge. „Es gibt immer mehr akademische Lehrgänge der Erwachsenenbildung, was mitunter zur Unübersichtlichkeit der Abschlüsse beiträgt. Für die WIFI-Fachakademien bedeutet dies einen scharfen Wettbewerb“, konstatierte Pojer im Gespräch.

Der Fokus der Fachakademien hat sich etwas gedreht. Denn zeitgleich mit dem Trend zu akademischen Abschlüssen entwickelte sich auch ein unserer Beobachtung zufolge starker Praxisbedarf bei AbsolventInnen von höheren Schulen und Universitäten. Pojer dazu: „Für WIFI-Fachakademien entscheiden sich immer öfter auch Studienabsolventen, die

2 Der Abschluss einer WIFI-Fachakademie ersetzt nach wie vor die Teilprüfung für den „Fachbereich“ der Berufsreifeprüfung.

etwa als PharmazeutInnen oder TechnikerInnen als Sparten- oder ProduktmanagerInnen tätig sind. Im Berufsleben stellen sie fest, dass ihnen die praktische Ausbildung fehlt, die sie sich dann am WIFI holen.“

Neue Schichtung bei TeilnehmerInnen

Der Wandel der Weiterbildungsbedürfnisse zeigt sich deutlich an der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der TeilnehmerInnen. Die Fachakademie (FA) Marketing und Management besuchten in den ersten Jahren zu 90% TeilnehmerInnen mit Lehrabschluss und nur zu 10% Personen mit Matura, während heute (Stand Dezember 2013) nur mehr jede/r zehnte TeilnehmerIn ein/e LehrabsolventIn ist. 20% sind AkademikerInnen und bereits 70% sind MaturantInnen (inkl. AbsolventInnen der Berufsmatura). Ein gegenteiliges Bild zeigt sich bei den technischen Fachrichtungen: Seit Beginn ihres Bestehens sind die TeilnehmerInnen fast ausschließlich LehrabsolventInnen. *„In der Technik sind die WIFI-Fachakademien dezidiert als vertiefte, fachliche Weiterbildung konzipiert, nicht als Ausbildungsschiene“*, unterstreicht Franz Langwieser, Kursleiter Technische Ausbildung am WIFI NÖ und ebenfalls einer der Mitbegründer und -entwickler der Fachakademien, im Hintergrundgespräch.³ Und weiter: *„Wer sich für eine Fachrichtung entscheidet, braucht einen facheinschlägigen Lehrabschluss.“*

Bildungsmodul Fachakademie

Neu ist die von Wirtschaftskammer und WIFI initiierte Berufsakademie. Die WIFI-Fachakademien finden im Rahmen der Berufsakademie als ein Bildungsmodul ihren Platz. Sie sind weiterhin einerseits einer der Schritte zum akademischen Abschluss, bieten andererseits den TeilnehmerInnen eine am Bedarf der Wirtschaft orientierte Fachaus- und -weiterbildung. TeilnehmerInnen nutzen das Angebot je nach ihren individuellen Zielen. Beispielsweise, wie Langwieser erzählt, *„schloss [kürzlich] ein ausgebildeter Lufthansapilot den Fachwirt für Marketing und Management ab: Nach der Elektrotechnik-Lehre hatte er die Berufsmatura*

sowie den Pilotenschein absolviert. Neben dem Beruf gründete er eine Privatfluglinie. Da er feststellte, dass ihm dafür praktisches unternehmerisches und marketingtechnisches Wissen fehlte, erarbeitete er sich dieses bei der WIFI-Fachakademie Marketing und Management.“

Fachrichtungen heute

Im 20-jährigen Schnitt besuchen jährlich 290 TeilnehmerInnen in ganz Österreich eine WIFI-Fachakademie (siehe Tab. 1). Derzeit werden folgende Fachrichtungen angeboten: Angewandte Informatik, Automatisierungstechnik, Fertigungstechnik und Produktionsmanagement, Innenausbau und Raumgestaltung, Konstruktion und Produktdesign, Marketing und Management wie auch Medieninformatik und Mediendesign.

Die Lehrgänge umfassen jeweils vier aufeinander folgende Semester zu insgesamt 1.000 bis 1.800 Lehreinheiten. Alle sind berufsbegleitend konzipiert und finden entweder an mehreren Abenden pro Woche oder am Wochenende statt. Zugelassen werden sowohl LehrabsolventInnen als auch gleichgestellte Fachkräfte sowie AHS-AbsolventInnen und UniversitätsabgängerInnen mit Berufspraxis. Die TeilnehmerInnen bereiten sich auf eine Tätigkeit als spezialisierte Fachkraft, mittlere Führungskraft oder auch UnternehmerIn vor.

Alle WIFI-Fachakademien beinhalten Grundlagen der Unternehmensführung und bereiten auf die Ausbilderprüfung vor. Der Abschluss ersetzt die gewerberechtliche Unternehmerprüfung. Im Schnitt wechselt ein/e TeilnehmerIn pro Jahr in die Selbstständigkeit.

Lehrpläne

Die Lehrpläne der einzelnen Fachrichtungen legen ihr Augenmerk auf folgende Schlüsselqualifikationen:

- bereichsübergreifend denken und handeln können

³ Dieses und die folgenden Zitate von Franz Langwieser entstammen einem persönlichen Gespräch, das der Autor 2013 mit Langwieser führte.

- (neue) fachliche Probleme erkennen, analysieren und lösen können
- MitarbeiterInnen führen sowie weiterbilden können
- im Team arbeiten können
- Projekte planen und abwickeln können
- Englisch in Wort und Schrift
- selbstständig arbeiten und lernen können
- EDV-Programme anwenden können
- präsentieren und überzeugen können
- theoretische Erkenntnisse bei der praktischen Arbeit anwenden können
- kaufmännischen Schriftverkehr beherrschen
- ökonomische Zusammenhänge erkennen und beurteilen und danach handeln
- Konflikte lösen können

Ganz bewusst unterstehen die WIFI-Fachakademien nicht dem Schul-Organisationsgesetz. Vielmehr orientieren sich die Curricula an den aktuellen wirtschaftlichen und industriellen Entwicklungen. Den Abschluss bilden neben einer Projektarbeit eine mindestens fünfstündige schriftliche Prüfung und eine kommissionelle mündliche Prüfung. Nach positivem Abschluss erhalten die TeilnehmerInnen den Titel „Diplomierte/r Fachwirt/in“ bzw. „Diplomierte/r Fachtechniker/in“.

Erwachsenengerechte Didaktik

Wie bei allen WIFI-Weiterbildungsangeboten ist auch an den WIFI-Fachakademien das erwachsenengerechte Lernen ein zentrales Thema. Basierend auf dem WIFI-Lernmodell LENA – LEBendig & NACHhaltig⁴ begleiten die TrainerInnen die TeilnehmerInnen dabei, sich die Inhalte mit geeigneten Lernmethoden selbst zu erarbeiten. Die TrainerInnen kommen durchwegs direkt aus der jeweiligen Branche. Alleine und im Team werden Praxisbeispiele aus dem beruflichen Umfeld fächerübergreifend gelöst. Auf diese Weise sollen die TeilnehmerInnen auch Selbstlernkompetenz entwickeln.

Ausblick

Entsprechend ihrem Gründungsgedanken wollen die WIFI-Fachakademien speziell LehrabsolventInnen einen Weg zum akademischen Abschluss eröffnen. Dies spiegelt sich auch im derzeitigen (Stand Dez. 2013) Prozess der Anerkennung des Fachakademie-Abschlusses für weiterführende Masterlehrgänge, Studien und andere längerfristige Weiterbildungsangebote. Dafür werden die Curricula gerade nach international gültigen ECTS-Kriterien bewertet.

⁴ Alice Fleischer beschreibt in ihrem Beitrag zur Ausgabe 20, 2013 das WIFI-Lernmodell LENA unter didaktischen Aspekten. Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/11_fleischer.pdf; Anm.d.Red.



Foto: Petra Spöla

Mag. Erwin Marx

erwin.marx@wko.at
<http://www.wifi.at>
 +43 (0)5 90900-3110

Erwin Marx sammelte nach seinem Studium der Handelswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien sechs Jahre lang einschlägige Erfahrungen in der Privatwirtschaft, bevor er 1987 im WIFI der Wirtschaftskammer Österreich seine Tätigkeit als Produkt-Manager im Fachbereich Betriebswirtschaft aufnahm. Seit 1993 ist er Stellvertreter der Teamleitung von WIFI Österreich Bildungsmanagement. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Produktpolitik, Koordination der WIFI Österreich-Standard-Produkte, der Fachakademien, der Berufsakademien, der NQR-Produkte, der B2B-MitarbeiterInnen im WIFI-Verbund und in der Organisation der Verbund-Koordinatoren-Konferenzen.

WIFI Professional Academies over the Course of Time

Looking back on over 20 years of higher
qualifications emphasizing practical job experience

Abstract

The Institute for Economic Promotion (*Wirtschaftsförderungsinstitut – WIFI* in German) offers in its WIFI professional academies (*WIFI-Fachakademien* in German) part-time training programmes for various occupational fields to facilitate a professional career. It includes the entrepreneur and trainer examination. This article looks back on 20 years of WIFI professional academies in Austria from an insider's perspective, describing the background, targets and setup of this part-time vocational training, which was an original idea when it started. The changing needs of continuing education participants are reflected in the constant process of adapting and relocating the professional academies themselves. The current curricula and their implementation are described at the end of this retrospective, which is full of information from two background meetings with co-founders of the professional academy.

Den Pflichtschulabschluss „erwachsenengerecht“ nachholen

Mehr Anschluss durch Abschluss?

Karin Hackl-Schuberth

Hackl-Schuberth, Karin (2014): Den Pflichtschulabschluss „erwachsenengerecht“ nachholen. Mehr Anschluss durch Abschluss?

In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Hauptschulabschlusskurs, Anschlussperspektive, Initiative Erwachsenenbildung, Berufsbildwahl, Kompetenzerfassung, erwachsenengerechte Didaktik

Kurzzusammenfassung

Das neue Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses ermöglicht es Erwachsenen, kostenlos den Pflichtschulabschluss nachzuholen – und das in entsprechender, „erwachsenengerechter“ Form. Der vorliegende Beitrag legt zunächst die sogenannte „Initiative Erwachsenenbildung“ dar und geht danach einen Schritt weiter: Die Autorin fragt, ob die erfolgreiche Teilnahme an einem „Hauptschulabschlusskurs“ aus Sicht der AbsolventInnen ihre Chancen am Arbeitsmarkt wirklich erhöht und ob sie in der Folge ihre angestrebten Aus- und Weiterbildungswünsche erfüllen können. Hierfür werden Segmente einer Masterarbeit aus dem Jahr 2013 zitiert, in deren Rahmen 72 TeilnehmerInnen des Hauptschulabschlusskurses an der VHS-Meidling zwischen April 2006 und Juni 2011 bezüglich ihrer Anschlussperspektiven befragt wurden.

Den Pflichtschulabschluss „erwachsenengerecht“ nachholen

Mehr Anschluss durch Abschluss?

Karin Hackl-Schuberth

„Der Kurs war mein Start in die Selbstverwirklichung!“

Eine Teilnehmerin

Nach neun Jahren endet in Österreich die Schulpflicht. Aber nicht alle SchülerInnen haben nach Ende ihrer Schulpflicht auch einen positiven Abschluss; sie haben damit wenig Chancen am Erwerbsarbeitsmarkt.

Mit der am 2. August 2012 erfolgten Verabschiedung des neuen Bundesgesetzes über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses¹ durch Jugendliche und junge Erwachsene (BGBl. I 72/2012) im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ – einem *„Meilenstein zur Verbesserung der Lebenschancen vieler Menschen!“* (BMUKK 2012a, o.S.) – betont nicht nur die damalige Unterrichtsministerin erneut den Zusammenhang von Bildungserfolg, beruflichem Erfolg, Lebensqualität, sozialer Sicherheit und Gesundheit, auch die OECD wiederholt in ihrer jüngst veröffentlichten „Education at a Glance“-Sammlung *„the importance of having a higher level of education for the economy, for the labour market and for the society as a whole“* (OECD 2012, S. 13).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht die Frage nach den sogenannten „Anschlussperspektiven“ ehemaliger TeilnehmerInnen von „Vorbereitungskursen zum Nachholen des

Hauptschulabschlusses“² nach Absolvierung ihres „minimalsten“ formalen Bildungsabschlusses. Bislang vorliegende Evaluationsstudien konnten nämlich nicht klären, ob und inwieweit jene von den Maßnahmeträgern definierten Wirkungsebenen mit dem tatsächlichen Weiterbildungsverbleib der TeilnehmerInnen übereinstimmen oder nachhaltig sind bzw. ob (und inwieweit) die pädagogisch-didaktische Umsetzung der Hauptschulabschlusskurse für weitere Lern- und (Weiter-)Bildungswegentscheidungen der AbsolventInnen maßgeblich sind/waren. Hat also die (erfolgreiche) Teilnahme an einem „Qualifizierungskurs“ – aus der Sicht der AbsolventInnen – ihre Chancen am Arbeitsmarkt erhöht und ihre angestrebten Aus- und Weiterbildungswünsche erfüllen können?

Neuer Eckpfeiler: Pflichtschulabschluss in erwachsenengerechter Form

Um erwachsenen Personen ohne ausreichende Mindestqualifikation bessere Zugangschancen zum Arbeitsmarkt zu eröffnen sowie deren soziale Integration zu fördern, wurde im Oktober 2011

1 Einen explizit formalen Bildungsabschluss „Pflichtschule“ kennt das österreichische Schulrecht – insbesondere das Schulpflichtgesetz – eigentlich nicht, trotzdem werden landläufig und in Statistiken jene Personen in der Abschlussausprägung „Pflichtschule“ zusammengefasst, die eine Hauptschule (bzw. Neue Mittelschule) oder einen Polytechnischen Lehrgang positiv abgeschlossen haben (vgl. Statistik Austria 2012, S. 4).

2 Im Folgenden verkürzt als „Hauptschulabschlusskurse“ wiedergegeben.

eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Förderung von Lehrgängen für Erwachsene im Bereich Basisbildung/ Grundkompetenzen sowie von Lehrgängen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses getroffen und damit ein österreichweit einheitliches, zwischen dem Bund (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und den Ländern abgestimmtes Förderprogramm („Bund-Länder-Initiative Erwachsenenbildung“) eingerichtet (vgl. BKA 2012, S. 40). Dieses als *„bis dato wichtigstes bildungspolitisches Signal für den Zugang bildungsferner Personen zu lebensbegleitendem Lernen“* (BMUKK 2011, o.S.) geltende Programm soll bis Ende 2014 rund 12.400 Menschen den kostenlosen Wiedereinstieg ins Bildungssystem ermöglichen. Es hat sich darüber hinaus zum Ziel gesetzt, ab Herbst 2013 alle Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses gemäß dem seit 1. September 2012 in Kraft befindlichen Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz (BGBl. I 72/2012) und dem entsprechenden Begleitgesetz über die Prüfungsgebiete der Pflichtschulabschlussprüfung (BGBl. II 288/2012) – in erwachsenengerechter Form – anzubieten.

Gemäß diesem neuen Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetz sind zukünftig nur mehr sechs fächerübergreifende Teilprüfungen statt wie bisher zwölf bis vierzehn Einzelleistungsnachweise vorgesehen. Davon sind folgende vier verpflichtend: Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft, Englisch – Globalität und Transkulturalität, Mathematik und Berufsorientierung. Aus den weiteren vier potenziellen Prüfungsgebieten können zwei von den KandidatInnen selbst gewählt werden: Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Soziales, Weitere Sprache sowie Natur und Technik. Die Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Lehrstoff entsprechen zwar weiterhin allesamt den Lehrplänen des allgemeinbildenden Schulwesens auf Sekundarstufe I (vgl. BGBl. II 288/2012, S. 1), jedoch soll mit dieser neuen „erwachsenengerechten“ Form der Externistenprüfung (unter Anlehnung an das Modell der Berufsreifeprüfung) der Erwerb eines Pflichtschulzeugnisses ermöglicht werden, *„ohne dabei zu sehr den schulischen Gegebenheiten zu unterliegen“* (BGBl. I 72/2012, Beilage 1802, S. 1). Der „altersadäquate Pflichtschulabschluss“ soll durch eine zielgruppenadäquate Zusammenstellung der Kompetenzanforderungen in den einzelnen Prüfungsgebieten speziell für jene

Jugendliche und Erwachsene attraktiver werden, die bis zur Vollendung des 15. Lebensjahres (respektive im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht) den für einen allfälligen weiteren Schulbesuch erforderlichen erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe nicht erlangt haben (vgl. ebd., S. 2). Ein dafür erarbeitetes „Curriculum für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung“ (vgl. BMUKK o.J., o.S.) soll dafür die fächerübergreifende Durchführung der Prüfungen – bzw. der vorangehenden Vorbereitungskurse(!) – und *„die erwachsenengerechte Abdeckung des Prüfungstoffes sowie der entsprechenden Kompetenzanforderungen“* (BGBl. I 72/2012, Beilage 1802, S. 7) sicherstellen.

Um diese „kompetenzbasierte“ Aufgabenstellung und die oben genannte „erwachsenengerechte“ Durchführung zu garantieren, sollen sich – laut eines Rundschreibens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur an alle Landesschulräte und den Stadtschulrat für Wien – die Themenstellungen sowie eingesetzten Materialien an der Lebenswelt und den Vorerfahrungen der PrüfungskandidatInnen orientieren und sich die Prüfungsaufgaben auf realistische Verwendungssituationen beziehen (vgl. BMUKK 2012b, S. 8). Insbesondere bei der Durchführung mündlicher Prüfungsteile hat ein Bezug zum Alltag bzw. zu besonderen Interessen und Vorkenntnissen der PrüfungskandidatInnen hergestellt zu werden und neben der Darlegung der Sachkompetenz soll auch Raum für die Entfaltung ihrer Selbstkompetenz und Sozialkompetenz gegeben werden: *„Dies bedeutet unter anderem, dass die Auseinandersetzung mit einer Problemstellung die Möglichkeiten beinhalten sollte, Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen, Probleme zu erkennen und zu definieren sowie Lösungswege eigenständig zu suchen. Auch in der konkreten Prüfungssituation hat also nicht die reine Reproduktion von Wissen und Fertigkeiten im Vordergrund zu stehen, sondern die kritisch-prüfende Auseinandersetzung mit verfügbarem Wissen“* (ebd., S. 9).

Chance: individuelle Kompetenzerfassung für eine bessere Berufsbildauswahl

Durch diese Fokussierung auf bestehende, auch informell erworbene Kompetenzen kann die Qualifizierungsmaßnahme Hauptschulabschlusskurs

letztlich noch viel stärker als bisher ihrer überfachlichen und mehrdimensionalen Zielkonzeption gerecht werden, die ja über den Formalerwerb eines Zeugnisses der 8. Schulstufe hinausgeht und die Entwicklung und Stärkung der sozial kommunikativen Kompetenzen (u.a. Selbst- und Gruppenorganisation), der personell-gesellschaftlichen Kompetenzen (u.a. Problemlösungs- und Reflexionsfähigkeit) sowie des Selbstbewusstseins ihrer TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt stellt. Darüber hinaus wird als zentraler Punkt die (oftmals noch fehlende) Fähigkeit zum Selbstlernen geschult, Selbstverantwortung initiiert und die Bedeutung der Eigenverantwortlichkeit hervorgehoben.

Bei einer später angestrebten Aufnahme der KursteilnehmerInnen in eine mittlere oder höhere Schule ist zukünftig der erfolgreiche Nachweis eines bestimmten Prüfungsgebiets erforderlich – z.B. für den anschließenden Besuch der gern präferierten HTL das Prüfungsgebiet „Natur und Technik“ oder für den Besuch der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik das Prüfungsgebiet „Gesundheit und Soziales“. Zudem gilt künftig das Unterrichtsfach „Berufsorientierung“ als eigenes verpflichtendes Prüfungsgebiet. Daher wird auch die individuelle Kompetenzerfassung für eine bessere Berufsbildauswahl einen breiteren Raum einnehmen.

Da die Verordnung über das Prüfungsgebiet „Weitere Sprachen“ darüber hinaus auch keine Einschränkung über die zukünftig gewählte Sprache vorsieht, sondern das zu erreichende Kompetenzniveau in genereller Weise für alle Sprachen festlegt (vgl. BMUKK 2012b, S. 8), wird zukünftig auch hoffentlich das große Potenzial der Zwei- oder meist sogar Mehrsprachigkeit der meisten KursteilnehmerInnen mit Migrationshintergrund genutzt und wird die Sprachenvielfalt – und damit die Erfahrungen sowie die Austauschmöglichkeiten aus und mit ihren unterschiedlichen Lebenswelten – innerhalb der Kursmaßnahme als wertvolle Ressource gesehen.

Realität: Anschlussfähigkeit nach einem Abschluss?

Welche Verbesserungen bewirkt aber ein nachgeholt Hauptschulabschluss tatsächlich? Die

„Wirksamkeit“ von formalqualifizierenden Bildungsabschlüssen ist ausgesprochen schwierig empirisch nachzuweisen, besonders im Hinblick auf ihre längerfristige Bedeutung. Die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragte Evaluationsstudie des Jahres 2006 ergab, dass es sich bei den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss um ein wichtiges Instrument handelt, das für die TeilnehmerInnen – oftmals nach einer Vielzahl von Enttäuschungen und/oder Negativselektionserfahrungen – einen „erfolgreichen Start“ in eine neue Bildungs- und Berufslaufbahn darstellen kann (vgl. Steiner/Wagner/Pessl 2006, S. 98).

Für die Maßnahmenträger von Bildungseinrichtungen sowie für die Fördergeber spielen „Erfolgstatistiken“ im Sinne hoher positiver Abschlussquoten ihrer KursteilnehmerInnen eine wichtige Rolle, da diesen Zahlen eine immer größere Bedeutung für die Rechtfertigung der eingesetzten finanziellen Mittel beigemessen wird. Die Hauptschulabschlusskurse verfolgen eine langfristige und letztlich vor allem individuelle Perspektive: Ihr „Erfolg“ (Anschlussperspektiven, eine solide Basis für weitere Lernprozesse und für ihre gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit) und der persönliche Gewinn (gestärktes Selbstvertrauen, Freude am Lernen, Bewältigung von bildungshindernden Barrieren und vielleicht auch höhere Lebenszufriedenheit; vgl. Kastner 2012, S. 339) – können nur schwer an „Benchmarks“ gemessen werden.

Befragung an der VHS-Meidling

Im Rahmen einer Masterarbeit des Universitätslehrgangs „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ wurden 206 teilstandardisierte Fragebögen an alle TeilnehmerInnen, die die Hauptschulabschlusskurse an der VHS-Meidling zwischen April 2006 und Juni 2011 „erfolgreich“, d.h. im Sinne eines Abschluszeugnisses oder einer vollteilnehmenden Kursbestätigung, abgeschlossen hatten, versandt. Die Rücklaufquote belief sich auf 35% (72 vollständig retournierte und quantitativ ausgewertete Fragebögen), wobei ein Drittel der retournierten Fragebögen von TeilnehmerInnen aus den Kursabschlussjahren 2006 bis 2008, rund jeder sechste Fragebogen von Teilnehmenden aus dem Abschlussjahr 2009 und jeweils rund ein Viertel von Teilnehmenden der Jahre 2010 und 2011

stammte. Entsprechend den höheren Abschlussquoten der weiblichen TeilnehmerInnen überstieg der Anteil der Rücksendungen der Frauen jenen der Männer (54% zu 46%). Korrelierend mit den erhobenen Kursabschlussquoten lag der überwiegende Anteil der Rückmeldungen von Männern in der Altersgruppe der 15- bis 20-Jährigen (46%) bzw. 21- bis 25-Jährigen (36%), während 72% aller Rücksendungen der weiblichen Teilnehmenden der Altersgruppe ab 25 Jahren zugeordnet werden konnten.

Die Befragung zeigte, dass ein gutes Drittel der ehemaligen TeilnehmerInnen nach Kursende ins Berufsleben einstieg, annähernd jede/r Vierte Weiterbildungsangebote in Anspruch nahm und fast die Hälfte (44%) ihre Schul- und/oder Berufsausbildung fortsetzten (Mehrfachnennungen waren möglich) – also knapp zwei Drittel der KursabsolventInnen nach Kursende ihren Aus- und Weiterbildungsweg fortsetzten, viele davon mit hoher Qualität. In keiner der Fragebogenrückmeldungen wurde die Fortsetzung der vorangegangenen Erwerbstätigkeit (zumeist unqualifizierte (Hilfs-)Tätigkeiten bei schlechter Bezahlung) genannt, obwohl ein Fünftel vor dem Kursbeginn einen Beruf ausgeübt hatte.

Nach Geschlechtern betrachtet ließen sich in den „Anschlüssen“ der KursabsolventInnen einige Unterschiede feststellen: Während fast die Hälfte aller Kursteilnehmerinnen nach dem Kursende berufstätig war, jede Vierte diverse Weiterbildungsangebote besuchte und etwas mehr als 40% an Schul- oder Berufsausbildungen teilnahmen, befand sich zwar mehr als die Hälfte aller Kursteilnehmer in einer Schul-/Berufsausbildung und nahm ein Viertel ein Weiterbildungsangebot in Anspruch, „nur“ jeder Vierte stand jedoch in einem Beschäftigungsverhältnis, wobei die Absolventen auch prozentuell doppelt so stark wie Frauen davon betroffen waren, nach einer begonnenen Erwerbsarbeit wieder arbeitslos zu sein.

Von Arbeitslosigkeit waren bei den Männern vor allem jene im Alter zwischen 21 und 25 Jahren betroffen (über 20% inklusive jener, die seit Kursende erneut arbeitslos waren), während im Gegensatz dazu in dieser und vor allem in der Altersgruppe der 26- bis 30-Jährigen die Teilnehmerinnen den stärksten Beschäftigungsanteil (über ein Viertel) verzeichnen konnten.

Den Daten des Ad-hoc-Moduls zur Arbeitskräfteerhebung „Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt“ folgend (vgl. Statistik Austria 2010, S. 37), ließen sich auch bei der Auswahl der gewählten weiterführenden Schulen deutliche Geschlechtsspezifika feststellen. Während sich die berufsbildenden Ausbildungen der Frauen größtenteils auf den Pflegebereich (darunter auch Vorbereitungslehrgänge zum Abschluss der 9. Schulstufe/ „Polytechnische Schule“, die bei einem Übertritt in eine Pflegeausbildung nötig ist) sowie auf die Ausbildung zur Kindergartenhelferin („Kiga-Assistentin“) konzentrierten, tendierten Teilnehmer eher zu „typischen“ Lehrberufen (Installateur, Kfz-Mechaniker sowie Maler und Anstreicher) bzw. vor allem zu technischen sowie gewerblichen berufsausbildenden Richtungen wie HTLs oder Facharbeiterausbildungen in diesem Bereich.

92% der befragten AbsolventInnen sahen den Kursbesuch als „hilfreich für die Lebensgestaltung“ an, wobei die einzigen sechs gegenteiligen Rückmeldungen nur von Männern und dabei fast ausschließlich von jenen aus der Altersgruppe der 21- bis 25-Jährigen stammten, also jener TeilnehmerInnengruppe, die auch die meisten Kursabbrüche zu verzeichnen hatte. Bei Betrachtung der zustimmenden Rückmeldungen fiel insgesamt das hohe Interesse an Höher- bzw. Nachqualifizierungsmöglichkeiten für zukünftige Berufsaussichten auf. Über 60% der TeilnehmerInnen bewerteten die positive Absolvierung des Hauptschulabschlusskurses als „hilfreich“ für ihre Berufsausbildung, wobei sich dabei wieder deutliche Geschlechterunterschiede zeigten.

Während die Ermöglichung der Berufsausbildung bei knapp drei Viertel der Teilnehmer und die „leichtere Jobfindung“ (für knapp jeden Fünften) einen hohen Stellenwert hatte, fand weniger als ein Drittel der Teilnehmerinnen den Kursbesuch für eine Berufsausbildung und jede Siebente für eine spätere Jobfindung hilfreich. Dem gegenüber hatte für mehr als 40% der Teilnehmerinnen die „Beweiserbringung (für sich selbst und/oder für andere), den Schulabschluss zu schaffen“, die größte Bedeutung, was nur für 8% der Teilnehmer zutraf.

Die Motive Weiterbildung und Erwerbstätigkeit hatten bei allen KursabsolventInnen einen durchaus hohen Stellenwert, wenn auch aus verschiedenen

Gründen, zumal der Aspekt der Schaffung einer finanziellen Lebensbasis (bei jüngeren TeilnehmerInnen) und oftmals auch der Familienversorgung bzw. des Familienzuerdienstes (bei älteren TeilnehmerInnen) durch Berufstätigkeit nicht außer Acht gelassen werden darf. Aus- und Weiterbildung wird dabei also in den meisten Fällen als „Mittel zum Zweck“ eingestuft.

Zwei Drittel der TeilnehmerInnen würden den Hauptschulabschlusskurs nochmals besuchen (davon mehr als die Hälfte Frauen), wobei vor allem das gute Kursklima sowie der persönliche Ehrgeiz und die Freude am (Weiter-)Lernen als Gründe genannt wurden.

Ausblick

In erster Linie haben „Hauptschulabschlusskurse“ die erwartete Anschlussfähigkeit ihrer TeilnehmerInnen für die aktive weitere Teilhabe an Bildung, Arbeit und Gesellschaft zu erfüllen und als arbeitsmarktpolitisch orientierte Qualifizierungslehrgänge – bei allem Verständnis für die in diesem Zusammenhang oftmals geäußerte Kritik

des „ökonomischen Verwertbarkeitsdenkens“ – auf „das Berufsleben“ vorzubereiten. Wenn „Bildung“ aber nicht nur „qualifizieren“, sondern für die Lebensgestaltung nutzbar werden soll, ist es nicht nur aus arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischer, sondern vor allem aus individueller Perspektive der Betroffenen ein „Muss“, sie in ihrem Bildungsprozess zu unterstützen.

Es ist zu hoffen, dass das neue Curriculum für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung mit seinen an Individualisierung, Kompetenzorientierung, Chancengleichheit und Diversität, Lebensweltorientierung, Selbstbestimmung/-steuerung und Vielfalt der Lehr-/Lernarrangements orientierten didaktischen Grundsätzen und Zielen (vgl. BMUKK o.J., S. 8ff.) ein teilnehmerInnenfokussiertes, kooperatives Lern- bzw. Kursklima noch besser wird unterstützen können.

Die tatsächlichen Ziel-/Wirkungsdimensionen (und die „erfolgreiche“ Implementierung der dafür erarbeiteten Unterrichtsmaterialien) der zukünftigen „Hauptschulabschlusskurse“ werden erst Folgeuntersuchungen beantworten können.

Literatur

BGBl. I 72/2012 – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2012): Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch Jugendliche und Erwachsene (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz). Online im Internet: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_I_72/BGBLA_2012_I_72.pdf [Stand: 2014-01-02].

BGBl. II 288/2012 – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2012): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Prüfungsgebiete der Pflichtschulabschluss-Prüfung. Online im Internet: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_288/BGBLA_2012_II_288.pdf [Stand: 2014-01-02].

BKA – Bundeskanzleramt (2012): Nationales Reformprogramm Österreich. Wien. Online im Internet: <http://www.pakte.at/attach/Reformprogramm.pdf> [Stand: 2014-01-02].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o.J.): Curriculum Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienspool/23460/basisbildung_curriculum.pdf [Stand: 2014-01-02].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): BM Schmied: „12.400 Menschen können kostenfrei Bildung nachholen“. Pressemitteilung vom 11.10.2011. Online im Internet: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20111011_OTS0121/bm-schmied-12400-menschen-koennen-kostenfrei-bildung-nachholen [Stand: 2014-01-02].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a): Schmied und Ludwig: Initiative Erwachsenenbildung ist voller Erfolg. Pressemitteilung vom 09.10.2012. Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2012/20121009.xml> [Stand: 2014-01-02].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012b): Durchführungsbestimmungen zur Pflichtschulabschluss-Prüfung – Rundschreiben Nr. 20/2012 an alle LSR/SSR für Wien vom 16. November 2012.

Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.

OECD (2012): Education at a Glance. OECD Indicators. OECD Publishing. Online im Internet: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en [Stand: 2014-01-02].

Statistik Austria (2010): Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2009. (Korrigierte Version vom Februar 2011). Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/3/publdetail?id=3&listid=3&detail=614 [Stand: 2014-01-02].

Statistik Austria (2012): Projekt Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html [Stand: 2014-01-02].

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung, 2). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf [Stand: 2014-01-02].

Weiterführende Links

Initiative Erwachsenenbildung: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>



Foto: K.K.

Mag.^a Karin Hackl-Schuberth, MAS

karin.hackl-schuberth@vhs.at
<http://www.vhs.at>
+43 (0)699 16472358

Karin Hackl-Schuberth studierte Germanistik und Geografie & Wirtschaftskunde an der Universität Wien und absolvierte den Universitätslehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Sie ist eingetragene Mediatorin und seit 1994 im Trainingsbereich tätig, u.a. als UNV-Consultant für Organisationsentwicklung und Raumplanung in Guatemala und als Projektleiterin des „Soziokulturellen Stadtteilprojektes 15., Süd“ des Vereins „Zeit!Raum“. Seit 2006 arbeitet sie als zertifizierte Erwachsenenbildnerin im Bereich des 2. Bildungsweges (Hauptschulabschlusskurse/Basisbildung) an der VHS-Meidling.

Late Completion of Compulsory Education in an “Adult-friendly” Way

More connectivity?

Abstract

The new federal law on completing compulsory education enables adults to complete their compulsory education later in life at no costs – and in a suitable, “adult-friendly” way. The present article starts out by outlining the Austrian Adult Education Initiative (*Initiative Erwachsenenbildung* in German), and then goes one step further: The author asked graduates whether successful participation in a course for obtaining a secondary modern school leaving certificate really increases their chances on the job market and whether they can make their training and further education wishes come true. Excerpts are cited from a master's thesis from 2013 in which 72 participants of the secondary modern school leaving certificate course at *Volkshochschule Meidling* were surveyed with regard to their further vocational perspectives between April 2006 and June 2011.

Qualifikationsplan Wien 2020

Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen

Ursula Adam

Adam, Ursula (2014): Qualifikationsplan Wien 2020. Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Qualifikationsplan, Qualifikationspass, Qualifizierungsmeile, Bildungsabschluss, Lehrabschluss, Schulungsangebot, Fachkräftemangel, Höherqualifizierung, Anerkennungssystem, non-formal erworbene Kompetenzen

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt den Qualifikationsplan Wien 2020 vor, der mit Start im Jahr 2013 als eine gemeinsam getragene Initiative die Anzahl der formal gering qualifizierten WienerInnen messbar verringern will. Im Handlungsfeld berufliche Erwachsenenbildung sollen dabei mit aufeinander aufbauenden und modularen Bildungsangeboten Teilnehmende schrittweise entweder berufsbegleitend oder während der Arbeitslosigkeit zu formalen Abschlüssen geführt werden. Ziel ist auch die Vereinfachung der Anerkennung von non-formalen und informell erworbenen beruflichen Kompetenzen sowie die Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen. Der Beitrag schildert Hintergrund und Handlungsfelder der breit angelegten Initiative und stellt dabei u.a. den Qualifikationspass zur Erfassung von Qualifikationen und Praxiszeiten und die Fachkräfteinitiative Wien vor und schildert erste Erfahrungen mit Schulungsangeboten im Kontext des modularen Kurs-systems zur Erlangung des Lehrabschlusses über „Kompetenz mit System“.

Qualifikationsplan Wien 2020

Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen

Ursula Adam

Im Jahr 2012 wurde eine Strategie erarbeitet, mit der der Anteil formal gering qualifizierter Personen in Wien messbar reduziert werden soll. Das Ergebnis ist das strategische Dokument „Qualifikationsplan Wien 2020“, das von der Stadt Wien, den Sozialpartnern, dem Stadtschulrat für Wien, dem AMS Wien, dem Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) und dem Bundessozialamt Wien getragen wird.

Ausgangslage

Wien ist eine wachsende Stadt, deren Bevölkerung allein im Zeitraum von 1991 bis 2011 um 13,8% auf 1,72 Mio. EinwohnerInnen angestiegen ist (vgl. Statistik Austria 2013, S. 1). Und: Wien gehört zu jenen europäischen Städten, die in der näheren Zukunft ein wachsendes Erwerbspotenzial haben werden (vgl. Mayerhofer et al. 2010, S. 5). Allerdings liegen die Wachstumschancen für Wien in Bereichen, in denen hoch- und höchstqualifizierte ArbeitnehmerInnen gefragt sein werden. Die Nachfrage nach formal gering qualifizierten Arbeitskräften wird nicht steigen. Menschen, deren höchster Bildungsabschluss ein Pflichtschulabschluss ist, haben in Wien deutlich schlechtere Arbeitsmarktchancen, sind überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen, haben weniger Einkommen und kaum berufliche Aufstiegschancen. Formal gering Qualifizierte

sind zudem zumeist in Branchen beschäftigt, die durch prekäre Arbeitszeiten und eine hohe Arbeitsbelastung gekennzeichnet sind. Mit abgeschlossenen Berufsausbildungen steigen folglich die Chancen auf eigenständige Existenzsicherung und Teilhabe am Wohlstand. Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache¹. Im Jahr 2011 hatten in Wien 141.700 „Erwerbspersonen“ (Beschäftigte und Arbeitsuchende) keinen formalen Bildungsabschluss über dem Pflichtschulniveau. Das sind 16,5% des Wiener Erwerbspotenzials. Für das Jahr 2012 weist der Mikrozensus 136.800 Erwerbspersonen mit max. Pflichtschulabschluss aus, was einem Anteil von 15,7% entspricht. Von diesen 136.800 Erwerbspersonen mit maximal Pflichtschulabschluss waren 113.600 beschäftigt, 23.200 Personen arbeitslos.

Auf Basis der AMS-Daten² gab es im Jahr 2012 in Wien durchschnittlich 45.369 vorgemerkte Arbeitslose

¹ Es handelt sich im Folgenden um Berechnungen des waff auf Basis von Statistik Austria, Datenwürfel Mikrozensus (2011), Abfrage der Erwerbstätigen und arbeitslosen Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren in Wien.

² Die folgenden Daten und zum Teil vom waff berechnete Prozentangaben basieren auf Datenbankabfragen. Konkret handelt es sich dabei um die Arbeitsmarktdatenbank des AMS und bmask (<https://arbeitsmarktdatenbank.at>, Datenwürfel: amb_pst_07-1fd) und um BALlweb – Beschäftigung : Arbeitsmarkt : Leistungsbezieher : Information (<http://www.dnet.at/bali/User.aspx>).

mit maximal Pflichtschulabschluss.³ Das sind 54,7% aller Wiener Arbeitslosen. Die Arbeitslosenquote von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss lag 2012 bei 27,7%, die Arbeitslosenquote insgesamt beträgt 9,5%. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung sind mit Stand 2012 rund 41,1% der Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss zwischen 25 und 64 Jahren Männer, der größere Teil (58,9%) sind Frauen. Hinsichtlich der Staatsbürgerschaft haben 27,3% der Personen zwischen 25 und 65 Jahren mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft maximal einen Pflichtschulabschluss, während es von den Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft 14,2% sind.

Handlungsfelder

Der Qualifikationsplan Wien 2020 setzt in drei strategischen Handlungsfeldern an:

Handlungsfeld Schule und Berufserstausbildung

Hier sollen als Ziel mehr Jugendliche als bisher über die Schulpflicht hinaus im Bildungssystem bleiben und dort auch über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Abschlüsse erwerben.

Handlungsfeld berufliche Erwachsenenbildung

Mit dem Qualifikationsplan eröffnet sich für Wien die Chance, das bestehende Unterstützungsangebot noch stärker auf formal gering qualifizierte Personen zu fokussieren und Phasen von Beschäftigung und Arbeitslosigkeit für die Höherqualifizierung besser zu verzahnen. Mit aufeinander aufbauenden und modularen Bildungsangeboten sollen Personen schrittweise entweder berufsbegleitend oder während der Arbeitslosigkeit zu formalen Abschlüssen geführt werden. Weiters soll die Anerkennung von non-formalen und informell erworbenen beruflichen Kompetenzen sowie die Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen vereinfacht werden.

Handlungsfeld Information und Motivation

Von zentraler Bedeutung wird es sein, die Zielgruppe für das Thema der Höherqualifizierung zu sensibilisieren und zu interessieren, den individuellen Nutzen von Bildungsanstrengungen zu vermitteln und das Unterstützungsangebot – egal ob finanzieller oder beratender Art – näher an die Zielgruppe heranzubringen. Denn formal gering qualifizierte Personen haben mehrere Barrieren auf dem Weg zum Nachholen von Bildungsabschlüssen zu überwinden. Negative Lernerfahrungen, wenig lernförderliche Arbeitsbedingungen, kein unmittelbar erkennbarer Nutzen und zu wenig Information über bestehende Unterstützungsangebote können Grund dafür sein, dass formal gering qualifizierte Personen keine Weiterbildung anstreben.

Ziele im Handlungsfeld berufliche Erwachsenenbildung

Für das Handlungsfeld berufliche Erwachsenenbildung⁴ wurde im Qualifikationsplan Wien 2020 als Ziel formuliert, die Zahl der außerordentlichen Lehrabschlüsse, d.h. die Anzahl der positiv abgeschlossenen Lehrabschlussprüfungen gemäß §23 Abs 5 und 9 BAG von 2.244 im Jahr 2011 auf 3.590 im Jahr 2015 zu steigern. Die Anzahl der außerordentlichen Lehrabschlussprüfungen soll damit bis zum Jahr 2015 um 60% gegenüber dem Jahr 2011 erhöht werden. Insgesamt hätten dadurch bis zum Jahr 2015 rund 2.700 Personen mehr eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung abgelegt, als dies im Jahr 2011 der Fall war (siehe waff 2013).

Der Stand der Umsetzung und Zielerreichung wird von der Steuergruppe, die sich aus VertreterInnen aller umsetzungsverantwortlichen Organisationen zusammensetzt, beobachtet und reflektiert. Auf Basis der Erfahrung der Jahre 2013 bis 2015 sollen für den Zeitraum bis 2020 die Zielsetzungen gegebenenfalls auch unter Heranziehung weiterer Indikatoren weiterentwickelt werden.

3 Die Differenz zwischen Mikrozensus und AMS-Daten beruht auf der unterschiedlichen Erhebungsart bzw. der unterschiedlichen Definition von Bildungsabschlüssen. Der Mikrozensus beruht auf den Angaben der Befragten der Stichprobe und unterschätzt in Wien vermutlich sowohl den Anteil der Arbeitslosen als auch der formal gering Qualifizierten. AMS-Daten beruhen auf den Eintragungen der BeraterInnen auf Basis der vorgelegten Dokumente. Sie beinhalten nur in Österreich anerkannte Ausbildungen (vgl. waff 2013, S. 16).

4 Unter dem Begriff der beruflichen Erwachsenenbildung werden im Rahmen des Qualifikationsplans nicht nur fachbezogene Ausbildungen wie Lehrabschlüsse, BMS oder BHS etc. subsumiert, sondern auch allgemeine Grundausbildungen verstanden, die die Voraussetzung für berufliche Tätigkeiten sind: AHS, Hauptschulabschluss, Basisbildung, Deutschkurse (vgl. waff 2013, S. 37).

Umsetzung

Im Bereich der Erwachsenenbildung hat der Qualifikationsplan Wien 2020 sowohl für das AMS Wien als auch für den waff tiefgreifende Auswirkungen. Die bisherige „aktivierende“ Arbeitsmarktpolitik soll zu einer „qualifizierenden“ Arbeitsmarktpolitik entwickelt werden. Dafür müssen sowohl das AMS Wien als auch der waff Prozesse, Instrumente und ihre Kommunikation mit den KundInnen und dem Kooperationssystem auf eine gezielte Unterstützung beim Nachholen von Lehrabschlüssen oder vergleichbaren Qualifikationen ausrichten. Der waff hat in diesem Zusammenhang bereits im Jahr 2012 seine Förderung auf Personen mit maximal Pflichtschulabschluss und auf das Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen fokussiert.

Entwicklung neuer Werkzeuge

Der Qualifikationsplan Wien 2020 setzt neben den bisher schon vorhandenen Bildungsmaßnahmen und Unterstützungsangeboten auf die Entwicklung neuer Werkzeuge. Die Betroffenen sollen für das Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen sensibilisiert, vorhandene Potenziale besser verwertet und längerfristige Bildungsprozesse in überschaubare und bewältigbare Portionen gegliedert werden. Die Bildungsschritte sollen entweder in Phasen der Arbeitslosigkeit oder berufsbegleitend absolviert werden.

Qualifikationspass Wien

Unter der Federführung des AMS Wien und in Kooperation mit dem waff wird aktuell (Stand November 2013) der Qualifikationspass entwickelt, der künftig in allen Bildungs- und Berufsberatungseinrichtungen in Wien eingesetzt werden soll. Dem Qualifikationspass liegt die Idee zu Grunde, dass Personen, die formal einen Pflichtschulabschluss nachweisen können, zumeist über Berufserfahrungen verfügen und einzelne Kompetenzbereiche eines Berufsbildes abdecken. Oft haben sie auch Teile einer Ausbildung absolviert oder eine Ausbildung abgebrochen. Alle berufseinschlägigen

Teilqualifikationen und Praxiszeiten sollen daher im Qualifikationspass systematisch erfasst werden. Die bereits dokumentierten Teilqualifikationen sind die Grundlage für die Planung der sukzessiven Höherqualifizierung. Der Qualifikationspass soll quasi als „roter Faden“ die Personen bis zum Lehrabschluss führen.

Für die Entwicklung des Qualifikationspasses werden bestehende Instrumente zur Erfassung von Basiskompetenzniveaus, Teilqualifikationen und Kompetenzenbilanzen analysiert und ein EDV-basiertes Erhebungs- und Dokumentationsinstrument entwickelt. Die Klärung von datenschutzrechtlichen Fragen wird eine der zentralen Voraussetzungen für die Implementierung sein. Mit der modellhaften Einführung des Qualifikationspasses ist 2015 zu rechnen.

Abschlussorientierte Ausbildungen – Kompetenz mit System

Sehr eng verzahnt mit der Idee des Qualifikationspasses ist die Weiterentwicklung von abschlussorientierten Qualifizierungen, die bausteinartig aufgebaut sind und auf vorhandene Kompetenzen aufsetzen. Die Entwicklung von „Kompetenz mit System“ (KmS) wurde im Jahr 2009 im AMS Österreich gemeinsam mit den Landesgeschäftsstellen initiiert. Idee war, Fachkurse und kürzere Schulungen des AMS stärker als bisher zum Erlangen formaler Ausbildungsabschlüsse nutzbar zu machen. Arbeitslose Menschen sollten die Chance haben, in wiederkehrenden Episoden von Arbeitslosigkeit in einem aufbauenden Kurssystem bis zum Niveau eines Lehrabschlusses zu gelangen.

Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) entwickelte hierfür in Kooperation mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) zunächst für vier Lehrberufe eine sogenannte Kompetenzmatrix für den jeweiligen Lehrberuf (siehe Weber/Putz/Stockhammer 2011⁵). Bislang (Stand November 2013) wurden im Auftrag der Bundesgeschäftsstelle Kompetenzmatrizen und Schulungsbausteine für acht Lehrberufe ausgearbeitet. Seit 2013 bietet das AMS Wien „Kompetenz mit System“ in den Lehrberufen Bürokaufleute,

⁵ Friederike Weber, Sabine Putz und Hilde Stockhammer liefern in ihrem Beitrag zur Ausgabe 11 des Magazin erwachsenenbildung.at Grundlagenwissen zum Modell „Kompetenz mit System“. Nachzulesen unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_11_weber_putz_stockhammer.pdf; Anm.d.Red.

IT-Technik, Hotel- und Gastgewerbeassistenten, KöchIn und Restaurantfachkraft für rund 1.000 Personen an. Im März des Jahres 2013 wurde vom AMS Wien und vom waff zudem der Auftrag erteilt, weitere vier Kompetenzmatrizen zu entwickeln. Aktuell (Stand November 2013) werden also die Lehrberufe MaurerIn, Finanz- und RechnungswesenassistentIn (früher BuchhalterIn) sowie Denkmal- und FassadenreinigerIn bzw. Gebäudereinigung bearbeitet. Die entsprechenden Kompetenzmatrizen bis hin zu Unterlagen, die die Basis für entsprechende Schulungsmaßnahmen sind, sollen bis April 2014 fertig sein. Wichtige Vorgabe ist, dass die entsprechenden Schulungsangebote so gestaltet sind, dass sie auch von berufstätigen Personen besucht werden können.

Die ersten Erfahrungen mit Kompetenz mit System im Lehrberuf Einzelhandelskauffrau/-mann zeigen, dass bisher 314 TeilnehmerInnen in drei Module eingetreten sind, wobei nicht alle TeilnehmerInnen alle drei Module durchlaufen müssen, sondern je nach Vorerfahrung in ein höheres Modul einsteigen können. 85 TeilnehmerInnen sind jetzt so weit, dass sie zur Lehrabschlussprüfung antreten können. 83 AbsolventInnen haben die Lehrabschlussprüfung schon bestanden.

Anerkennungssystem von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen

Parallel zur Entwicklung des Qualifikationspasses und dem Ausbau von Schulungsangeboten im Kontext von „Kompetenz mit System“ soll in Wien ein Anerkennungssystem von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen installiert werden. Die Entwicklung eines solchen Anerkennungssystems erhielt Impulse durch die Europäische Union. Am 20. Dezember 2012 wurde die Empfehlung des Rates der Europäischen Union zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens veröffentlicht, wonach die Mitgliedstaaten bis spätestens 2018 Regelungen für eine Validierung non-formalen und informellen Lernens einführen sollen (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union/ C 398 2012, S. 398/3).

Die Entwicklung eines solchen Anerkennungssystems wird hochgradig von den Sozialpartnern getragen werden, da sie letztlich die Sicherheit haben müssen, dass die erhobenen Kompetenzen anhand der bestehenden Standards von formalen

Bildungsabschlüssen überprüft werden. Für das Wiener Anerkennungssystem sollen bestehende Einrichtungen, die einzelne Prozessschritte jetzt schon leisten oder das nötige Know-how und die Infrastruktur haben, einbezogen werden. Die Sozialpartner haben sich vorgenommen, bis 2015 ein derartiges Anerkennungssystem in Wien zu etablieren.

Arbeitsplatznahe Qualifizierung und Höherqualifizierung von Hilfskräften

Um den Fachkräftebedarf von Betrieben in Wien abdecken zu können und gleichzeitig WienerInnen mit maximal Pflichtschulabschluss die Chance auf eine Höherqualifizierung zu geben, werden im Rahmen des Qualifikationsplanes arbeitsplatznahe Qualifizierungsinstrumente des AMS Wien verstärkt für Qualifizierungen im Vorfeld einer Beschäftigung mit dem Ziel eines außerordentlichen Lehrabschlusses oder vergleichbarer gesetzlich geregelter formaler Abschlüsse eingesetzt. waff und AMS Wien ermitteln dafür gemeinsam mit den potenziellen ArbeitgeberInnenbetrieben den Personalbedarf und suchen passende BewerberInnen für die Ausbildungen und späteren Jobs. Die InteressentInnen werden gut vorinformiert und durchlaufen ein Auswahlverfahren, bei dem die Grundvoraussetzungen und die Eignung für den späteren Beruf überprüft werden.

Bisher (Stand November 2013) konnten im Bereich Gesundheit und Pflege, der Kinder- und Jugendbetreuung und im Nahverkehr gute Erfolge erzielt werden. Nunmehr werden Kooperationen mit Unternehmen im Einzelhandel, der Gastronomie und dem Reinigungsgewerbe verstärkt. Parallel dazu haben das AMS Wien und der waff ihre Förderungen für betriebliche Weiterbildungen zur „Fachkräfteinitiative Wien“ weiterentwickelt. Wiener Unternehmen, die Hilfskräfte in betriebliche Weiterbildung einbeziehen, erhalten Förderungen von bis zu 3.000 EUR, wenn das Ziel der Höherqualifizierung der Lehrabschluss ist.

Maßnahmen zur Sensibilisierung, Information und Motivation

Um Personen mit maximal Pflichtschulabschluss für das Thema der Höherqualifizierung zu sensibilisieren und zu interessieren, muss der Nutzen

von Bildungsanstrengungen für sie erkennbar und attraktiv sein.

Gute Erfahrungen gibt es in Wien bereits mit sehr niedrigschwelligen Veranstaltungen in verschiedenen Wiener Gemeindebezirken. BezirksvorsteherInnen laden die BewohnerInnen ihres Bezirks persönlich ein, sich zum Thema „Weiterkommen im Beruf“ zu informieren. Das AMS Wien, der waff und verschiedene Beratungs- und Bildungseinrichtungen sind dann vor Ort und halten Informationen sowie Beratung zu Aus- und Weiterbildung, Kursangeboten und Förderungen bereit. Aus diesen Kontakten ergeben sich für das waff Beratungszentrum für Beruf und Weiterbildung meistens längerfristige Betreuungsverhältnisse, in denen neue berufliche Perspektiven und die entsprechenden Bildungspläne erarbeitet werden.

Im September 2013 wurde zudem die erste „Qualifizierungsmeile“ mit Informationsständen des AMS Wien, des waff und der Bildungsträger veranstaltet. Eingeladen wurden AMS-KundInnen mit maximal Pflichtschulabschluss, die Veranstaltung war aber generell für alle WienerInnen offen, die sich für das Thema „Lehrabschluss nachholen“ interessieren. Die „Qualifizierungsmeile“ konnte zeigen, dass das

Interesse an einem Lehrabschluss groß ist und es sich lohnt, aktiv auf die Betroffenen mit Information, Beratung und Bildungsangeboten zuzugehen.

Ausblick

Der Qualifikationsplan Wien 2020 ist ein strategischer Rahmen, der in den nächsten Jahren sowohl für das AMS Wien als auch für den waff richtungweisend ist. Die koordinierte und abgestimmte Vorgangsweise, zu der sich alle Partner des Qualifikationsplans verpflichtet haben, ist eine wichtige Grundlage, um in der Umsetzung erfolgreich sein zu können. Neben einer abschlussorientierten Erwachsenenbildung wird vor allem die Schule und das berufliche Erstausbildungssystem eine wichtige Rolle spielen. Eine abgestimmte und koordinierte Vorgangsweise bei der Weiterentwicklung und Umsetzung unterschiedlicher Maßnahmen soll die Realisierung erleichtern.

Derzeit stehen alle umsetzungsverantwortlichen Organisationen noch am Anfang eines Prozesses, in dem es darauf ankommen wird, Experimente zu wagen, aus den Erfahrungen zu lernen und einen langen Atem zu behalten.

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union C 398 (2012): Mitteilungen und Bekanntmachungen. Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012, zur Validierung des nichtformalen und informellen Lernens. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:FULL:DE:PDF> [Stand: 2013-11-18].

Mayerhofer, Peter et al. (2010): Dritter Bericht zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit Wiens. Online im Internet: http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=42430&mime_type=application/pdf [Stand: 2013-12-12].

Statistik Austria (2013): Bevölkerungsstand. Ergebnisse im Überblick, Bevölkerung seit 1869. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerungsstand [Stand: 2013-12-12].

waff – Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (Hrsg.) (2013): Qualifikationsplan Wien 2020. Wien. Online im Internet: http://www.waff.at/html/index.aspx?page_url=Qualifikationsplan&mid=358 [Stand: 2013-11-18].

Weber, Friederike/Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde (2011): Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Praxis, Forschung und Diskurs. Ausgabe 14, Wien: Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=5847&aid=5856 [Stand: 2013-11-18].



Foto: Christian Müller

Mag.^a Ursula Adam

ursula.adam@waff.at
<http://www.waff.at>
+43 (0)1 21748-316

Ursula Adam studierte Soziologie an der Universität Wien. Sie leitet das Büro der Geschäftsführung im Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff). Im Jahr 2012 koordinierte sie die Entwicklung des Qualifikationsplans Wien 2020, zurzeit begleitet sie die Steuergruppe. Zu ihren bisherigen Arbeitsschwerpunkten zählen Arbeitsmarktpolitik für Frauen und die Ausbildungsgarantie für Jugendliche.

Vienna 2020 Qualification Plan

A strategy to reduce the percentage of people with low skilled education

Abstract

The present article introduces the Vienna 2020 Qualification Plan, which was started in 2013 as a joint initiative aiming at significantly reducing the number of Viennese with low skilled education. In the field of adult vocational training, the strategy's objective is to offer educational modules that build on each other and lead participants step by step to obtain educational credentials while they work or while they are unemployed. Another goal is to facilitate the recognition of non-formally and informally acquired vocational competences as well as of educational credentials acquired abroad. The article presents the background and areas for action of this broad initiative and introduces the "Qualification Pass" for recording qualifications and practical experience and the Vienna Qualified Employee Initiative (*Fachkräfteinitiative Wien* in German). It describes first experiences with training offerings in the context of the modular course system for obtaining the apprenticeship diploma Competence with System (*Kompetenz mit System* in German).

An- und Ungelernte werden zu Fachkräften

Herbert Loebe und Eckart Severing (Hrsg.)

Kurt Schmid

Schmid, Kurt [Rez.] (2014): Loebe, Herbert/Severing, Eckart (2012) (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld: W. Bertelsmann.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Nachqualifizierung, Berufsabschluss, Bildungsabschluss, Regionalentwicklung, Fachkraft, Deutschland, MigrantInnen, Arbeitsmarkt, Externenprüfung, Anerkennungsgesetz

„Auf dem Arbeitsmarkt fehlen Fachkräfte in allen Branchen. Modulare Nachqualifizierungen für an- und ungelernte Arbeitskräfte sind ein wichtiger Baustein, um diese Lücke zu schließen. Im BMBF-Projekt ‚Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung‘ wurde die Grundlage für eine Umsetzung auf regionaler Basis geschaffen. Die Beiträge des Sammelbandes informieren über die Strategien und Komponenten, die für die Umsetzung von Nachqualifizierungsangeboten auf regionaler Ebene eingesetzt werden müssen: von der Öffentlichkeitsarbeit über die Vernetzung der Bildungsanbieter bis zu Beratungsangeboten sowie Finanzierungs- und Unterstützungsmodellen für benachteiligte Erwachsene. Ein Schwerpunkt liegt auf der Beteiligung von MigrantInnenorganisationen. Das ‚Anerkennungsgesetz‘ eröffnet Personen mit Migrationshintergrund neue Chancen auf dem Fachkräftemarkt, die mit der Einbindung in regionale Nachqualifizierungen verbessert werden können.“ (Verlagsinformation)



Herbert Loebe, Eckart Severing (Hrsg.)
An- und Ungelernte werden zu Fachkräften.
Abschlussorientierte modulare
Nachqualifizierung regional verankern
Bielefeld: W. Bertelsmann 2012
200 Seiten

15
Rezension

An- und Ungelernte werden zu Fachkräften

Herbert Loebe und Eckart Severing (Hrsg.)

Kurt Schmid

Wie kann Nachqualifizierung – also das Nachholen beruflicher Ausbildungsabschlüsse – nachhaltig gefördert werden?

Der vorliegende von **Herbert Loebe** und **Eckart Severing** herausgegebene Sammelband umfasst zehn Beiträge der wissenschaftlichen Begleitforschung zur konkreten Umsetzung des Förderschwerpunkts „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ im bundesdeutschen Programm „Perspektive Berufsabschluss“. Dargestellt und reflektiert werden Erfolg versprechende Strategien, Erfolgsbedingungen und nach wie vor bestehende Herausforderungen regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung. Die Forschungsbefunde der gesamt sechzehn AutorInnen bieten damit reichhaltige Ergebnisse des Praxistransfers, die auch als Anregungen und Hinweise für entsprechende Initiativen in Österreich dienen könn(t)en.

Hintergrund

In Deutschland verfügten nach Daten des Mikrozensus im Jahr 2008 rund 2,1 Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 34 Jahren über keine abgeschlossene Berufsausbildung (siehe Bibb 2011). Viele von ihnen arbeiten heute als An- oder Ungelernte. Besonders hoch ist dabei der Anteil junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.

Um diese Qualifizierungspotenziale zu heben, ist m.E. modulare Nachqualifizierung für an- und ungelernete Arbeitskräfte ein wichtiger Baustein. Dies

wird angesichts des anhaltenden Fachkräftemangels und demografischer Entwicklungen (Stichworte: rückläufige Erstausbildungsjahrgänge, Migration sowie Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen) nicht nur in Deutschland, sondern auf einer gesamteuropäischen Ebene immer wesentlicher.

Programm „Perspektive Berufsabschluss“

Hier setzt das seit 2008 laufende Programm „Perspektive Berufsabschluss“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an. Neben der Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“, das bereits vorhandene regionale Förderangebote und Unterstützungsleistungen aufeinander abstimmt, zielt die Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“, die im Zentrum des vorliegenden Sammelbandes steht, explizit auf die Stärkung des Ansatzes der Nachqualifizierung bildungsbenachteiligter junger Erwachsener ab. Im Zentrum stehen dabei nicht Überlegungen bzw. Modellansätze zum Design konkreter Nachqualifizierungsprojekte (beispielsweise didaktische Ansätze, konkrete Modulentwicklungen, die Auswertung von Erfahrung und allfälliger Umsetzungserfolge), sondern vielmehr der Auf- und Ausbau von regionalen Förderstrukturen. Es geht somit primär um die Mesoebene – also um die regionale Strukturentwicklung

durch die Verlinkung übergeordneter Zielvorstellungen (wie die Verringerung sozialer Ungleichheit bei der Bildungsteilhabe und die Aktivierung zusätzlichen Fachkräftepotenzials durch das Nachholen eines Berufsabschlusses) mit dem konkreten Angebot vor Ort. Ziel ist der Auf- und Ausbau eines auf den regionalen Bedarf abgestimmten Nachqualifizierungsangebotes sowie entsprechender Beratungs- und Unterstützungsstrukturen. Notwendig dafür ist, wie die Forschungsbefunde, die die Umsetzung in 42 Regionen untersucht haben, illustrieren, u.a. die enge Zusammenarbeit mit den relevanten Arbeitsmarkt- und Bildungsakteuren und -akteurinnen.

Handlungsfelder

Bei der Projektumsetzung standen, wie im Beitrag von **Dominique Dauser, Ursula Krings** und **Wolfgang Schröder** ausführlich dargestellt wird, folglich vier Handlungsfelder im Vordergrund:

- regionale Netzwerkarbeit
- Auf- und Ausbau von Service- und Unterstützungsangeboten rund um die Nachqualifizierung
- Auf- und Ausbau von regionalen Nachqualifizierungsangeboten und
- Öffentlichkeitsarbeit.

Drei weitere Beiträge des Sammelbandes analysieren die beiden Hauptinstrumente für Nachqualifizierung in Deutschland: die Externenprüfung sowie das Anerkennungsgesetz. Es sind das der Beitrag zur „Weiterqualifizierung im Rahmen der Externenprüfung“ von **Katrin Gutschow, Daniel Schreiber** und **Julia Gei**, „Quereinstieg in die Berufsbildung“ von **Franziska Diller** und **Thomas Freiling** sowie der Beitrag von **Sabine Schröder** zur „Bewertung beruflicher Qualifikationen von Menschen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Anerkennungsgesetzes“.

Hauptinstrumente für Nachqualifizierung

Die Externenprüfung ist eine schon lang etablierte Möglichkeit, wie Personen ohne Berufsabschluss

diesen nachträglich erwerben können. In den Beiträgen von Gutschow, Schreiber und Gei sowie von Diller und Freiling werden die Struktur der Teilnehmenden, Förder- sowie Hemmfaktoren der Teilnahme wie auch Herausforderungen für den erfolgreichen Abschluss thematisiert und empirisch analysiert. Dazu zählen beispielsweise Mehrfachbelastungen und Schwierigkeiten selbstständigen Lernens.

Interessantes Ergebnis aus der Begleitforschung ist, dass die Externenprüfung im Rahmen der Förderinitiative bislang vor allem von jenen genutzt wurde, die bereits einen Berufsabschluss haben („Doppelqualifizierung“) oder die ihre Ausbildung nach einem Ausbildungsabbruch doch noch abschließen möchten. Um auch bildungsferne Zielgruppen (insbesondere Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung) zu erschließen, wurden im Rahmen der Förderinitiative weitere Optimierungsmöglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit (insbesondere zur grundlegenden Erstinformation), der persönlichen Beratung (Kompetenzbilanzierung und Ermittlung des individuellen Qualifizierungsbedarfs) sowie der Dokumentation der in der Nachqualifizierung erworbenen Kompetenzen mit VertreterInnen der für die Zulassung zur Externenprüfung zuständigen Stellen erarbeitet (Beitrag von **Beate Kramer**).

Besonders hoch ist der Anteil der An- und Ungelernten in der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund. Mit dem Anerkennungsgesetz, das am 1. April 2012 in Kraft trat, wurde in Deutschland die Verwertung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen deutlich verbessert, zudem der Zugang und das Anerkennungsverfahren erleichtert, wie der Beitrag von Schröder zeigt. Erwartet wird als Folgewirkung eine erhöhte Nachfrage nach Anpassungs- und Nachqualifizierungen. Der Zeitraum seit Inkrafttreten des Gesetzes ist jedoch noch zu kurz, als dass dazu wirklich aussagekräftige empirische Daten vorliegen würden¹.

Wie der Beitrag von Dominique Dauser zeigt, sind flankierend auch entsprechende regionale Informations- und Beratungsangebote für Anerkennungssuchende notwendig. Eine wichtige Rolle spielen dabei MigrantInnenorganisationen nicht zuletzt

¹ Wichtige Ergebnisse aus der ersten amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz für das Anerkennungsgeschehen zwischen dem 1. April 2012 und dem 31. Dezember 2012 finden sich unter: http://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/statistik_zum_bundesgesetz.php; Anm.d.Red.

als MultiplikatorInnen und TrägerInnen der Informationsarbeit (Beitrag von **Cemalettin Özer** und **Monika Witsch**). Ihre Beteiligung an regionalen Bildungs- und Arbeitsmarktnetzwerken ermöglicht, so das Ergebnis der Begleitforschung, eine verbesserte Berücksichtigung der spezifischen Bedarfslagen dieser Zielgruppe auf allen Ebenen von Förderdesign und Umsetzungsaktivitäten. Inhaltliche Klammer all dieser Ansätze und Maßnahmen ist die Erschließung von Qualifikationsreserven bei Personen mit Migrationshintergrund.

Thematisiert werden aber auch nach wie vor bestehende Herausforderungen und ein ungebrochener Handlungsbedarf (Beiträge von Dominique Dauser sowie Dominique Dauser und Ursula Krings), sei es im Bereich der Weiterentwicklung der Nachqualifizierungsmodule (im Spannungsfeld zwischen regionalem Bedarf und Entwicklungs-/Umsetzungsarbeiten sowie bundesweiter Transparenz- bzw. Qualitätsanforderungen), der Konzepte der Kompetenzfeststellung oder der dauerhaften Etablierung und Finanzierung informeller Netzwerke. Auch bei der regionalen Öffentlichkeitsarbeit sowie den oft

zu konstatierenden mangelhaften Ressourcen für Beratungsangebote der regionalen Bildungs- und Arbeitsmarktakteure und -akteurinnen bestehe Optimierungsbedarf.

Resümee

In Summe liefert der Sammelband umfangreiche Befunde zu den Zielen, Aspekten und Herausforderungen regionaler Strukturentwicklung im Feld der Nachqualifizierung. Die vielfältigen Ergebnisse der Begleitforschung zum Praxistransfer könn(t)en auch als Anregungen und Hinweise für entsprechende Initiativen in Österreich dienen. Die Palette reicht dabei von der Öffentlichkeitsarbeit über die Vernetzung der Bildungsanbieter bis zu Beratungsangeboten sowie Finanzierungs- und Unterstützungsmodellen für sozial- und bildungsbenachteiligte junge Erwachsene. Wesentlich ist auch eine entsprechende Einbindung von MigrantInnenorganisationen in den gesamten Entwicklungs- und Umsetzungsprozess derartiger Maßnahmen.

Literatur

Bibb – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. A Indikatoren zur beruflichen Ausbildung. A8 Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Online im Internet: <http://datenreport.bibb.de/html/3650.htm> [Stand: 2013-11-13].

Meusbürger, Katharina/Staubmann, Helmut (2010): Vom Pflegehelfer zum Primar. Eine Studie über Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung. Innsbruck: University Press. Auch online im Internet: http://www.uibk.ac.at/iup/infofolder/vom_pflegehelfer_zum_primar-studie_web.pdf [Stand: 2013-11-19].

Weiterführende Links

Statistik zum Anerkennungsgesetz: http://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/statistik_zum_bundesgesetz.php



Foto: Franz Helmreich

Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu SchülerInnenleistungen, Schulgovernance und Schulfinanzierung.



Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen!

Franziska Diller, Dagmar Festner,
Thomas Freiling und Silke Huber

Georg Fischer

Fischer, Georg [Rez.] (2014): Diller, Franziska/Festner, Dagmar/Freiling, Thomas/Huber, Silke (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Hochschulzugang, Zweiter Bildungsweg, Externenprüfung, biografieorientierte Interviews, QuereinsteigerInnen, Deutschland

„Das deutsche Bildungssystem gilt als undurchlässig. Nur festgelegte Abschlüsse öffnen den Weg auf die nächste Ebene. Das Projekt ‚Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung‘ hat neue Daten zu diesem Thema erhoben und analysiert. In einer biografieorientierten qualitativen Studie wurden die Erfahrungen von Absolventen der Externenprüfung und eines Hochschulstudiums ausgewertet. Sowohl erfolgreiche als auch erfolglose Teilnehmer beider Bildungswege wurden einbezogen. Der Band liefert Erkenntnisse über Hürden, Unterstützungsformen, Handlungsspielräume und Bewältigungsmuster sowie bildungsökonomische Auswirkungen. Die abschließende Auswertung identifiziert typische und untypische Fälle und leitet aus den vorliegenden Daten Förderungsmöglichkeiten des Quereinstiegs ab.“
(Verlagsinformation)



Franziska Diller, Dagmar Festner, Thomas Freiling,
Silke Huber
**Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen!
Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne
Ausbildung**
Bielefeld: W. Bertelsmann 2011
256 Seiten

16
Rezension

Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen!

Franziska Diller, Dagmar Festner,
Thomas Freiling und Silke Huber

Georg Fischer

Auf mehr als 250 Seiten wird vorliegend eine interessante Untersuchung zu zwei Varianten nachholender Bildung beschrieben: Erreichen eines zertifizierten Berufsabschlusses außerhalb der formalen Ausbildungsgänge und Erreichen der Zulassung zu einem Hochschulstudium, ohne ein Abitur (Matura) an einer Schule abzulegen.

Hintergrund

Von Juni 2008 bis Juli 2010 wurden im Rahmen des Projekts „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung“, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, 36 Personen (12 Frauen, 24 Männer), die eine Externenprüfung (in Österreich „Externistenprüfung“; Anm.d.Red.) machten, und 35 (21 Frauen, 14 Männer), die die Studierfähigkeit zugesprochen bekamen, ohne den formalen Schulabschluss dafür zu haben, von dem AutorInnenkollektiv **Franziska Diller, Dagmar Festner, Thomas Freiling** und Silke Huber in biografieorientierten Interviews befragt.

Die vorliegende Publikation versammelt und präsentiert die Ergebnisse dieser 71 Intensivinterviews. Der von den AutorInnen hierfür gewählte Titel „Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen!“ verleiht der Untersuchung einen Aufforderungscharakter und empfiehlt als Mittel, um Qualifikationsreserven auszuloten, einen „Quereinstieg“ – ein Begriff, der m.E. nicht sehr glücklich gewählt ist.

Aufbau im Überblick

Einleitung und Kapitel zwei beschäftigen sich mit Einstiegsmöglichkeiten in Berufs- und Hochschulwesen und stellen Ziel, Erkenntnisinteresse und Methode der Untersuchung vor. In Kapitel drei und vier werden die rechtlichen Voraussetzungen und der Forschungsstand zum Berufsabschluss ohne Ausbildung und zum Studium ohne Abitur erläutert und der biografische und motivationale Hintergrund der Interviewten beschrieben (persönliche Motive, berufliche Motive). Ein eigener Abschnitt widmet sich dabei der Frage, wie sich die Interviewten Informationen beschafft haben und auf die Externenprüfung bzw. das Zulassungsverfahren vorbereiteten. Auch wurden ihre Ansichten zum Umstand, dass bislang von beiden Einstiegsmöglichkeiten so wenig Gebrauch gemacht wird, erhoben. Kapitel fünf generiert vier Persönlichkeitstypen des „Quereinstiegs“ (den Pragmatiker, Aufsteiger, Selbstverwirklicher, Patchworker – alle in männlicher Form) und Kapitel sechs beschreibt den subjektiven Nutzen; dies immer unter Berücksichtigung der rechtlichen

Voraussetzungen und des Forschungsstandes. Das abschließende Kapitel sieben formuliert Empfehlungen an die Bildungspolitik (d.h. den Auftraggeber) und die betroffenen Institutionen (d.h. Kammern bzw. Hochschulen, die die Zertifizierungen vergeben).

Einschätzung

Die Untersuchung vertieft die allgemein akzeptierte Lagebeschreibung: Die gesellschaftliche, subjektive und wirtschaftliche Situation erfordere es nach Eckart Lilienthal (BMBF), „*Qualifikationsreserven besser zu nutzen*“ (zit.n. Diller et al. 2011, S. 7). Ein ungenutztes Reservoir läge bei bildungsbenachteiligten Personen, die heute noch unzureichend in den Arbeitsmarkt integriert sind.

Ausformuliertes Ziel der Untersuchung war „*zu ermitteln, wie die vorhandenen Möglichkeiten des Zugangs zu einem beruflichen oder akademischen Abschluss besser genutzt*“ (ebd., S. 13) werden können. Mit Hilfe von problemzentrierten Interviews, in welchen „*die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen*“ (ebd., S. 15) gelten, sollten die bislang wenig bekannten subjektiven Sichtweisen erhoben werden.

Dass mit narrativen Interviews und qualitativer Auswertung keine wesentlichen Erkenntnisse gewonnen werden können, ist ebenso unbestritten wie die empirische Tatsache, dass bei den relativ wenigen Interviewten von keiner statistischen Repräsentativität der Untersuchung ausgegangen werden kann. Den 36 Interviewten mit Externenprüfung stehen knapp 30.000 Menschen gegenüber, die 2010 einen Berufsabschluss per Externenprüfung erworben haben. Beim Zugang zu einem (Fach-)Hochschulstudium dürfte das Zahlenverhältnis noch ungünstiger sein. Zusätzlich sind alle diesbezüglichen Statistiken sehr interpretationsbedürftig. Dennoch bilden gerade die Intensivinterviews das Alleinstellungsmerkmal der Untersuchung. Dies gilt vor allem für die Meinungen zum „Berufsabschluss ohne Ausbildung“, die etwa zwei Jahre vor der vorliegenden Untersuchung im Projekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“ erfragt wurden (siehe Schreiber et al. 2012). Dies gilt auch für die Abschnitte zum „Studium ohne Abitur“, wozu sich

wegen der Neuregelungen von 2009 noch kaum ähnliche Erhebungen finden. Möglicherweise sind hochschulinterne Statistiken vorhanden und teilausgewertet. In der vorliegenden Untersuchung werden zum Forschungsstand vor allem Arbeiten herangezogen, die zum Begriff „Zweiter Bildungsweg“ bzw. „non-traditional-students“ gehören.

Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den Intensivinterviews

Für die Auswertung wurde das MAXQDA-Verfahren gewählt, das sich bezüglich der biografischen Elemente und der Motive gut bewährte.

Befragte mit „Berufsabschluss ohne Ausbildung“

Es ist ein „sehr heterogener“ Werdegang der Befragten festzustellen. Das „Anregungsmilieu“ scheint dafür verantwortlich zu sein, dass für die Hälfte der Befragten der erhaltene Berufsabschluss eine Doppelqualifikation darstellt.

Ein positiver Bildungshintergrund ist „zuträglich, aber keine zwangsläufige Voraussetzung“. Drei „zentrale berufliche Motivkategorien“ werden unterschieden: Am stärksten wirke Arbeitsplatz- bzw. Stattsicherheit („bewahren“); es folgen zukunftsorientierte Motive wie Fachwissen erweitern bzw. Beschäftigungsalternativen eröffnen („verändern“) und mit nur halb so viel Gewicht das Einkommen steigern bzw. die Position verbessern („aufsteigen“) (vgl. ebd., S. 55). Wenn die Externenprüfung zu einem ersten Berufsabschluss führt, werden die finanziellen Erwartungen bedeutender als allgemeine Arbeitsmarktflexibilität (vgl. ebd., S. 57).

Bei den persönlichen Motiven überwiegt, sich und anderen „Kompetenzen beweisen“ zu wollen. Als halb so bedeutend werden Interesse an Themen und das Erweitern von Wissen genannt („Wissensdurst stillen“) und einige Prüflinge verbinden ihr Hobby mit Berufs- oder Studienwunsch („Traum erfüllen“) (vgl. ebd., S. 58).

Zwei Drittel der Prüflinge erfuhren zufällig von dieser Möglichkeit und bewerten die dann erfahrene Beratung als gut (vgl. ebd., S. 63 u. S. 66). Knapp die Hälfte der Befragten bereitete sich

autodidaktisch auf die Externenprüfung vor (vgl. ebd., S. 67), Kurse bei einem Bildungsträger werden dazu selten genutzt. Während immerhin jeder/jede Dritte von Umstellungsschwierigkeiten berichtet, hat nur jeder/jede Zwölfte Probleme mit Lernen oder den (Doppel-)Belastungen bei der Prüfungsvorbereitung (vgl. ebd., S. 70). Der mehrheitliche Wunsch nach „Bewahren“ des beruflichen Status wird durch die Externenprüfung erfüllt (vgl. ebd., S. 163 u. S. 168).

Befragte mit „Studium ohne Abitur“

Die Kulturhoheit der deutschen Bundesländer bestimmt die rechtlichen Rahmenbedingungen, was für die Befragten zu einer hohen Unübersichtlichkeit führt. Biografisch stelle die „*wissenschaftliche Umgebung der Hochschule [...] ein völlig neues*

Erfahrungsfeld“ (ebd., S. 121) dar. Selbstzweifel und Finanzierung scheinen wichtige Entscheidungsfaktoren zu sein. Fachlich-inhaltliches Lernen bringe weniger Schwierigkeiten mit sich als die familiären Doppelbelastungen und Mangel an „Zeit und Geld“. Neben dem geringen Bekanntheitsgrad dieser Möglichkeit sind dies auch die Gründe für die geringe Nutzung. Der individuelle Ertrag wird als hoch beschrieben, was sich vor allem in einem gestiegenen Selbstbewusstsein ausdrückt (vgl. ebd., S. 169).

Vergleich der Befragten beider Gruppen

Die AutorInnen verstehen beide Möglichkeiten, Berufsabschluss ohne Ausbildung und Studium ohne Abitur, als Quereinstieg. Eine getrennte Betrachtung beider Möglichkeiten erschiene mir ob ihrer gravierenden Unterschiede (siehe Tab. 1) sinnvoller.

Tab. 1: Private bildungsökonomische Erträge – Tendenzen im Vergleich der Quereinstiegsmöglichkeiten

	Individueller Ertrag	Externenprüfung	Hochschulstudium
monetär	Einkommen	eher gleichbleibend	eher gestiegen
	Arbeitsplatzsicherheit	eher gestiegen	eher gleichbleibend
nicht monetär	Arbeitsmarktflexibilität	deutlich gestiegen	eher gleichbleibend
	Sozialprestige/Wertschätzung	eher gestiegen	gleichbleibend
	Arbeitsqualität: Anspruch der Tätigkeit	eher gestiegen	deutlich gestiegen

Quelle: Diller et al. 2011, S. 198 (red.bearb.)

Generieren von vier Typen aus 71 Interviews

Als interessantes Ergebnis generieren die AutorInnen vier typische berufsbiografische Verläufe, die eine Aufteilung in „Pragmatiker“, „Aufsteiger“, „Selbstverwirklicher“ und „Patchworker“ ergeben. Obgleich mit dem Forschungsstand begründet, wirken die personalen Beschreibungen der „Ankerfälle“ etwas grobschlächtig. Was anders als ihre Ziele sollen schon PragmatikerInnen verfolgen? Selbstredend streben AufsteigerInnen nach Erfolg und realisieren SelbstverwirklicherInnen ihre persönlichen und beruflichen Ziele. Und ob PatchworkerInnen durch eine Prüfung ihre bislang fragmentarische Biografie zum Abschluss bringen und dazu durch

„Druck“ (vgl. ebd., S. 173 u. S. 220) motiviert werden, kann bezweifelt werden.

Zusammenfassung der Folgerungen aus der Untersuchung

Aus den zentralen Ergebnissen der Befragungen (die jedes Kapitel abschließen) werden „Handlungsempfehlungen“ abgeleitet. Sie berücksichtigen drei Ebenen (persönliche, soziale, institutionelle) und richten sich einerseits an die Bildungspolitik: Eine stärkere Einbettung in regionale Informations- und Beratungsstrukturen könnte die Bekanntheit und Nutzung bestehender Regelungen

erhöhen. Koordinierungsgespräche und Imagekampagnen wären hilfreich. Empfohlen wird, regionale Beratungsangebote aufzubauen und eine kohärente Finanzierungsstrategie sowohl für Individuen wie für Klein-/Mittelbetriebe zu etablieren. Andererseits sollten die Institutionen aktiver werden: Hochschulen hätten zielgruppengerechte Studiengänge zu entwickeln, über die systematisch und intensiv informiert und beraten werden müsste. Seitens der Kammern seien mehr Informationen zur Externenprüfung und ihren Anforderungen nötig. Sie könnten mehr Angebote zur Prüfungsvorbereitung machen. Ob sie das selbst wünschen, thematisiert die Untersuchung nicht. Die Betriebe könnten zur Nutzung der Begabungsreserven beitragen, indem sie Beschäftigte beim Nachholen von Bildungsabschlüssen unterstützen und beispielsweise „durchgängige Karrierepfade“ etablieren.

Unterschiedlicher Ertrag der Untersuchung

Die Untersuchung bringt zu den verschiedenen Feldern unterschiedliche Erträge auch hinsichtlich der beiden Gruppen, denn *„die Externenprüfung [sei] oft mit einem relativ geringen Aufwand verbunden, [während] ein Studium ein gravierender Schritt [sei], der die Lebenssituation auf lange Sicht verändert“* (ebd., S. 161).

Die Interviews belegen ein immer noch vorherrschendes altmodisches Bewusstsein von Beruf: Es ist den Vorstellungen des 20. Jahrhunderts verhaftet, statt lebenswirklicher auf heute bezogen von notwendig auszuübenden Jobs auszugehen. Kammern, AusbilderInnen und die (für Finanzierung

bedeutende) Bundesanstalt für Arbeit halten daran fest, dass nur eine langfristige und formalisierte Ausbildung zu einem Berufsabschluss führen sollte. Die Externenprüfung stellt die Ausnahme von der Regel dar. Die Menschen, die sich ihr unterziehen, sehen das nüchterner: Sie erarbeiten sich damit Nachweise ihrer Qualifikationen.

Bezüglich des bundesrepublikanischen Bildungssystems bestätigt die Untersuchung bekannte Verkrustungen. Die 2009 erfolgte Neuregelung war nur ein kleiner Schritt zur Vereinheitlichung, denn trotz oder wegen des „Gestaltungsspielraums“ der Hochschulen bestehen althergebrachte Regelungen weiter. Menschen, denen es gelingt, ohne Abitur ein Studium zu beginnen, bleiben gern gesehene Sonderfälle.

Wichtig ist die Diskussion zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung (vgl. ebd., S. 82-100). Vielleicht sollte man sich auf den Begriff „non-traditional“ einigen, um die Studierendengruppen zu benennen, die nicht über den Ersten Bildungsweg an die Hochschulen kommen. Ein „Dritter Bildungsweg“ wurde in der Alt-BRD nach 1967 diskutiert: Zum „Bochumer Plan“ konnte aber nie ein Versuch gestartet werden. Dieser wollte erwachsenpädagogische Prinzipien und berufliches Erfahrungswissen umsetzen (statt schulische Lehrpläne zu modifizieren). Dafür scheint auch heute noch kein bildungspolitischer Wille vorhanden zu sein. So sollte der seit 40 Jahren etablierte Zweite Bildungsweg sinnvoll weiter entwickelt werden – z.B. dadurch, dass *in ihm* auch jene beruflichen Kompetenzen als Zulassungsvoraussetzungen akzeptiert würden, die durch non-formales und informelles Lernen erworben wurden.

Literatur

Schreber, Daniel et al. (2012): Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Abschlussbericht. Online im Internet: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43301.pdf [Stand: 2013-11-27].

Weiterführende Links

Quereinsteigen und Neuorientierung: <http://quer-einstieg.de>

Studienzugang für besonders befähigte Berufstätige: <http://archive.is/i2UNA>

Studieren ohne Abitur: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web>

Wege ins Studium: <http://www.wege-ins-studium.de/de/index.htm>



Foto: K.K.

Dr. Georg Fischer

fischer-schefflenz@t-online.de
<http://www.circampus.de>

Georg Fischer absolvierte 1967 ein Studium zum Vermessungsingenieur. Später folgte die Ausbildung zum Lehrer für Grund- und Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Nach seiner Lehrtätigkeit schloss er ein Diplompädagogikstudium an der Freien Universität Berlin ab. Dort promovierte er 1981 zum Thema „Erwachsenenbildung im Faschismus“. Georg Fischer ist seit 35 Jahren freiberuflich in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Universitäten tätig und publizierte zur Geschichte der Erwachsenenbildung und zur politischen Bildung.

Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen

Johannes Klenk

Peter Schlögl

Schlögl, Peter [Rez.] (2014): Klenk, Johannes (2013): Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

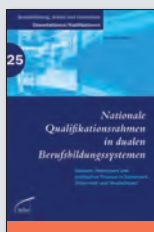
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Europäischer Qualifikationsrahmen, Nationaler Qualifikationsrahmen, Deutschland, Dänemark, Österreich, Bildungssystem

„Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) wird kontrovers diskutiert. Johannes Klenk untersucht in seiner Dissertation die Entwicklungsprozesse des EQR in Deutschland, Dänemark und Österreich. Die detaillierte Rekonstruktion dieser Fallstudien zeigt, wie auch in etablierten Steuerungsinstitutionen zukunftsweisende Reformen umsetzbar sind. Die Entwicklungen in den drei Ländern werden von verschiedenen Faktoren geprägt: den bestehenden nationalen Rahmenbedingungen, der Perzeption des EQR als Handlungsanlass, der institutionellen Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses und der Interaktion verschiedener Akteure im politischen Prozess.“ (Verlagsinformation)



Johannes Klenk
**Nationale Qualifikationsrahmen in dualen
Berufsbildungssystemen.
Akteure, Interessen und politischer Prozess
in Dänemark, Österreich und Deutschland**
Bielefeld: W. Bertelsmann 2013
245 Seiten

17
Rezeⁿsion

Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen

Johannes Klenk

Peter Schlögl

Dass auch junge und unabgeschlossene politische Prozesse einer wissenschaftlichen fundierten Analyse unterzogen werden können, ja diese dazu auch einen eigenen Beitrag leisten kann, zeigt Johannes Klenk anhand seiner auf drei Länderfällen beruhenden Arbeit zu den nationalen Entwicklungsprozessen rund um Qualifikationsrahmen und die Strömungen, die diese prägen.

Die Dissertation von **Johannes Klenk** an der Universität Tübingen ist 2013 in der Reihe *Berufsbildung, Arbeit und Innovation* erschienen und stellt eine sozialwissenschaftlich-politologische Untersuchung des Effekts, des Impulses (vgl. Klenk 2013, S. 131), wie er sagt, dar, den die Empfehlung für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in Dänemark, Österreich und Deutschland gesetzt hat. Für Österreich ist nicht allein der fundierte Zugriff auf die Entwicklung von nationaler Praxis als Reaktion auf die Europäische Empfehlung von Interesse, sondern besonders, dass die hiesige Umsetzung (bis 2012) direkt in den Vergleich einbezogen wurde. Daher soll an dieser Stelle auf diese Befunde auch explizit Bezug genommen werden.

Aufbau

Die Arbeit beginnt, wenig überraschend, mit einer Darstellung der Idee, Entstehung und der Implikationen des Europäischen Qualifikationsrahmens sowie theoretischen und methodischen Ausführungen zum Dissertationsvorhaben. Anhand von drei Länderfallstudien (Dänemark, Deutschland und Österreich)

wird der Entwicklungszeitraum zwischen 2005 und 2012 untersucht und dabei den verschiedenen, kooperierenden und antagonistischen Strömungen in den nationalen Umsetzungen nachgegangen. Den Abschluss bildet eine vergleichende Zusammenschau der Politikergebnisse und -prozesse.

Methodischer Zugang

Die wissenschaftliche Fassung „*politischer Gestaltungsprozesse in modernen, komplexen Gesellschaften*“ (ebd., S. 38) wird von Klenk mit Hilfe der theoretischen Rahmung des akteurszentrierten Institutionalismus vorgenommen. Dieser fokussiert – anders als der zuletzt weiter verbreitete Rational-Choice-Ansatz oder der sozialwissenschaftliche Governance-Diskurs – auf Handlungsabläufe, die von Einzelnen oder Gruppen von Akteuren und Akteurinnen strukturiert werden. Insofern rücken nicht kollektive Handlungskoordination (Governance) oder Zielorientierung bzw. Zielerreichungswahrscheinlichkeit (Rational-Choice) in den Blick. Als eine Erweiterung des neo-institutionellen Ansatzes um die Perspektive der Pluralität wird

der Fokus vielmehr auf uneinheitlich handelnde Akteure und Akteurinnen und auf eine Trennung von aktiven, steuernden und passiven, gesteuerten Teilen der Gesellschaft gelegt. Der Prozess der Entstehung des „[p]olitische[n] Outcome[s], in Form von Entscheidungen, Programmen und Regeln (also neuen Institutionen)“ (ebd., S. 36) soll damit sichtbar gemacht werden.

Methodisch begründet wird auch die Länderauswahl für die drei Fallstudien, die dem Prinzip größtmöglicher Übereinstimmung bei divergierendem Ergebnis folgte („Most Similar Systems Design“; siehe Przeworski/Teune 1970) und dem Umstand geschuldet ist, dass in allen drei Ländern auf der oberen Sekundarstufe erhebliche Anteile von jungen Menschen in betriebsbasierter Berufsausbildung zu finden sind. Dokumentenanalysen und Interviews bilden neben den wenigen wissenschaftlichen Publikationen die Grundlage der Fallstudien. Zu ablesbaren Divergenzen hinsichtlich der Befunde später mehr.

Zur Fallstudie Österreich

Mit Interesse und Erkenntnisgewinn werden sowohl KennerInnen als auch mit den Entwicklungsprozessen des österreichischen Qualifikationsrahmens weniger Vertraute diesen Abschnitt lesen. Auffällig ist jedenfalls, dass die unitäre Lösung des österreichischen Prozesses, in Form von Entwicklungskorridoren (siehe Schlögl 2006) vorzugehen, aus der wissenschaftlichen Distanz nicht so missverständlich rezipiert wird, wie dies national zuweilen vorkommt. Auch die Systematisierung nach staatlichen, sozialpartnerschaftlichen und weiteren Akteuren und Akteurinnen schärfte den Blick auf den Handlungsverlauf, der von Klenk im Wesentlichen als zweiphasig beschrieben wird:

- als gelungenes „Vorspiel“ mit anschließender „Blockade“ (vgl. Klenk 2013, S. 125ff.) und
- als politischer Kompromiss.

Das Scharnier dieser beiden Phasen stelle wesentlich die Ministerratsentscheidung zum sogenannten Y-Modell dar. Der politisch motivierte Konflikt um den Anspruch auf Exklusivität der NQR-Stufen 6-8 für hochschulische Zertifikate „wurde eskaliert und

damit zugleich in die politische Arena verschoben“ (ebd., S. 130). Gleichzeitig wurde damit die bisher bestehende „unterprivilegierte“ Position (vgl. ebd., S. 132) der Hochschulen gegenüber den Sozialpartnern durch einen Bruch mit der sonst auf „Interessenausgleich und Konkordierung“ (ebd.) bedachten Politik herbeigeführt. Die Akteurskoalition der HochschulvertreterInnen mit dem Wissenschaftsministerium habe mit ihrer „harten, macht- und parteipolitisch motivierten Linie“ (ebd.) einen „Scheinerfolg“ (ebd.) gegen die perspektivisch dadurch gestärkte Gleichwertigkeit von beruflichen und hochschulischen Abschlüssen erzielt. Klenks Formulierungen lassen erkennen, dass die Analyse deutlich und diskursförderlich ausgefallen ist.

Vergleichende Zusammenschau

Der Vergleich der drei Länderumsetzungen zeigt auf, dass trotz des weitgehend gleichen Rezeptionsverhaltens der Europäischen Politikempfehlung – es handelt sich dabei um eine von moderaten Anpassungen nationaler Bedingungen gekennzeichnete Form, also weder um ein völliges Ignorieren noch um eine völlige Nutzung für einen Systemwandel – das Innovationspotenzial in den betrachteten Ländern in unterschiedlicher Weise realisiert wurde.

Einerseits wird im dänischen und österreichischen Fall mit weitgehender Übereinstimmung mit den Kernmerkmalen des EQR national weitergearbeitet (Deskriptorensatz, acht Niveaus, Lernergebnisorientierung). Den strukturellen Unterschied des Y-Modells in Österreich verbucht Klenk hingegen nicht als grundsätzliche Abweichung vom EQR-Modell, sondern allein als „deklaratorische Differenz“ (ebd., S. 184). Andererseits weicht das deutsche Umsetzungsmodell hier mit seinem grundständigen Vier-Säulen-Kompetenzmodell begründet vom Deskriptorensatz des EQR ab.

Betrachtet man das Innovationspotenzial im Vergleich zur nationalen Politik zeigt sich eine andere Konstellation. Während in Dänemark bereits vor dem EQR eingeleitete Entwicklungen fortgeschrieben werden, ortet Klenk für Österreich und Deutschland einen erheblichen Innovationscharakter durch die Form der bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen. Deshalb stelle auch in diesen beiden

Ländern der Topos der Durchlässigkeit ein zentrales Diskussionsfeld dar.

Abschließende Bemerkungen

Zeitnahe Entwicklungen konnten nicht mehr in die Betrachtung aufgenommen werden, wie etwa die Entscheidungen in Deutschland und Österreich, die allgemeinbildenden Abschlüsse zunächst nicht in die weiteren Entwicklungsarbeiten bzw. Zuordnungsentscheidungen einzubeziehen, die Simulation für den Korridor des nicht-formalen Lernens in Österreich bzw. die Einrichtung von Arbeitsgruppen dazu in Deutschland. Eventuell hätte dies die eine oder andere Bewertung anders ausfallen lassen können, was den Wert der Publikation als Beitrag zu einer methodisch begründeten, analytischen und nicht allein chronologischen Darstellung dieses komplexen

sozialen Innovationsvorhabens in keiner Weise schmälert. Zumindest für Österreich kann gesagt werden, dass eine konzise, pointierte Prozessbeschreibung gelungen ist. Die deutsche und dänische Fallstudie sind klar und auch für Außenstehende nachvollziehbar aufbereitet, wenngleich allfällige Finessen und Untiefen des politischen Prozesses hier nur vermutet werden können.

Der Titel der Publikation ließe vermuten, dass die Funktionalitäten, strukturellen Gegebenheiten oder lerntheoretischen Modelle der „dualen Berufsbildungssysteme“ etwas mehr Gewicht in der Interpretation erhalten würden, dem ist jedoch nicht so. Die starke Involvierung der Sozialpartnerorganisationen in das Bildungswesen ist aber wohl ein bestimmender Faktor für die Politikprozesse dieser drei Länder und damit rund um die nationalen Umsetzungen der Europäischen Empfehlung.

Literatur

Przeworski, Adam/Teune, Henry (1970): The logic of comparative social inquiry. New York: Wiley-Interscience.

Schlögl, Peter (2006): Modellierung eines politischen Prozesses zur Entwicklung eines österreichischen Qualifikationsreferenzsystems nach den Grundsätzen von Transparenz und Objektivität. In Markowitsch, Jörg/Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (Hrsg.): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen: Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Online im Internet: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14040> [Stand: 2013-12-12].



Foto: Mediendienst.com

Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783732289486

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 21, 2014

Dr. Arthur Schneeberger (Bildungsforscher)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsgr., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Roswitha Ranz (Institut EDUCON)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. Institut EDUCON
Marienplatz 1/2/L,
A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>