

STUDIENREIHE HOCHSCHULFORSCHUNG ÖSTERREICH

Magdalena Fellner, Attila Pausits,
Thomas Pfeffer, Stefan Oppl (Hrsg.)

Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen

Rahmenbedingungen,
Erfahrungen und
Herausforderungen

WAXMANN

Studienreihe
Hochschulforschung Österreich

herausgegeben vom
Netzwerk Hochschulforschung Österreich

Band 3

Magdalena Fellner, Attila Pausits,
Thomas Pfeffer, Stefan Oppl (Hrsg.)

Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen

Rahmenbedingungen, Erfahrungen und
Herausforderungen



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Band 3

ISSN 2628-6432

Print-ISBN 978-3-8309-4470-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9470-1

<https://doi.org/10.31244/9783830994701>

Das E-Book ist unter der Lizenz CC-BY-NC-SA-4.0 open access verfügbar.



Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach,
Münster Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Inhalt

Herausforderungen und Chancen bei der Gestaltung von Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Hochschulen	9
<i>Magdalena Fellner, Attila Pausits, Thomas Pfeffer & Stefan Oppl</i>	

Die (Neu-)Gestaltung des politischen Rahmens

Ziele der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen für das österreichische Hochschulsystem aus der Sicht des Ministeriums Novelle zum Universitätsgesetz	25
<i>Edith Winkler & Heribert Wulz</i>	

Von der Vision zur Umsetzung Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an österreichischen Universitäten und Hochschulen aus Sicht der AQ Austria	35
<i>Barbara Birke</i>	

How to create a mobile European LLL culture by the complementary use of European instruments such as VNFIL, RPL, micro credentials and the EQF	49
<i>Christina Paulus, Vladana Vidric, Marion Ramusch, Astrid Steinöcker & Anna Grenz</i>	

Bedeutung von Validierung und Anerkennung für Bildungs- und Qualifikationssysteme	65
<i>Thomas Pfeffer</i>	

Institutionelle Zugänge von Hochschulen

Institutioneller Zugang der Universität Innsbruck Ein Projektbericht zu „Third Way“	79
<i>Bernhard Fügenschuh, Angelika Kellner & Christina Raab</i>	

Die institutionelle Perspektive der Universität für Weiterbildung Krets zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen Bestandsaufnahme und Ausblick	95
<i>Thomas Ratka</i>	

Inklusive Zulassungsprozesse für MigrantInnen durch (mehr) Validierung? Erfahrungen aus dem Lehrgang ‚Migrant Entrepreneurship Support‘	107
<i>Isabella Skrivanek</i>	

Anerkennung aus international vergleichender Perspektive

Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus internationaler Perspektive
Beobachtungen aus Deutschland 119
Eva Cendon

Designing a curriculum around the needs of adults: the WBIS programme at the
University of Chester
What does it tell us about the prospects for the spread of RPL practices? 135
Jon Talbot

The Recognition of Prior Learning (RPL) practice in
Munster Technological University (MTU) – collaboration with employers 151
Deirdre Goggin

Prospects and challenges: work-integrated learning as a key component of
validation in higher education 163
Marjaana Mäkelä

Gemeinsamkeiten und Differenzen der Sektoren Erwachsenenbildung und Hochschulbildung

Kompetenzanerkennung und Validierung
Gemeinsamkeiten in der Differenz von Erwachsenenbildung und
hochschulischer Bildung. 177
Peter Schlögl

Kompetenzanerkennung qualitativ gestalten
Validierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel der
Weiterbildungsakademie Österreich (wba) 187
Giselheid Wagner & Gudrun Breyer

Die Bildungspfade der Wirtschaftskammer Österreich (WKO) als Beispiel für
die Verbindung informeller, non-formaler und formaler Bildung 209
Elisabeth Hassek-Eder

Veränderungsprozesse und Entwicklungspotentiale

„Pattern Mining“ als Methode zur Unterstützung der Validierung von informellem Lernen	225
<i>Isabell Grundschober & Stephanie Nestawal</i>	
Darstellung und Zugänglichkeit der Informationen auf Hochschulwebseiten zur Anerkennung von Lernergebnissen für eine diverse Studierendenschaft	241
<i>Magdalena Fellner</i>	
Possible future scenarios of non-formal and informal learning in relation to recognition and validation of prior learnings	259
<i>Filiz Keser Aschenberger & Attila Pausits</i>	
Validierung 2030 – Thesen zur erfolgreichen Implementierung an Hochschulen in der Zukunft	273
<i>Attila Pausits</i>	
Autorinnen und Autoren	283
Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich	288

Herausforderungen und Chancen bei der Gestaltung von Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Hochschulen

Magdalena Fellner, Attila Pausits, Thomas Pfeffer & Stefan Oppl

1. Bildungspolitischer Hintergrund

Bildungspolitische Diskussionen haben den Anerkennungsdiskurs an Hochschulen wesentlich beeinflusst und können als Vorläufer für die Entwicklung einer österreichischen Validierungsstrategie erachtet werden. Seit Beginn des Bologna-Prozesses wird von Seiten bildungspolitischer AkteurInnen im zunehmenden Maße erwartet, dass der tertiäre Bildungsbereich die Bedürfnisse und Anforderungen des Arbeitsmarktes berücksichtigt (Europäische Bildungsminister, 1999). Indem Studienprogramme vorhandene Kompetenzen, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden, anerkennen, sollen sich die institutionellen Strukturen der Hochschulen durchlässiger gestalten. Dabei wird davon ausgegangen, dass hochschulische Bildungsangebote zur Professionalisierung beitragen und dadurch das Risiko einer langfristigen sozialen Ausgrenzung oder von Arbeitslosigkeit verringern (Cedefop & European Commission, 2009; OECD, 2019a).

Bernhard (2017; 2018) hat in einer umfassenden Studie den Einfluss europäischer Bildungspolitik auf die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung am Beispiel von Deutschland und Frankreich untersucht. Analytisch konnte sie vier Dimensionen identifizieren, anhand derer das Konzept der Durchlässigkeit im politischen Kontext diskutiert wurde. Diese betreffen (1) den Zugang zum Berufsbildungs- und Hochschulbereich, (2) die Anerkennung und Validierung der Lernerfahrungen, (3) die organisatorische Verknüpfung zwischen den Bildungsbereichen, z. B. die Integration von (beruflichen und akademischen) Lehrplänen in einem Programm oder eine Doppelqualifikation und (4) flexible Studienstrukturen, welche darauf abzielen, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen.¹ Durchlässigkeit bezieht sich demnach nicht nur auf die erfolgreichen Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, sondern auch auf die Studienstrukturgestaltung.

Bernhards Untersuchung veranschaulicht, dass die Argumente der EU-PolitikerInnen auf einer universellen (z.B. Chancengleichheit) oder funktionalistischen Grundlage (z.B. Wettbewerbsfähigkeit) basieren. Tabelle 1 enthält einen Überblick

1 Auch in der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension der Hochschulbildung“ (BMFWF, 2017) wird die „Validierung vorangegangener Qualifikationen/Leistungen“ (S. 21) als Maßnahme für einen integrativeren Zugang genannt.

der Argumentationsstruktur von EU-PolitikerInnen, anhand derer die Maßnahmen zur Erhöhung der institutionellen Durchlässigkeit gerechtfertigt werden.

Tab. 1: Funktionalistische und universalistische Argumente im deutschsprachigen und französischen bildungspolitischen Diskurs zugunsten der institutionellen Durchlässigkeit an Hochschulen (eigene Darstellung nach Bernhard, 2017; 2018)

Funktionalistisch	Universalistisch
Arbeitsmarktbedürfnisse (mehr beruflich Qualifizierte)	Gleichheit der Möglichkeiten
Arbeitsmarktbedürfnisse (mehr wissenschaftlich Ausgebildete)	Gleichwertige Wertschätzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung
Strukturelle Änderung der Wirtschaft	(Weiter-)Bildung als ein Recht
Ökonomischer Wettbewerb (EU/Global)	Sozialer Zusammenhalt
Demographischer Wandel	Weniger soziale Ungleichheit
Externe/Europäische Anforderungen	Erziehung als öffentliches Gut
Reduktion des Arbeitslosenrisikos	Einführung republikanischer Ideale
Individuelle Karrierentwicklung	Erziehung demokratischer BürgerInnen
Beschäftigungsfähigkeit	Demokratisierung von Hochschulen
	Meritokratie

Die Forderung nach der Durchlässigkeit in der Hochschulbildung orientiert sich Bernhard (2017) zufolge in erster Linie an ökonomischen Bedürfnissen. Maßnahmen, die auf funktionalistischen Argumenten beruhen, können jedoch schneller wieder rückgängig gemacht werden, wenn sich die Nachfrage nach Arbeitskräften am Arbeitsmarkt etwa wieder ändern sollte. Eine Institutionalisierung der Verfahren zur Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen könnte demgegenüber langfristig zur (Weiter-)Entwicklung von qualitätsgesicherten Verfahren beitragen. Dazu bedarf es auch geeigneter institutionenübergreifender Rahmenbedingungen.

2. Vom EQR zur UG-Novelle

Um die Kompetenzniveaus sowohl über verschiedene Sektoren hinweg als auch grenzüberschreitend zwischen den Bildungs-, und Wirtschaftssystemen miteinander vergleichen zu können, wurde 2008 von Seiten der Europäischen Union der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) eingerichtet, welcher als „Metarahmen“ für die Entwicklung analoger nationaler Qualifikationsrahmen in den Mitgliedsländern dient. Auf Basis der EU-Empfehlungen (Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2008; Rat der Europäischen Union 2012; 2017) wurde der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) in Österreich ausgearbeitet. Mit Einführung des Rahmenwerks wird eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung angestrebt (Republik Österreich, 2011; AQ Austria, 2016). Das Inkrafttreten

des Bundesgesetzes über den NQR im Jahr 2016 hat den Weg für weitere Entwicklungen geebnet.

Mit dem NQR begann die Erarbeitung eines „Transparenz- und Übersetzungsinstruments“ (NKS, 2019, S. 5) zum Vergleich von Qualifikationen und Kompetenzen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden. Die Entwicklung begann in Österreich jedoch viel später als in anderen Ländern. Diese anfängliche Zurückhaltung ist mitunter auf die historisch gewachsene Kluft zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung in Österreich zurückzuführen (Luomi-Messerer, 2019b).² Zudem äußerte die Uniko³ (2015) Vorbehalte gegenüber der Validierung, indem sie auf unüberbrückbare Unterschiede zwischen der Berufserfahrung und dem akademischen Wissen hinweist. Der österreichische Anerkennungsdiskurs kann daher zunächst als strukturkonservativ definiert werden (vgl. Bernhard, 2017). Ein mögliches Hindernis könnte die Furcht vor einem Qualitätsverlust darstellen, der vermeintlich mit den Öffnungsschritten einhergeht. Auch die traditionell hierarchisch geprägte Bildungspyramide der beteiligten und betroffenen Bildungseinrichtungen als Hegemonie- und Territorialdominanz im Bildungsdiskurs hat die konservative Haltung verstärkt. Ebenso fehlten bereits existierende Brückenstrukturen, die einen Austausch auf „Augenhöhe“ ermöglichen könnten. Nicht zuletzt hat die Autonomie der Hochschulen die Position und deren Handlungsspielraum der tertiären Einrichtungen weiter gestärkt und somit Top-down-Entwicklungen verlangsamt bzw. Freiräume der Umsetzung geschaffen.

Empfehlungen bildungspolitischer Organisationen (z. B. Cedefop & European Commission, 2009; BMB & BMWF, 2017) trugen maßgeblich zur Entstehung einer Reihe von Publikationen zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Lernerfahrungen durch nationale Einrichtungen und relevante Stakeholder (z.B. AQ Austria, 2016) in Österreich bei. Zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit zielt die Aktionslinie 10 der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ darauf ab, „Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren“ einzurichten (Republik Österreich, 2011, S. 44). Bemühungen zur Entwicklung einer österreichischen Validierungsstrategie wurden auf nationaler Ebene von bildungspolitischen AkteurInnen (z.B. Republik Österreich, 2011), der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria, 2016), Sozialpartnern (z.B. Sozialpartner, 2013) und Interessenvertretungen (z.B. Industriellenvereinigung 2007; 2013) weiter vorangetrieben. Die in den Strategiepapieren formulierten Ziele zur Anerkennung stehen im Einklang mit den EU-Empfehlungen zur Vergleichbarkeit von Kompetenzen unabhängig davon, wo sie erworben wurden.

2 Das stark ausgeprägte Lehrlingsausbildungssystem erklärt auch die vergleichsweise geringe AkademikerInnenquote: Im Jahr 2018 verfügte nur 4% der österreichischen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren über einen Bachelor (oder einen gleichwertigen Abschluss) – im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 17% (OECD, 2019b, S. 7).

3 Ein Zusammenschluss aller öffentlichen Universitäten in Österreich.

Dennoch gab es bis 2021 keinen einheitlichen Rahmen für Anerkennungs- und Validierungsverfahren an tertiären Bildungseinrichtungen. Nur in Sonderfällen war es zuvor möglich, non-formal und informell erworbene Kompetenzen auf das Studienprogramm anzurechnen, diese Bestimmungen bildeten zudem häufig nicht Teil des Universitätsgesetzes (UG): So wurden Tätigkeiten bei der Österreichischen HochschülerInnenschaft (ÖH) basierend auf dem §31 HochschülerInnenschaftsgesetz 2014 angerechnet, neu hinzugekommen ist 2020 zudem die Anerkennung von Hilfstätigkeiten im Zusammenhang mit COVID-19 basierend auf dem §3 des 3. COVID-19-Gesetzes⁴. Anrechnungen waren nur auf speziell im Curriculum gekennzeichnete Module, Praktika oder freie Wahlfächer gestattet und unterlagen somit inhaltlich weiteren Einschränkungen. Da die Studierenden vom Recht auf Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ausgenommen waren, ist anzunehmen, dass die Validierung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen dem Urteil einzelner EntscheidungsträgerInnen unterlag, weshalb der Akt der Validierung eine „Black Box“ blieb. Auch der Begriff „Validierung“ findet sich nicht in der vorhergehenden Version des UG (BGBl. I Nr. 135/2020).

Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen stellte damit bis dato eher die Ausnahme dar. Empirische Untersuchungen zur Praxis der Kompetenzanerkennung und -validierung liegen für österreichische Hochschulen nur vereinzelt vor (z.B. Pfeffer & Skrivaneck, 2013), deuten jedoch darauf hin, dass sich die Rahmenbedingungen (auch innerhalb ein- und derselben) Institution unterschiedlich gestalten und damit jeweils unterschiedliche „Anerkennungskulturen“ vorherrschen. Die AQ Austria hat vor einigen Jahren Empfehlungen zur Einführung geeigneter Anerkennungsverfahren formuliert und setzt sich seither für die Implementierung qualitätsgesicherter Verfahren ein (AQ Austria, 2016; 2020). 2021 trat die Novelle des Universitätsgesetzes⁵ in Kraft und schuf eine neue Rechtsgrundlage für die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen auf das Curriculum. Über die UG-Novelle wurde ein weiterer Schritt in Richtung Verschränkung der Hochschul- und Berufsbildung, die aufgrund historischer Entwicklungen bislang lange voneinander getrennt waren, getan.⁶

Die wichtigsten regulativen Änderungen betreffen die Verschiebung von „Gleichwertigkeit“ hin zu den wesentlichen Unterschieden hinsichtlich der erworbenen

4 3. COVID-19-Gesetz, ausgegeben am 4. April 2020. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_I_23/BGBLA_2020_I_23.html [08.02.2020].

5 Die gesetzliche Basis differenziert sich für die einzelnen Hochschultypen (Öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Privatuniversitäten) wiederum aus.

6 Trotz allem kann Validierung, die auf den Brückenschlag zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten abzielt, nicht auf den Gegensatz von hochschulischer und beruflicher Bildung reduziert werden, da berufliche Bildung durchaus auch in formalen Lernkontexten stattfinden kann. Weitere Motive für die institutionelle Durchlässigkeit der Hochschulen wurden in Abschnitt 1 genannt.

Kompetenzen, die Beweislastumkehr (im Falle einer Ablehnung müssen die wesentlichen Unterschiede in den Lernergebnissen begründet werden) und das Recht der Studierenden, die Validierung ihrer Lernergebnisse zu beantragen, sofern dies für das Studienprogramm vorgesehen ist.⁷ Zudem wurde die Obergrenze zur Anerkennung von Kompetenzen, die an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen erworben wurden, als auch von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen definiert: Aus diesen beiden Bereichen können maximal 90 ECTS anerkannt werden, mit einer Entsprechung von maximal 60 ECTS von Höheren Sekundarschulen und 60 ECTS der „beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen“.

Die weitere Vorgangsweise ist nicht spezifiziert, stattdessen ist gemäß § 78 Z 3 UG 2002 jede Hochschule selbst dafür verantwortlich, eigene Verfahren für die Validierung anderer beruflicher oder außerberuflicher Qualifikationen festzulegen und die festgelegten Standards mit der Satzung kundzutun. An einigen Hochschulen finden sich bereits Richtlinien zur Anerkennung von Praktika oder ehrenamtlichen Tätigkeiten.⁸ An den allermeisten Hochschulen müssen neue Wege zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen jedoch erst beschrrieben werden, die den Anspruch qualitätsgesicherter Verfahren erfüllen. Dabei kann sich das Höchstmaß der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen je nach Studiengang unterscheiden. Eine einheitliche Vorgangsweise könnte demgegenüber womöglich den unterschiedlichen Fächerkulturen widersprechen. Jedes Curriculum weist zudem unterschiedliche Lernergebnisse auf, weshalb die vorliegenden Kompetenzen auf unterschiedliche Art und Weise erhoben werden müssen. Es gilt die unterschiedlichen Rationalitäten der Lernerfahrungen zu berücksichtigen, da sich für informelles Lernen schließlich keine Curricula oder standardisierte Beurteilungskriterien finden lassen (Grundmann et al., 2003). Stattdessen müssen vielmehr die Kontexte der unterschiedlichen Lernumgebungen berücksichtigt werden. Um der Eigenlogik des Informellen gerecht zu werden, bedarf es nicht nur eigener Prüfverfahren, sondern auch eines komplexen Lernbegriffs. Somit besteht auch in dieser Hinsicht noch weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Der Umgang mit diesen diversen Vorkenntnissen erfordert eine Flexibilisierung und Individualisierung der Studienstrukturen als auch eine Anpassung der Lernkulturen. Damit besteht ein Zusammenhang zwischen der organisationalen Einbettung von Validierungsprozessen, der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und der Rolle der Vortragenden und Studierenden. Es wird gefordert, dass Studienprogramme an die bereits vorliegenden Kompetenzen anschließen und damit flexibler gestaltet werden. Anzunehmen ist, dass dadurch neue Studienprogramme und alternative Studienformen, die in Verschränkung mit außeruniversitären Organisationen

7 Die Möglichkeit der Anerkennung „anderer beruflicher und außerberuflicher Qualifikationen“ im Ausmaß von 60 ECTS wird als *Kann*-Bestimmung bezeichnet, siehe auch der Beitrag von Birke in diesem Band.

8 Bis dato finden sich nur begrenzt Daten über die Art der Lernergebnisse, die in Anrechnungsverfahren anerkannt werden.

angeboten werden, entstehen. Damit stehen Hochschulen der Zukunft vor vielfältigen organisationalen Herausforderungen, welche jedoch gleichzeitig neue Gestaltungsräume bieten und damit als Chance erkannt werden können.

Das Symposium „Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen: Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen“⁹, das am 25. Februar 2021 an der Universität für Weiterbildung Krems stattfand, und die dort vorgetragenen Beiträge bilden die Grundlage für den vorliegenden Sammelband. Die Teilnahme von Hochschulleitungen, AkteurInnen aus der allgemeinen Verwaltung und wissenschaftlichem Personal aller vier Hochschulsektoren (Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten, Pädagogische Hochschulen), aber auch von Unternehmen und Institutionen der Erwachsenenbildung spiegelt das zunehmende Interesse zur Thematik an Hochschulen und darüber hinaus wider.

3. Zur Konzeption des Bandes

Der Sammelband greift die Diskussion zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen auf und geht mittels unterschiedlicher Zugänge der Frage nach, wie sich Validierungsverfahren gestalten können und systematisch erfassen lassen. Da sich die Beiträge schwerpunktmäßig unterschiedlich gestalten, wurden sie in fünf thematische Bereiche gegliedert: Im ersten Abschnitt erfolgt eine Bezugnahme auf die neue gesetzliche Rechtsgrundlage für Anerkennungsverfahren, die durch die UG-Novelle 2021 herbeigeführt wurde. Institutionelle Ansätze aus dem nationalen Kontext zeigen im zweiten Abschnitt mögliche Anerkennungsstrategien auf und liefern reichhaltige Erfahrungswerte. Erweitert man das Sichtfeld auf den internationalen Raum, so wird deutlich, dass andere Länder sich schon länger mit Anerkennungsfragen beschäftigen, weshalb im dritten Abschnitt die Zugänge einzelner Hochschulen aufschlussreiche Erkenntnisse liefern. Während viele österreichische Hochschulen mit der Novellierung der rechtlichen Grundlagen im Jahr 2021 erstmals in die Lage geraten, über die Schritte der Identifizierung, Dokumentation und Bewertung und Zertifizierung eigene Verfahren zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen für die Anerkennung auf das Studienprogramm zu entwickeln, ist die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in der Berufs-, und Erwachsenenbildung bereits *conditio sine qua non* (BMBWF, 2018; Gruber et al., 2021). Somit werden im vierten Abschnitt Beispiele inkludiert, um Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Sektoren darzustellen. Im letzten Abschnitt werden schließlich künftige Szenarien und Entwicklungspotentiale, die im

9 Das Programm, die Folien und Aufnahmen des Symposiums finden sich unter <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/fakultaeten/bildung-kunst-architektur/departments/weiterbildungsforschung-bildungstechnologien/news-veranstaltungen/veranstaltungen/2021/symposium-validierung.html;jsessionid=oEBCC631DD960FC81775D18C48578103> [09.02.2022].

Zusammenhang mit der Validierung stehen oder durch diese ausgelöst werden, aufgezeigt. So werden in Summe politische, bildungstheoretische, institutionelle, praktische und theoretische Perspektiven auf den Gegenstand geworfen.

Abschnitt I. Die (Neu-)Gestaltung des rechtlich-politischen Rahmens

Damit die Validierung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen und ihre Anerkennung auf Studienleistungen an österreichischen Hochschulen stattfinden kann, ist ein robustes gesetzliches Rahmenwerk notwendig, welches einerseits eine Rechtssicherheit für alle beteiligten und betroffenen Personen und Institutionen gibt und andererseits die notwendige Flexibilität entlang von unterschiedlichen Anforderungen ermöglicht. Der Beitrag von EDITH WINKLER UND HERIBERT WULZ beschreibt die Entwicklung der gesetzlichen Voraussetzungen in Österreich und skizziert im Sinne einer modernen Hochschulgovernance ein grundlegendes Verständnis, wie bildungspolitische Ziele und die Autonomie der Universitäten im Kontext der Validierung miteinander interagieren können. Die Fragen, wie die Validierung in einem Gesamtsystem eingebettet ist, welche konkreten Ziele mit der Validierung von non-formal und informell erworbener Kompetenzen für das österreichische Hochschulsystem aus Sicht des Ministeriums verfolgt werden, welche Ansätze die Implementierung der Novelle zum Universitätsgesetz verfolgt und welche Projekte bereits umgesetzt wurden, stehen im Mittelpunkt in diesem Beitrag.

BARBARA BIRKE erläutert aus Sicht der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) den Entstehungsprozess zur Entwicklung von qualitätsgesicherten Anerkennungs- und Validierungsverfahren von Kompetenzen an österreichischen Hochschulen. Der Beitrag zeigt die initiierende und koordinierende Rolle der AQ Austria seit der ersten thematischen Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2014 auf. Im Rahmen eines konsensualen Prozesses wurden Empfehlungen formuliert, um die Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen in die Strategie der Hochschule aufzunehmen und zweckangemessene, qualitätssichernde Verfahren zu entwickeln. Mit dem strategischen Ziel der Entwicklung qualitätsgesicherter Verfahren und ihrer Implementierung an Hochschulen hat sich die AQ Austria dazu laufend im Zuge von Kooperationsprojekten auf nationaler Ebene mit Hochschulen aller Sektoren und dem Ministerium als auch im internationalen Raum mit ExpertInnen aus dem Ausland vernetzt. Dabei erweist sich Peer-Learning zur Gestaltung der Qualitätssicherung als unabdingbar, weshalb gemeinsame Projekte in europäischer Partnerschaft bis heute weitergeführt werden.

Der Beitrag von CHRISTINA PAULUS, VLADANA VIDRIC, MARION RAMUSCH, ASTRID STEINÖCKER und ANNA GRENZ zeigt auf, dass Lebenslanges Lernen unerlässlich ist, um den wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes nachzukommen und eine Umschulung und Höherqualifizierung in allen Lebensphasen zu ermöglichen. In einer zunehmend digitalen Welt können EU-Instrumente wie der Europass als Teil der Validierung von nicht formalem und informellem Lernen (VNFIL) oder der Anerkennung früherer Lernerfahrungen (RPL) eingesetzt werden, um Lernende zu

befähigen und das außerhalb der formalen Bildung erworbene Lernen hervorzuheben. VNFIL ist ein komplexer und ganzheitlicher Prozess, der die Zuordnung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen zu den Lernergebnissen eines Lehrplans ermöglicht, um den Übergang in die weitere Bildung oder die Ausstellung eines Diploms oder Zertifikats zu ermöglichen. Transparenz und international vereinbarte Standards sind unerlässlich, um das Vertrauen in den Prozess zu gewährleisten, und erfordern eine Reihe anpassungsfähiger und vielfältiger Instrumente für alle Phasen der Validierung sowie die Zusammenarbeit und Koordinierung zwischen Interessengruppen, Hochschulen und Personal. Der Aktionsrahmen der European Platform on Learning Mobility (EPLM), der Pakt für Kompetenzen und die europäische Vision für Mikro-Anrechnungspunkte für 2030 bieten eine Chance für die Zukunft, Europa weiter zu vernetzen, den Wert nichttraditioneller Lernmethoden hervorzuheben und die Sichtbarkeit von Initiativen für Lebenslanges Lernen zu erhöhen. Dabei bietet der Beitrag einen umfassenden Überblick über Ziele, Überlegungen und Instrumente für jede Phase des VNFIL-Prozesses.

THOMAS PFEFFER geht in seinem Beitrag zur Bedeutung von Validierung und Anerkennung für Bildungs- und Qualifikationssysteme von den Begriffen „Lernergebnisse“ und „Validierung“ aus, die beide von der UG-Novelle 2021 in das österreichische Universitätsgesetz eingeführt wurden. Er stellt diese Begriffe in den Kontext der wichtigsten europäischen Initiativen zur Erhöhung der Mobilität von Lernergebnissen und Qualifikationen und macht damit sichtbar, wie die UG-Novelle 2021 im großen Zusammenhang internationaler, bildungspolitischer Entwicklungen der letzten zweieinhalb Jahrzehnte verstanden werden kann. Im Beitrag wird auch deutlich, dass die Begriffe Lernergebnis und Validierung von zentraler Bedeutung für den paradigmatischen Wechsel von einer Input-orientierten hin zu einer Output-orientierten Konzeption, Vermittlung und Zertifizierung hochschulischer Bildungsangebote sind. Abschließend werden Überlegungen zu möglichen Konsequenzen dieser Entwicklungen für Hochschulen skizziert, insbesondere für den Status von Hochschulen als „Kontrollinstanzen“ für gesellschaftlich relevantes Wissen.

Abschnitt II. Institutionelle Zugänge von Hochschulen

BERNHARD FÜGENSCHUH, ANGELIKA KELLNER und CHRISTINA RAAB verdeutlichen in ihrem Beitrag, wie die Validierung nicht formalen und informellen Lernens für den Zugang bzw. Studienzeitverkürzung für ein grundständiges Studium gelingen kann. Der Beitrag zeigt anschaulich am Beispiel des Bachelorstudiums Pharmazie, wie Verfahren und Prozesse für die Anerkennung nichtformaler Lernergebnisse für den institutionellen Gebrauch getestet und weiterentwickelt werden. Das Pilotprojekt an der Universität Innsbruck hat sich zum Ziel gesetzt, für das Bachelorstudium Pharmazie Lernergebnisse aus dem formalen, informellen, hauptsächlich aber nicht formalen (beruflichen) Bereich für die Studienzulassung und Anerkennung auf das Curriculum zu identifizieren. Dazu wurden die Berufsbilder bzw. deren Ausbildungsverordnungen den modularen Lernergebnissen des Curriculums des Bachelorstudiums

Pharmazie gegenübergestellt, um nach dem Kriterium des wesentlichen Unterschieds mögliche Überschneidungen festzustellen.

Der Beitrag von THOMAS RATKA erläutert die mit der UG-Novelle 2021 eingetretene neue Rechtsgrundlage für weiterbildende Universitätslehrgänge, mit der ein Weiterbildungsbachelor (in Form des „Bachelor of Continuing Education“ bzw. des „Bachelor Professional“) als Voraussetzung für die Zulassung zum Weiterbildungsmaster („Master of Continuing Education“ bzw. „Master Professional“) geschaffen wurde. Die neue Studienarchitektur impliziert einerseits weitreichende strukturelle Änderungen für die wissenschaftliche Weiterbildung, andererseits erfährt aber auch die Anerkennung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen qualifizierter BewerberInnen eine Neuausrichtung. Es wird daher in der Retrospektive aufgezeigt, wie die Zulassung über eine gleichzuhaltende Qualifikation, welche sich am NQR-Niveau VI orientiert, bislang an der Universität für Weiterbildung Krets gehandhabt wurde, wobei die Verfahren zur Feststellung der Kompetenzen schrittweise und auf transparente Weise nachgezeichnet werden. Gleichzeitig identifiziert der Autor Chancen für die künftige Gestaltung der Anerkennungsverfahren, indem die neue Rechtslage etwa eine differenzierte und partielle Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen ermöglicht.

Der Beitrag von ISABELLA SKRIVANEK beschäftigt sich mit der Frage, ob die Validierung von Lernergebnissen zu inklusiven Zulassungsprozessen für MigrantInnen in der hochschulischen (Weiter-)Bildung führt. Die Autorin greift dafür auf Umsetzungserfahrungen aus dem Lehrgang ‚Migrant Entrepreneurship Support‘ an der Universität für Weiterbildung Krets zurück. Es wird festgestellt, dass einerseits Aus- und Weiterbildungszeiten, die formal nicht gleichwertig mit inländischen Bildungsabschlüssen sind, in Validierungsverfahren berücksichtigt werden können. Andererseits unterstützt die Anerkennung der Berufserfahrung und der Aus- und Weiterbildungszeiten (inkl. Ausbildungen, die nicht abgeschlossen wurden) den Hochschulzugang für BewerberInnen mit weniger linearen Bildungsbiographien und in unterschiedlichen Lebensphasen. Die Autorin konstatiert, dass Validierungselemente insbesondere dann einen wesentlichen Beitrag in Zulassungsverfahren zur Förderung von Inklusion, sozialer Mobilität und Gleichstellung leisten, wenn Einzelne dazu befähigt werden, diese Optionen für sich zu nutzen und entsprechende Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote von institutioneller Seite erhalten.

Abschnitt III. Validierung und Anerkennung aus internationaler Perspektive

Der Beitrag von EVA CENDON beleuchtet Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus einer internationalen Perspektive. In einem ersten Schritt werden bildungspolitische Entwicklungen im europäischen Kontext skizziert, die Validierung von vöngigem Lernen an die Hochschulen gebracht haben. Im zweiten Teil des Beitrags wird der Fokus auf Deutschland sowie die Entwicklungen in Bezug auf Validierung und Anrechnung gelegt und konkrete Beispiele sowie Initiativen werden vorgestellt. Im Abschluss gibt der Beitrag einen Ausblick auf aktuelle europäische Entwicklungen

zur Umsetzung von Lebenslangem Lernen und fragt nach der zukünftigen Rolle von Validierung und Anrechnung darin.

JON TALBOT bietet in seinem Beitrag einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung der Anerkennung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse im akademischen Bereich aus internationaler Perspektive und geht daraus ableitend im Speziellen auf Programme ein, die die Anerkennung beruflich erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in den Fokus stellen. Anhand der Fallstudie des WBIS-Programms der University of Chester wird gezeigt, welche Design-Entscheidungen hier zum Tragen kommen und welche Einflussfaktoren bei der Durchführung derartiger Programme zu berücksichtigen sind. Er stellt dar, wie eine konsequente Orientierung an inhaltlichen wie organisatorischen Bedürfnissen von im Arbeitsprozess verankerten Lernenden einen Weg zu bedarfsgerechter akademischer Weiterbildung eröffnen kann.

DEIRDRE GOGGIN zeigt in ihrem Beitrag, wie die Anerkennung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse im akademischen Bereich in Irland realisiert wird und geht dabei auf den Ansatz der Munster Technological University ein. Dabei veranschaulicht sie, welche organisationalen wie didaktischen Instrumente eingesetzt werden, um einerseits die Identifikation arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen zu unterstützen und andererseits sowohl Studierende als auch Lehrende im Prozess der Validierung zu begleiten. In diesem Sinne bietet die hier dargestellte Fallstudie eine praxisnahe Perspektive auf Konzeption und Umsetzung von bedarfsorientierter wissenschaftlicher Weiterbildung in Kooperation sowohl mit Unternehmen als auch Lernenden.

Der Beitrag von MARJAANA MÄKELÄ stellt am Beispiel der finnischen Haaga-Heilia Fachhochschule den Studienmodus „Work & Study“ als Möglichkeit des arbeitsintegrierten Lernens in der berufsorientierten Hochschulbildung vor. Die meisten Studierenden an der FH sind berufstätig und haben damit bereits professionelle Kompetenzen erworben. „Work & Study“ kann unter drei (parallelen) Gesichtspunkten betrieben werden: erstens durch (Forschungs-)Projekte gemeinsam mit außeruniversitären Partnern im Zuge von Lehrveranstaltungen, zweitens durch Kooperationen, die von Unternehmen initiiert werden, und drittens durch individualisierte Studienverläufe. Im letzten Fall erstellen Studierende einen strukturierten Plan zur Erreichung der Lernergebnisse und arbeiten systematisch darauf hin, wobei der Prozess von Lehrenden und theoretischen Inhalten begleitet wird. Selbst wenn die Lehrenden vordergründig für die Bewertung zuständig sind, können das berufliche Umfeld und die Kooperationsnetzwerke zusätzliche Beiträge in Bezug auf die erreichten Lernergebnisse liefern. Zudem beteiligen sich Alumni, indem sie als UnternehmensexpertInnen professionelles Feedback geben. Der Beitrag verdeutlicht, dass die Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen nach wie vor eine hochkomplexe Angelegenheit ist. Dennoch zeigt er eindrucksvoll auf, wie die Hochschule ihre Strategien weiterentwickelt und damit kontinuierlich Expertise aufbaut.

Abschnitt IV. Gemeinsamkeiten und Differenzen der Sektoren Erwachsenenbildung und Hochschulbildung

Wenngleich die öffentlichen Universitäten heute mit klar ausgewiesenen Autonomiebereichen gesetzlich gefasst sind, ist das im Bereich der Erwachsenenbildung bislang nicht der Fall. Dies bietet unterschiedliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Validierung. So wird auch erwartet, dass diese Sektoren in Validierungsprozessen zusammenwirken. Gerade deswegen liegen der Vergleich und die Analyse über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen beiden Sektoren im Mittelpunkt des Beitrags von PETER SCHLÖGL. Der Autor verfolgt dabei den Ansatz, dass in einem Schulterschluss zwischen den beide Bildungssektoren diese wechselseitig voneinander lernen, damit die Expertise wie auch die Fachkräfte zwischen den Sektoren diffundieren können und so Validierung nachhaltig weiterentwickelt und besser genutzt werden kann. Auch wenn der Schwerpunkt dabei auf den Gemeinsamkeiten im Zusammenhang von Anerkennung und Validierung liegt, gelingt es dem Autor durch die punktuelle Darstellung der Unterschiede und der andersartigen Herausforderungen, wichtige Empfehlungen für die bessere Nutzung von Synergien und gesammelte Erfahrungen in beiden Sektoren abzuleiten.

GISELHEID WAGNER und GUDRUN BREYER erläutern am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) die Verfahren zur Kompetenzerkennung in der Erwachsenenbildung. Dabei kann die wba auf reichhaltige Erfahrungen im Zusammenhang mit der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zurückgreifen. Aufgrund der Heterogenität der Ausbildungslandschaft in der Erwachsenenbildung entstand bereits früh der Bedarf, ein anbieterübergreifendes Qualifikationsprofil zu entwickeln, um die vielfältigen Kompetenzen zu erfassen. Die Autorinnen stellen unterschiedliche Methoden und Instrumente zur Kompetenzerfassung vor, deren Entwicklung wissenschaftlich begleitet wurde. Es finden sich insgesamt unterschiedliche Formen der Darstellung und Überprüfung der Lernergebnisse als auch der Qualitätssicherung, die im Beitrag überblicksmäßig dargestellt werden. Die AutorInnen schildern eindrucksvoll, wie die wba den Balanceakt zwischen der Individualisierung mit einem holistischen Blick auf die berufliche Biographie auf der einen Seite und einem standardisierten, institutionenübergreifenden Format auf der anderen Seite meistert.

Der Beitrag von ELISABETH HASSEK-EDER beschäftigt sich aus praktischer Perspektive mit der Ermöglichung und Gestaltung von durchgängigen, in der beruflichen Praxis verankerten Bildungspfaden. An einem konkreten Beispiel wird gezeigt, wie in einem Wechselspiel aus formalen, non-formalen und informellen Bildungsangeboten eine Durchgängigkeit von der beruflichen Erstausbildung bis zum fachspezifischen akademischen Abschluss geschaffen wird. Dabei geht die Autorin explizit auf die Rolle von formativen wie summativen Validierungsverfahren ein und zeigt deren Wichtigkeit in der Gewährleistung der Durchgängigkeit gerade an den Übergängen zwischen den Bildungsphasen.

Abschnitt V. Veränderungsprozesse und Entwicklungspotentiale

Der Beitrag von ISABELL GRUNDSCHÖBER und STEPHANIE NESTAWAL setzt sich mit dem Musteransatz nach Christopher Alexander auseinander und diskutiert die Anwendung von „Pattern Minings“, um die Herausforderungen, die sich durch die Charakteristika des informellen Lernens ergeben, in der Validierung von erworbenen Kompetenzen zu überwinden. So steht im Mittelpunkt der Arbeit eine Analyse, wie der Musteransatz genutzt werden kann, damit die KandidatInnen ein Bewusstsein über die Tiefe, Vielfalt und Relevanz ihres bisherigen Lernens aus Erfahrung erlangen können. In diesem Zusammenhang werden Methoden zur erfolgreichen Identifikation und Verschriftlichung von Handlungsmustern durch „Pattern Mining“ vorgestellt.

Der Beitrag von MAGDALENA FELLNER nimmt die Webseiten aller österreichischen Hochschulen in den Blick und analysiert sie nach der Frage, inwiefern die dargestellten Informationen zur Anerkennung von Lernerfahrung eine diverse Studierendenschaft adressieren. Dabei finden sich gewisse Gemeinsamkeiten bei den Internetauftritten aller Hochschulen, indem etwa die Anerkennung formaler Kompetenzen eine klare Vorrangstellung gegenüber der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen einnimmt. Aber auch in Bezug auf die Hochschulsektoren können (z.B. aufgrund der jeweiligen spezifischen Gesetzesgrundlagen) Ähnlichkeiten als auch Unterschiede ausgemacht werden. Schließlich identifiziert sie in Bezug auf die Zugänglichkeit der Informationen für heterogene Zielgruppen „inklusive, restriktive und ambivalente“ Webseiten-Typen und erläutert Elemente, anhand derer diese erkannt werden können.

Die Bedeutung der Kompetenzen non-formalen und informellen Lernens wird in der Zukunft weiter zunehmen. Diese Prognose wurde bereits in mehreren vorherigen Beiträgen in diesem Sammelband bekräftigt. Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag von FILIZ KESER-ASCHENBERGER und ATTILA PAUSITS darauf ab, die Trends und Triebkräfte für die Zukunft des informellen und nicht formalen Lernens zu untersuchen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der Rolle der Anerkennung und Validierung früherer Lernerfahrungen in den zukünftigen Szenarien des nicht formalen und informellen Lernens liegt. So werden unterschiedliche Zukunftsszenarien aufgezeigt und zentrale Aspekte der Zukunftsmodelle beschrieben. Die Überlegungen basieren auf einer empirischen Studie, die für die Europäische Kommission erstellt wurde. Die abgeleiteten Handlungsoptionen für die Bildungspolitik fließen in diesen Beitrag ebenso ein als auch szenariospezifische Empfehlungen im Kontext der Validierung. Hierzu wurden mögliche und wahrscheinliche Zukunftsszenarien für die Entwicklung des nicht formalen und informellen Lernens im Jahr 2030 entworfen. Mögliche Chancen und Risiken aus der Sicht der Bildung und in Verbindung mit verschiedenen sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Trends, die die Zukunft entscheidend beeinflussen, werden ebenso aufgezeigt.

Im Abschlusskapitel von ATTILA PAUSITS geht es um einen Ausblick über die Zukunft der Validierung. So wird die Validierung als Trichter der unterschiedlichen Entwicklungsträger von einem veränderten Gesellschaftsvertrag der Hochschulen im

Sinne einer Anpassung der Mission(en) der Einrichtungen über die Professionalisierung der Verwaltung und des Managements bis hin zu Kulturwandel und Anpassung von institutionalisierten Handlungsmustern als Wertekanon akademischer Leistungserbringung verstanden. Dies erfolgt durch die Zusammenführung von unterschiedlichen Abläufen, Verantwortlichkeiten und Lösungsansätzen mit dem Zweck, bereits erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, zu be- und verwerten und nicht zuletzt anzuerkennen.

Literatur

- AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas.
- AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) (2020). *Jahresbericht 2020*. Wien: AQ Austria.
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388261>
- Bernhard, N. (2018). Necessity or Right? Europeanisation and Discourses on Permeability between Vocational Education and Training and Higher Education in Germany and France. *Equity in and through Education*. Leiden, Niederlande: Brill | Sense. doi: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/9789004366749_007 [29.08.2021].
- BMB & BMWF (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf [08.08.2021].
- BMWF (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Wien.
- BMBWF (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien. Verfügbar unter: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf> [10.10.2021].
- Cedefop & European Commission (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_en.pdf [29.08.2021].
- Europäische Bildungsminister (1999). *Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister*. Bologna. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999> [10.10.2021].
- Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union (2008). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (Text von Bedeutung für den EWR). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DE) [29.08.2021]
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N., & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H., & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8>
- Industriellenvereinigung (2013). *Bildung und Integration. Der Beitrag von Bildung zu erfolgreicher Integration*. Wien.
- Industriellenvereinigung (2007). *Life-Long-Learning-Strategie*. Wien.
- Luomi-Messerer, K. (2019a). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Austria*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Austria.pdf [06.08.2021].
- Luomi-Messerer, K. (2019b). Die österreichische Validierungsstrategie. Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37, 2019. Vienna. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>. [04.08.2021].
- NKS (Coordination Point for the National Qualification Framework) (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR* (2. Aufl.). Vienna: OeAD.
- OECD (2019a). *Austria. Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/81e44fed-en>
- OECD (2019b). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Country Note Austria. NKS (Coordination Point for the National Qualification Framework) (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR* (2. Aufl.). Wien: OeAD. https://www.oecd.org/berlin/publikationen/EAG2019_CN_AUT.pdf [16.12.2021].
- Pfeffer, & Skrivanek, I. (2013). Institutionelle Verfahren zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen und zur Validierung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(1), 63–78. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0058-4>
- Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29> [20.01.2022].
- Rat der Europäischen Union (2017). *Empfehlung des Europäischen Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (2017/C 189/03). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29> [20.01.2022].
- Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. LLL:2020. Wien: Bundeministerium für Unterricht Kunst und Kultur.
- Sozialpartner (2013). *Bildungsfundamente. Ziele und Maßnahmen für eine zukunftsorientierte Bildungsreform*. Wien.
- Uniko (Österreichische Universitätenkonferenz). (2015). *Stellungnahme der Österreichischen Universitätskonferenz zum Entwurf eines Bundesgesetzes über den nationalen Qualifikationsrahmen* (NQR-Gesetz). Oktober 2015. https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=10332_DE_O&f=1&jt=7906&cs=5ACo [16.12.2021].

Die (Neu-)Gestaltung des politischen Rahmens

Ziele der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen für das österreichische Hochschulsystem aus der Sicht des Ministeriums

Novelle zum Universitätsgesetz

Edith Winkler & Heribert Wulz

1. Diskussionen zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Die Validierung von non-formal erworbenen Kompetenzen, wie etwa in einem Lehrgang der Erwachsenenbildung, der gesetzlich nicht determiniert ist, oder informell erworbener Kompetenzen, die durch persönliche Lernerfahrung im Rahmen beruflicher Tätigkeit oder im außerberuflichen Ehrenamt erworben wurden, sind in Hinblick auf eine Anerkennung im Rahmen der formalen, insbesondere hochschulischen Bildung ein Thema, das in unterschiedlichsten Zusammenhängen in der universitätspolitischen Diskussion der letzten Jahre national und international immer wieder begegnet.¹ Es geht hierbei um Zielsetzungen der *sozialen Inklusion*, der *Durchlässigkeit des Bildungssystems*, um faire Anerkennung bereits erbrachter Lernleistung und gewonnener Arbeits- und Berufserfahrung, letztlich um das *Ausschöpfen von individuellen und gesamtgesellschaftlichen Chancen*. Eng damit verbunden ist die Öffnung der Hochschulen für nicht traditionelle Studierende.

Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ist in Österreich mit der EU-Ratspräsidentschaft 2006 deutlicher in die bildungspolitische Diskussion gelangt. Im Bologna-Prozess wurde beginnend in Bergen 2005 die Frage

1 Zur nationalen Diskussion: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php vgl.; <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html>; <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/12206-validierungsstrategie-veroeffentlicht.php>; Zur internationalen Diskussion: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/recognisingnon-formalandinformallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>; Madhu Singh, *Global Perspectives on Recognising Non-formal and informal Learning. Why Recognition Matters*, Heidelberg 2015 (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-15278-3.pdf>); Jin Yang, *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and informal Learning in UNESCO Member States*, Hamburg. 2015 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>)

der Anerkennung in den unterschiedlichen *Kommunikés der Ministerkonferenzen*² behandelt. Die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen bzw. durch non-formales und informelles Lernen erworbene Kompetenzen wird begrifflich eingeführt, Lebenslanges Lernen wird mit dem Leuven Kommuniké 2009³ als eine Priorität für das nächste Jahrzehnt gesehen und die Anerkennung von Vorkenntnissen, die auf Lernergebnisse abstellen und nicht danach unterscheiden, ob Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formale, non-formale oder informelle Lernpfade erworben wurden, in den Fokus gerückt.

Im Bewusstsein, dass sich Berufe und Arbeitsplätze immer rascher wandeln, erforderliche Kompetenzen breiter und differenzierter werden, Weiterbildung unabdingbar ist und nicht mehr der Lernweg alleine wichtig ist, sondern das *Lernergebnis, die Kompetenz und Fähigkeit*, wurde 2011 die *Nationale LLL-Strategie 2020*⁴ beschlossen. Die Erarbeitung erfolgte politikfeldübergreifend, mündete in zehn Aktionslinien, wovon Aktionslinie 10 mit ihren Zielen und Maßnahmen u. a. die Beschreibung der Lernergebnisse in Curricula und die Erarbeitung einer österreichischen Validierungsstrategie zur umfassenden Anerkennung von Ergebnissen non-formaler und informeller Lernprozesse vorsieht. Damit war auch der Start für eine offensive Herangehensweise an die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungs- und Hochschulsystems, der Durchlässigkeit hin zu Arbeitsmarkt sowie der sozialen Durchlässigkeit erfolgt.

Die beginnende Umsetzung der Maßnahmen wird durch die *Empfehlung des Rates zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01)⁵ unterstützt. Diese fordert die EU-Mitgliedschaften auf, national koordinierte Ansätze und Verfahren zur Validierung von Kompetenzen zu entwickeln. Dafür wurde unter Einbeziehung der Interessenvertretungen von Universitäten und Fachhochschulen ein Strategiebildungsprozess im Hochschulbereich begonnen.

Die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung – AQ Austria ist eine wichtige Begleiterin für verschiedene Institutionen des tertiären Bildungsbereiches, aber auch für das Ministerium. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) arbeitet in diesem Themenfeld seit 2014 mit der AQ Austria zusammen und nutzt die Expertise der AQ Austria im Aufgabenbereich „Analysen und Berichte“ für qualifizierte Vorarbeiten zum gegenständlichen Thema sowie zur Koordinierung und Einbindung des Hochschulbereiches in den Strategieprozess.

2 Bologna Kommunikés siehe: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

3 http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

4 https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php

5 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EL)

Die AQ Austria erstellte in der Folge eine Bestandsaufnahme zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen⁶ und erarbeitete im Auftrag des BMBWF *Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren* für non-formal und informell erworbene Kompetenzen,⁷ die 2016 publiziert wurden. Angeschlossen wurde ein Beratungsprojekt mit einer Laufzeit von drei Jahren. Interessierte Universitäten und Hochschulen sollten die Möglichkeit haben, sich bei der Entwicklung und Implementierung von Verfahren zur Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen individuell von der AQ Austria und internationalen Expertinnen und Experten beraten lassen zu können.⁸

Parallel dazu wurde im ersten *Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2016–2021 (GUEP)* die „Schaffung verbindlicher und transparenter Validierungs-, Äquivalenzprüfungs- und Anerkennungsverfahren für den Zugang und die Anrechnung auf ein Curriculum sowie die Weiterentwicklung entsprechender Standards“⁹ aufgenommen. Universitäten sollten angeregt werden, sich unter Nutzung qualitativer Verfahren einer neuen Zielgruppe von potenziellen Studierenden zu öffnen. Daher lag der Fokus im GUEP vorerst auf der wissenschaftlichen Weiterbildung, in deren Rahmen die Validierung und Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen stärker zum Tragen kommen sollte.

2017 wurden zwei weitere ausdifferenzierte nationale Strategien fertiggestellt: Die nationale *Strategie zur sozialen Dimension* in der Hochschulbildung¹⁰ und die *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens* in Österreich.¹¹ Beiden ist gemeinsam, dass sie die laufenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen mit konkreten Maßnahmen und Handlungsanleitungen für das Bildungssystem unterstützen. Ziele sind, so vielen Menschen wie möglich Zugang zu Bildung, Ausbildung und Hochschulbildung zu ermöglichen und den Transfer in Arbeit und Beschäftigung zu forcieren. Beide Strategien finden bis auf weiteres Beachtung in der Ausgestaltung der Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten.

Das Vorhaben für Validierungs- und Anerkennungsverfahren wurde im GUEP 2019–2024¹² beibehalten und diente als eine Grundlage für die Leistungsvereinba-

6 https://www.aq.ac.at/de/erkennung_anrechnung/aq-austria-projekte/bestandsaufnahme-erkennung-anrechnung-non-formal.php

7 https://www.aq.ac.at/de/erkennung_anrechnung/aq-austria-projekte/empfehlungen-erkennung-anrechnungsverfahren.php

8 https://www.aq.ac.at/de/erkennung_anrechnung/aq-austria-projekte/erkennung-anrechnung-non-formal.php

9 Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016–2021, Wien 2015, 14. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/GUEP.html>

10 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html>

11 <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/12206-validierungsstrategie-veroeffentlicht.php>

12 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/GUEP.html>

rungsperiode 2019–2021 der öffentlichen Universitäten. Ergänzt wurde die Entwicklung neuer Angebotsformen unter Berücksichtigung von Vorqualifikationen und Berufserfahrung, was de facto einem neu zu schaffenden *zielgruppenspezifischen Angebot* gleichkommt.

Sechs Universitäten haben am Beginn der Leistungsvereinbarungsperiode 2019–2021 Vorhaben in Zusammenhang mit Validierung bzw. Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in ihren *Leistungsvereinbarungen* festgelegt. Mit zwei weiteren Universitäten wurden Leistungsvereinbarungsergänzungen dazu abgeschlossen. Fünf Universitäten haben sich mit Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Qualifikationen und beruflicher Erfahrung beim Zugang zu einem Hochschulstudium beschäftigt. Fünf davon für den Zugang zu einem weiterbildenden Studium und eine Universität mit dem Zugang zu einem grundständigen Studium (Universität Innsbruck: „Third Way“). Damit eng verknüpft sind Fragen der Studierfähigkeit von Studierenden ohne formale Zugangsqualifikation. Dazu haben die Universität für Weiterbildung Krems (vgl. Pfeffer et al., 2021) und die TU Graz geforscht und gearbeitet.

Mit der Entwicklung von Verfahren zur Validierung non-formaler und informeller Qualifikationen/Kompetenzen haben sich die Wirtschaftsuniversität Wien, die Universität Linz und die Universität für Bodenkultur beschäftigt. Diese deutlich wachsende Akzeptanz für eine Öffnung der Universitäten mit adäquaten Mitteln wie zuverlässigen Verfahren und internationalen Good-practice-Beispielen war ein positives Signal für die Weiterführung der Aktivitäten in der darauffolgenden Leistungsvereinbarungsperiode 2022–2024, zumal die gesetzliche Grundlage mittlerweile breit diskutiert wurde.

In der Leistungsvereinbarungsperiode 2022–2024 haben sich die Universitäten Graz, Salzburg und Wien den Aktivitäten angeschlossen. Letztere übernimmt Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von non-formalen und informellen Kompetenzen generell in die Satzung und unterscheidet nicht zwischen grundständigen Studien und Studien in der Weiterbildung. Die Vorhaben der anderen Universitäten reichen von der Weiterführung der bisherigen Aktivitäten zur Verfahrensentwicklung bis zur Implementierung von Studien in Kooperation mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen, die mit einem Bachelor professional abschließen und einen Zugang mit einschlägiger beruflicher Erfahrung ermöglichen. Die Leistungsvereinbarungen der jeweiligen Universitäten sind auf deren Websites bzw. in den Mitteilungsblättern veröffentlicht und in uni:data, dem Datawarehouse für den Hochschulbereich, abrufbar.¹³

Die AQ Austria erhielt 2021 in § 3 Abs. 3 Z 12 HS-QSG¹⁴ die Aufgabe einer *Stelle für Information und Beratung* zur Anerkennung non-formal und informell erworbener

13 <https://unidata.gv.at/SitePages/Publikationen.aspx>

14 Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) BGBl. I Nr. 74/2011 idF BGBl. I Nr. 177/2021.

Kompetenzen in allen Hochschulsektoren übertragen – ein Ergebnis kompetenter und vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den Hochschuleinrichtungen.

Die AQ Austria wird auf dieser Basis ein nationales Netzwerk für Expertinnen und Experten aufbauen, das alle Hochschulsektoren umfassen wird. Die internationalen Kontakte und die gewonnene Erfahrung aus dem Erasmus+-Projekt Recognition of Prior Learning in Practice – RPLiP¹⁵ werden einen guten Auftakt für ein Vorhaben der laufenden Erasmus+-Ausschreibung für die Programmperiode 2022–2024 darstellen.

2. Legistische Ableitungen: die Reform des Anerkennungsrechts an Universitäten und Hochschulen

Das österreichische Universitätssystem weist im internationalen Vergleich relativ hohe Abbruchquoten und lange Studiendauern auf (Pichl & Wulz, 2020, 113). Mit anderen Worten: Die Leistungsfähigkeit und Effizienz des Systems erscheinen verbesserungsfähig. Dieses Thema gewinnt mit steigender Bildungsbeteiligung im tertiären Sektor noch an Bedeutung.

Auf der Ebene des Gesetzgebers wurde dieser kritische Befund durch eine Reihe von Maßnahmen reflektiert. Zum einen wurde die Finanzierung der Universitäten adaptiert, um budgetäre Anreize für Leistungssteigerungen zu schaffen. So wurde etwa die Basisfinanzierung zu einem nicht unwesentlichen Teil an der Anzahl der prüfungsaktiv (d. h. mit wenigstens 16 ECTS-Anrechnungspunkten pro Studienjahr) betriebenen Studien ausgerichtet; „schnelle“ Studien (mit mehr als 40 ECTS-Anrechnungspunkten) und steigende Abschlusszahlen verschaffen den Universitäten entsprechende finanzielle Boni.¹⁶

Darüber hinaus fokussierte die universitätspolitische Diskussion auf den rechtlichen Rahmen des Studiums. Die Verbindlichkeit einer Studienentscheidung auf Seiten der Studierenden sollte ebenso gestärkt werden wie die Verpflichtung der Universitäten, für adäquate Studienbedingungen zu sorgen, die Studierbarkeit der Curricula zu optimieren und mehr Verantwortung für den Studienerfolg ihrer Studierenden zu übernehmen. Verbindlichkeit und Unterstützung sind somit die tragenden Chiffren einer größeren Novelle zum Universitätsgesetz¹⁷, die von Ende 2020 bis Mitte 2021 den Gesetzgebungsprozess durchlief und mit rund 600 Stellungnahmen im Begutachtungsverfahren ungewöhnlich große öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zog.

15 https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/dokumente-anerkennung-anrechnung/Recognition_of_Prior_Learning_in_Practice_Final_Report.pdf?m=1619088880&

16 Vgl. im Detail die Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Umsetzung der kapazitätsorientierten, studierendenbezogenen Universitätsfinanzierung (Universitätsfinanzierungsverordnung – UniFinV), BGBl. II Nr. 202/2018 idF BGBl. II Nr. 397/2021.

17 Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002 idF BGBl. I Nr. 177/2021. Die hier besprochene Novelle wurde mit BGBl. I Nr. 93/2021 kundgemacht.

Dieses öffentliche Interesse war keineswegs nur den studienrechtlichen Aspekten geschuldet. Die UG-Novelle umfasste auch wichtige Änderungen im Organisationsrecht, Personalrecht (insbesondere das heiß diskutierte Thema der sog. „Kettenverträge“), aber eben auch einen starken Schwerpunkt im Bereich des Studienrechts bzw. Studienwesens. So wurde etwa eine Mindeststudienleistung (§ 59a UG) in den ersten beiden Studienjahren im Umfang von 16 ECTS-Anrechnungspunkten eingeführt. Diese Maßnahme wurde – obwohl in Anbetracht der relativ geringen Forderung (zwei Studienjahre umfassen idealerweise 120 ECTS-Punkte) eher symbolischen Charakters – als Kulturbruch wahrgenommen und entsprechend stark diskutiert.

Neuen Verpflichtungen der Studierenden stehen aber auch neue Verpflichtungen und Handlungsoptionen der Universitäten gegenüber, etwa Unterstützungsleistungen, wie insbesondere die Möglichkeit zum Abschluss einer Vereinbarung über die Studienleistung (§ 59b UG) oder die strikte Verpflichtung, eine adäquate Zuteilung von ECTS-Anrechnungspunkten zu einzelnen Studienleistungen sicherzustellen (§ 14 Abs. 2 UG) – im Kontext des Themas Verbesserung der Studierbarkeit ein sehr wesentlicher Punkt.

Schließlich sollte – im Sinne einer Optimierung des Studienverlaufs und eines verantwortungsvollen Umgangs mit den zeitlichen Ressourcen der Studierenden – mit der Novelle zum Universitätsgesetz BGBl. I Nr. 93/2021 das Anerkennungsrecht an Universitäten grundlegend neu gestaltet und das *Konzept der Validierung* in das Hochschulrecht formal eingeführt werden. Sämtliche Anerkennungsregelungen gelten auch für den Bereich der Universitätslehrgänge gemäß § 56 UG (vgl. § 78 Abs. 6 Z 1 UG). Das *neue Anerkennungsrecht* (§ 78 UG) ruht auf drei Säulen:

Erstens sind an anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen des In- und Auslands, also an Hochschulen erbrachte Studienleistungen (nicht nur Prüfungen!) anzuerkennen (§ 78 Abs. 1 UG). Auch Praktika, die im Rahmen eines Curriculums zu absolvieren waren, sind nunmehr – der bisherigen Praxis folgend – ausdrücklich einer Anerkennung zugänglich (arg. „Studienleistungen“). Darüber hinaus sind bestimmte wissenschaftliche, künstlerische und berufliche Tätigkeiten, die eine wissenschaftliche oder künstlerische Berufsvorbildung vermitteln können, sowie einschlägige berufliche Tätigkeiten mit pädagogischen Anteilen für Lehramtsstudien anzuerkennen (§ 78 Abs. 2 UG). Diese Anerkennungen unterliegen keiner umfangmäßigen Beschränkung, d. h. es sind auch große Teile eines Vorstudiums anerkenbar.

Zentrales Kriterium der Anerkennung ist nicht mehr die (Prüfung der) *Gleichwertigkeit*. Vielmehr sind solche Leistungen immer dann anzuerkennen, wenn kein *wesentlicher Unterschied* hinsichtlich der erworbenen *Kompetenzen (Lernergebnisse)* im Sinne des Lissabonner Anerkennungsübereinkommens¹⁸ vorliegt. Die Novelle beseitigt damit das bisher bestehende Spannungsverhältnis zwischen dem nationalen und dem internationalen Anerkennungsrecht. Zugleich will der Gesetzgeber weg von der

18 Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, BGBl. III Nr. 71/1999.

kleinteiligen Prüfung einzelner Prüfungen bzw. einzelner Studienleistungen und hin zu einer globaleren, an Lernergebnissen und Kompetenzen orientierten Betrachtung.

Die Neuregelung führt aber auch zu einer *Beweislastumkehr*: Nicht die oder der Studierende muss beweisen, dass eine Prüfungsleistung gleich war, sondern gegebenenfalls muss die aufnehmende Institution begründen, warum eine Anerkennung nicht stattfinden kann.

Die Erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage definieren den Begriff des wesentlichen Unterschieds näher:

„Die Kriterien bei der Beurteilung des Vorliegens von (nicht) wesentlichen Unterschieden bei der Anerkennung von Prüfungen und anderen Studienleistungen gemäß Abs. 1 Z 1 iVm Z 2 lit. a sind demnach insbesondere:

1. Qualität (Qualitätssicherung des Studienprogramms)
2. Niveau (Bildungsniveau des Studienprogramms)
3. Workload (Lernpensum)
4. Profil (Zweck oder Inhalt)
5. Lernergebnisse (erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen)¹⁹

Wie nach der bisherigen Rechtslage auch weiterhin nicht anerkenubar sind wissenschaftliche und künstlerische Arbeiten (§ 85 Abs. 1 UG), also Diplom- und Masterarbeiten sowie Dissertationen. Bachelorarbeiten fallen nicht unter den Begriff der wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. § 51 Abs. 2 Z 7 und 8 UG). Eine Ausnahme besteht nur dann, wenn die wissenschaftliche Arbeit aus rechtlichen Gründen für das Studium, für das die Arbeit erstellt wurde, nicht mehr verwertet werden kann (§ 85 Abs. 2 UG). Der Gesetzgeber möchte mit dieser Regelung verhindern, dass bei Vorliegen ähnlicher Curricula im Wege der Anerkennung mehrere Studienabschlüsse erreicht werden können, ohne dass die Studierenden signifikante Mehrleistungen zu erbringen hätten.

Zweitens sind wie bisher bestimmte Leistungen aus der Sekundarschule, insbesondere den Berufsbildenden Höheren Schulen, anerkenubar (§ 78 Abs. 1 Z 2 lit. b und c UG). Neu ist, dass diese Anerkennung mit höchstens 60 ECTS-Anrechnungspunkten – was einem Studienjahr entspricht – begrenzt ist (§ 78 Abs. 4 Z 6 UG). Mit der Neufassung sollen einerseits die Universitäten zu einer verstärkten Anerkennung dieser Vorleistungen z.B. im technischen oder wirtschaftlichen Studienbereich ermutigt, andererseits soll ein Standard geschaffen werden, um – auch im internationalen Kontext – als ungerechtfertigt umfangreich wahrgenommene Anerkennungen hintanzuhalten. Die hohe Zahl der Maturantinnen und Maturanten, die mit einer Reifeprüfung an einer BHS die Universitätsreife erwerben, macht diese Form der Anerkennung nicht nur für die individuelle Bildungsbiografie, sondern auch in bildungsökonomischer Betrachtung sehr relevant.

19 662 BlgNR 27. GP, 27.

Drittens wurde erstmals die Möglichkeit geschaffen, *non-formal und informell erworbene Kompetenzen* jeglicher Art (das Gesetz spricht von „beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen“) anzuerkennen, sofern diese den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen entsprechen (§ 78 Abs. 3 UG). Für diese Form der Anerkennung wurde das Verfahren der *Validierung der Lernergebnisse* gesetzlich vorgezeichnet, die nähere Ausgestaltung wurde aber den autonomen Universitäten im Rahmen der Satzung übertragen.

Diese sehr offene Regelung ist möglich, da die Universitäten gemäß Art. 81c B-VG einem „gelockerten Legalitätsprinzip“ unterliegen. Das bedeutet, dass die Universitäten nicht *aufgrund der Gesetze*, also auf Basis recht detailliert vorgegebener gesetzlicher Grundlagen, sondern *im Rahmen der Gesetze* tätig werden können. Die Universitäten sind daher befugt, in ihrem Tätigkeitsbereich Rechtsgrundlagen zu schaffen, solange diese den geltenden Gesetzen und Verordnungen nicht widersprechen.

Der Gesetzgeber hat damit das neue Instrument der Validierung ganz wesentlich in die Eigenverantwortung der Universitäten gelegt. Die Universitäten sind auch keineswegs verpflichtet, von diesem neuen Instrument Gebrauch zu machen – auch wenn das Interesse des Gesetzgebers und des vollziehenden Bundesministeriums natürlich gegeben ist. Für die nun erforderliche detaillierte Ausgestaltung und Nutzbarmachung der Validierung im Sinne einer besseren Durchlässigkeit des Bildungssystems insgesamt, einer Erleichterung für die Studierenden und eines beschleunigten Studienfortgangs können die bisherigen Pilotprojekte eine wesentliche Basis darstellen – siehe dazu den vorangehenden Abschnitt.

§ 78 Abs. 4 Z 6 UG legt das Höchstausmaß dieser Form der Anerkennung mit 60 ECTS-Anrechnungspunkten fest, was einem Studienjahr entspricht. Fallen Anerkennungen aus der Validierung mit Anerkennungen aus dem Sekundarschulbereich zusammen, gilt eine gemeinsame Höchstgrenze von 90 ECTS-Anrechnungspunkten. Bei einem Bachelor-Studium im Umfang von 180 ECTS-Anrechnungspunkten muss somit jedenfalls die Hälfte des Studiums „hochschulisch“ absolviert worden sein. Ähnliches gilt für ein Masterstudium im Umfang von 120 ECTS-Anrechnungspunkten, da in diesem Bereich eine Anerkennung von schulischen Vorleistungen wohl kaum in Betracht kommen wird.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Durchführung von Validierungsverfahren nicht nur im Interesse der Studierenden liegt. Die Universitäten werden dafür zweifellos erhebliche Ressourcen einsetzen müssen – sie haben aber durch den Wettbewerbsindikator Studienabschlüsse im Rahmen der Universitätsfinanzierung NEU auch einen nicht unwesentlichen pekuniären Anreiz. Möglicherweise wird es durch die Implementierung der Validierungsverfahren auch möglich sein, Studierende zu gewinnen, die sich bisher ein Universitätsstudium nicht zugetraut hätten oder denen ein Studium zu zeitaufwändig erschienen wäre.

Die grundlegende Neugestaltung des Anerkennungsrechts der Universitäten stellt in mehrfacher Hinsicht einen Paradigmenwechsel dar, auf den sich die Universitäten gut vorbereiten müssen, insbesondere auch in Hinblick auf die Vielzahl der durchführenden universitären Organe. Aus diesem Grund wurde für das Inkrafttreten der

neuen Bestimmungen eine Übergangsfrist bis Ende des Studienjahres 2021/22 vorgesehen (vgl. § 143 Abs. 76 UG).

Die Prinzipien des neuen Anerkennungsrechts der (öffentlichen) Universitäten wurden mit der gleichen Novelle auf die Pädagogischen Hochschulen erstreckt und in der Folge (vgl. BGBl. I Nr. 177/2021) auch teilweise für die anderen Hochschulsektoren nachgezogen – freilich unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Strukturen und der sehr heterogenen Regelungsdichte in den einzelnen Materiensetzen.

Eine praktisch gänzliche Übernahme erfolgte für den Bereich der *Pädagogischen Hochschulen*. Dies lag nahe, da das Studienrecht der Universitäten und der PH im Zuge der Einführung der neuen Pädagog/innenbildung bereits sehr weitreichend harmonisiert worden war. Die entsprechenden Regelungen finden sich in § 56 HG²⁰.

Etwas „ausgedünnt“ erfolgte die Übernahme im Bereich der *Fachhochschulen*. Insbesondere das Prinzip des wesentlichen Unterschieds wurde hier – noch – nicht vollständig übernommen, sehr wohl aber die Möglichkeit zum Einsatz von *Validierungsverfahren* (vgl. § 12 Abs. 3 und 4 FHG²¹). In ganz ähnlicher Form erfolgte die Anpassung für *Privathochschulen bzw. Privatumiversitäten* (§ 8 Abs. 4 und 5 PrivHG²²).

3. Ausblick

Der inhaltlichen Programmatik zur Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen folgten Studien und Pilotprojekte sowie schließlich die Schaffung eines studienrechtlichen Rahmens für entsprechende hochschulische Verfahren. Damit die Zielsetzungen der Validierung jedoch auch tatsächlich erreicht werden können, bedarf es nunmehr einer engagierten Umsetzung durch die Universitäten und Hochschulen, die sicher eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen wird. Vielversprechende Ansätze liegen bereits vor und sind auch in zumindest einigen der Leistungsvereinbarungen mit den (öffentlichen) Universitäten für die Periode 2022–2024 reflektiert.

Ein offener Punkt in der legislatischen Nutzbarmachung von Validierungsverfahren stellt der Einsatz im Rahmen der Universitäts- und Hochschulberechtigung, also im Kontext des Hochschulzugangs dar. Hier könnte eine entsprechende Weiterentwicklung der – in den letzten Jahren nur mehr spärlich angenommenen – Studienberechtigungsprüfung ein möglicher Diskussions- und Ansatzpunkt sein.

20 Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG), BGBl. I Nr. 30/2006 idF BGBl. I Nr. 232/2021.

21 Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz – FHG), BGBl. Nr. 340/1993 idF BGBl. I Nr. 177/2021.

22 Bundesgesetz über Privathochschulen (Privathochschulgesetz – PrivHG), BGBl. I Nr. 77/2020 idF BGBl. I Nr. 177/2021.

Literatur

- AQ Austria (2014). *Bestandsaufnahme zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen*. Projektbericht. Wien.
- AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas.
- Pfeffer, T., Keser Aschenberger, F., Hynek N., & Zenk L. (2021). *Research Literacy in Continuing Education* (reaLiCE), Krems 2021.
- Pichl, E., & Wulz, H. (2020). Tempora mutantur – und auch das Studienrecht muss sich ändern. *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik: zfhr*, 19/4, 113–116.

Von der Vision zur Umsetzung

Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an österreichischen Universitäten und Hochschulen aus Sicht der

AQ Austria

Barbara Birke

1. Rückblick und Ausgangslage in Österreich zum Zeitpunkt der LLL:2020-Strategie

In Österreich war die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen im Hochschulsystem lange Zeit auf jene Kompetenzen beschränkt, die durch formales Lernen erworben worden waren. Als erste wichtige Schritte in Richtung einer Öffnung der Hochschulen für neue, nichttraditionelle Zielgruppen und ein Umdenken in Fragen der Anerkennung von Kompetenzen kann die Einführung von alternativen Zugangsberechtigungen, in Form der Studienberechtigungsprüfung und der Berufsreifeprüfung, gesehen werden. Ein zweiter großer Schritt in diese Richtung erfolgte mit der Etablierung des für Österreich neuen Hochschulsektors der Fachhochschulen im Jahr 1994. Erstmals wurden berufliche Qualifikationen beim Zugang zum Studium und auch während des Studiums im Sinne der Verkürzung von Studienzeiten anerkannt. Dies war ein Meilenstein, da Anerkennung nicht nur im prozeduralen Sinn als Ergebnis eines Validierungsprozesses an Bedeutung gewonnen hatte, sondern der Wert von in beruflichen Kontexten erworbenen Kompetenzen insgesamt auf einer gesellschaftlichen Ebene anerkannt wurde.

Einen weiteren erwähnenswerten Bedeutungsaufschwung erfuhr die Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen mit der österreichischen LLL:2020-Strategie aus dem Jahr 2011 (BMUKK et al., 2011). Diese sieht eine ihrer Aktionslinien vor: „Der Wissenserwerb in den klassischen Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule wird durch das Lernen an non-formal organisierten Lernorten ergänzt. Erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen werden unabhängig davon, wo sie erworben wurden, anerkannt und als Qualifikation zertifiziert, wodurch non-formale und informelle Bildungsprozesse gleichwertig neben formale Bildungswege treten“ (ebd. S. 21). Vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies, dass Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule oder Schule, also auch in Kursen, im Beruf, im Alltag etc. erworben werden, unter bestimmten Voraussetzungen ebenso wie jene im Schul- oder Hochschulsystem anerkannt werden sollen.

Dieser Vision standen in Österreich bis vor Kurzem restriktive gesetzliche Regelungen gegenüber, die Anerkennung sehr verkürzt dargestellt auf die im ersten Absatz genannten Fälle beschränkten. Gleichwohl kann die in der LLL:2020-Strategie formulierte Zielsetzung, welche die „Empfehlungen des Rates zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012, S. 5) umsetzte, als wichtigster Impuls und Startzeitpunkt für die Auseinandersetzung mit Fragen der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an österreichischen Hochschulen betrachtet werden.

Rund zehn Jahre später liegen nun die gesetzlichen Grundlagen vor, die es in einem gewissen Ausmaß erlauben, die Vision aus dem Jahr 2011 Realität werden zu lassen. Mit den im Artikel „Ziele der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen für das österreichische Hochschulsystem aus der Sicht des Ministeriums – Novelle zum Universitätsgesetz“¹ dargestellten Novellen wurde die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in allen Sektoren des Hochschulsystems und für alle Studienformate ermöglicht und geregelt. Der Weg dorthin wurde durch viel Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit von VertreterInnen von Hochschulen, dem BMBWF und der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) begleitet.

Einschub Begrifflichkeiten

Im Jahr 2022 wird rückblickend auf die Zeitspanne seit der LLL:2020-Strategie deutlich, dass im deutschsprachigen Raum eine Änderung der Begrifflichkeiten im Kontext der Anerkennung von Kompetenzen stattgefunden hat. Diese ist mit Blick auf die nun vorliegenden gesetzlichen Bestimmungen besonders relevant, weshalb an dieser Stelle ein kurzer Exkurs angebracht ist.

Im Wesentlichen geht es zunächst um die Abgrenzung der Begriffe Anerkennung und Anrechnung, wobei gleich einleitend darauf hingewiesen werden kann, dass sich bislang noch keine einheitliche Verwendung im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat.

In den weiter unten beschriebenen Projektaktivitäten und der daraus folgenden Publikation aus dem Jahr 2016² wurde folgende Definition gewählt, die sich an den österreichischen Hochschulen etabliert haben dürfte:

- *Anerkennung* (früheren Lernens) bedeutet, dass beim Zugang die – im Wege der formalen Bildung oder durch nichtformales³ oder informelles Lernen – erzielten Lernergebnisse validiert werden.

1 Siehe der Beitrag von Winkler und Wulz in diesem Band.

2 Birke & Hanft, 2016.

3 Der hier verwendete Begriff nichtformal ist ein Synonym für non-formal und wird hier ausnahmsweise aufgrund der Ursprungsquelle, nämlich den Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, verwendet.

- *Anrechnung* bedeutet, dass bereits erbrachte Leistungen gutgeschrieben und nicht nochmals erbracht werden müssen. Das kann zu einer Studienzeitverkürzung oder Studienentlastung führen. Hierbei ist Studienzeit zu verstehen als „jeder Bestandteil eines Hochschulprogramms, der beurteilt und für den ein Nachweis ausgestellt wurde und der, obwohl er allein kein vollständiges Studienprogramm darstellt, einen erheblichen Erwerb von Kenntnissen oder Fähigkeiten mit sich bringt“. [...] (Birke & Hanft, 2016, S. 17)

Gleichwohl wird in den aktuellen relevanten gesetzlichen Bestimmungen ausschließlich der Terminus „*Anerkennung*“ verwendet, so zum Beispiel im § 78 UG, im § 12 FHG, im § 8 Abs. 4 PrivHG oder im § 56 HG.⁴

Neu ist in den gesetzlichen Grundlagen der Begriff der Validierung, der im UG und dem HG wie folgt beschrieben wird: „Validierung ist ein Verfahren, welches jedenfalls die Verfahrensschritte Identifizierung, Dokumentation und Bewertung von bereits erworbenen Lernergebnissen zum Zweck der Anerkennung als Prüfungen oder andere Studienleistungen umfasst“ (§ 51 Abs. 2 Z 36 UG, § 35 Z 40 HG), während er übrigens in den Empfehlungen des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012, S. 3) noch einen vierten Schritt umfasst, nämlich den der Zertifizierung. Zur Anwendung kommt der Begriff im Zusammenhang mit der Anerkennung „anderer beruflicher oder außerberuflicher Qualifikationen“ (§ 78 Abs. 3 UG, § 56 Abs. 4 Z 6 HG), die nach „Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse [...] anerkannt werden“ (ebenda) können.

Dies leitet zu weiteren Begriffen über, nämlich formales, nichtformales (oder auch non-formales) und informelles Lernen, die wie folgt voneinander abgegrenzt werden können:

- „*Formales Lernen* bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet, und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung. Daraus ergibt sich, dass dieses Lernen eher fremdgesteuert, durch curriculare Vorgaben geregelt und mit festen Abschlüssen versehen ist.
- *Nichtformales Lernen* bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses); es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen umfassen; ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen

⁴ Siehe dazu auch weiter unten die Ausführungen zu den Satzungen.

(z. B. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppen oder die Allgemeinheit organisieren. Daraus ergibt sich, dass dieser Lernprozess eher selbstgesteuert vollzogen wird, da das Individuum mitentscheidet, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Ausmaß das Individuum Lernprozesse selbst organisiert – ob formal oder informell – und vollzieht.

- *Informelles Lernen* bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht bewusst intendiert; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten, während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden. Daraus ergibt sich, dass diese Art von Lernen nicht unbedingt gesteuert und planvoll erfolgt und sich auch nicht bewusst vollziehen kann.“ (Birke & Hanft, 2016, S. 15 f.)

Wenn man diese Begriffe jenen gegenüberstellt, die im Anerkennungsrecht des UG und des HG verankert sind, dann sind – am Beispiel des § 78 UG – folgende Zuordnungen möglich:

- Positiv beurteilte Prüfungen, die an einer Bildungseinrichtung gemäß § 78 Abs. 1 Z 2 UG abgelegt wurden, wären dem Begriff der formal erworbenen Kompetenzen zuzuordnen.
- Wissenschaftliche, künstlerische und berufliche Tätigkeiten gemäß § 78 Abs. 2 UG sowie „andere berufliche oder außerberufliche Qualifikationen“ nach § 78 Abs. 3 UG, die bereits weiter oben im Zusammenhang mit der Validierung angesprochen wurden, wären demnach als non-formal oder informell erworbene Kompetenzen zu betrachten. Eine weitere Unterscheidung des Non-formalen und Informellen kann hier nicht generell und ohne Betrachtung des konkreten Falles durchgeführt werden, ist aber im Kontext der beschriebenen Bestimmungen auch nicht relevant, da es in Bezug auf die eingesetzten Anerkennungsverfahren keinen Unterschied macht. Die Gegenüberstellung dient vielmehr dazu, die in den Gesetztexten verwendeten Begriffe jenen in der Fachliteratur gängigen zuzuordnen zu können bzw. umgekehrt.

Diese für Österreich getätigten Begriffsbeschreibungen können noch um einen weiteren Aspekt ergänzt werden, der jedoch aus österreichischer Perspektive ausschließlich dort Relevanz hat, wo auf Literatur aus Deutschland zurückgegriffen wird. Dort setzt sich derzeit verstärkt eine Begriffsdefinition durch, die sich daran orientiert, ob die Kompetenzen an Hochschulen oder außerhalb von Hochschulen erworben wurden:

„Anrechnung an Hochschulen bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden und mit dem Ziel der Aufnahme oder Verkürzung eines Studiums an Hochschulen angerechnet werden“ (HRK MODUS, o.J. a). „Anerkennung an Hochschulen bezieht sich auf Kompetenzen oder Leistungen, die an Hochschulen erbracht wurden und die mit dem Ziel der Fortsetzung des Studiums in einem anderen Studiengang oder an einer anderen Hochschule anerkannt werden“ (HRK MODUS, o.J. b).

2. Erste Schritte zu einem gemeinsamen Verständnis zu qualitätsgesicherten Anerkennungsverfahren

Trotz der angesprochenen restriktiven rechtlichen Rahmenbedingungen und einem generell recht geringen Kenntnisstand zu Grundlagen und Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gab es zum Zeitpunkt der Formulierung der LLL:2020-Strategie an einigen Universitäten bereits Initiativen und Bestrebungen zur Implementierung von Validierungsverfahren.⁵ Auch an den Fachhochschulen lagen bereits Erfahrungen vor, die sich aus den gesetzlichen Bestimmungen zur Anerkennung ergaben. Auf diesen Initiativen und Erfahrungen aufbauend wurde die Umsetzung der oben angesprochenen Zielsetzungen der LLL:2020-Strategie in Österreich gestartet und eine Projektgruppe gegründet, die die sich über qualitätsgesicherte Anerkennungsverfahren verständigte.

Um die Anschlussfähigkeit und Relevanz der Projektergebnisse zu gewährleisten und sicherzustellen, dass diese auch genutzt werden (können), umfasste die Projektgruppe AkteurInnen von Hochschulen, die bereits Erfahrungen mit Anerkennungsprozessen und/oder großes Interesse an deren Entwicklung und Implementierung hatten. Für die Entwicklung des gemeinsamen Verständnisses war es zudem wichtig, alle Hochschulsektoren (private und öffentliche Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) in die Arbeitsgruppe miteinzubeziehen. Das Projekt wurde von der AQ Austria koordiniert. Die Einbeziehung des zuständigen Ministeriums ermöglichte es außerdem, über erforderliche Gesetzesänderungen im Dialog zu bleiben. ExpertInnen aus dem Ausland, die über Erfahrungen in der Entwicklung von Anerkennungsverfahren verfügten, wurden regelmäßig in der Entwicklungsarbeit konsultiert.

Als Ergebnis dieser umfangreichen Aktivitäten konnten im Jahr 2016 die Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren (Birke & Hanft, 2016) vorgestellt und publiziert werden.

5 Siehe zum Beispiel das Projekt der BOKU Wien: „Peer Review on Validation of informal and non-formal Learning – the external evaluation of VNFIL institutions/providers by Peers“ with international partners on quality assurance of VNFIL, Erasmus+ project 2015–18.

3. Die Empfehlungen der AQ Austria zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren

Die Erarbeitung der Empfehlungen erfolgte als Kooperationsprojekt im Rahmen eines weitgehend konsensualen Prozesses. Die Ergebnisse wurden in der Verantwortung der AQ Austria veröffentlicht. Sie sollten dazu beitragen, die Entwicklung von qualitätsgesicherten Verfahren in Hochschulen zu unterstützen und dadurch das Vertrauen in Anerkennungsverfahren zu stärken. Aus heutiger Sicht konnte dieses Ziel erreicht werden. Zusätzlich bildeten die Empfehlungen eine Basis, um auf nationaler Ebene das Ministerium bei der Ausgestaltung des gesetzlichen Rahmens zu den Anerkennungsfragen zu beraten.

Die – auch in die englische Sprache übersetzte – Publikation bildete eine wichtige Grundlage für die Informationsarbeit an den Hochschulen bzw. im österreichischen Hochschulraum. Wie später noch ausgeführt wird, konnte sie auch für aktive Kooperationen in europäischen Partnerschaften genutzt werden. Die Empfehlungen konnten außerdem in relevanten nationalen Strategieentwicklungsprozessen eingebracht werden und trugen so wesentlich zu einer gesteigerten und positiveren Wahrnehmung der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Österreich bei.

Einige der Grundsätze sollen hier erwähnt werden, da sie als Grundlage der Implementierung und Entwicklungsarbeit an den Hochschulen dienen und die Beratungstätigkeit regelmäßig begleiten (Birke & Hanft, 2016, S. 40 ff.):

- Die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen soll in der Strategie der Hochschulen integriert sein. Das Commitment der Hochschulleitungen ist erforderlich.
- Die Hochschulen sollen zweckangemessene, qualitätsgesicherte Verfahren entwickeln.
- Transparenz bei der Gestaltung und Umsetzung der Verfahren ist eine Grundvoraussetzung.
- Transparenz kann vor allem durch folgende Maßnahmen erreicht werden: Entwicklung von Regelungen, Bereitstellung von Informationen zu den Verfahren, klare Festlegung von Verantwortlichkeiten, Festlegung und Einhaltung von Kriterien, Dokumentation der Verfahren und Schulung der BeraterInnen.
- Studierende und BewerberInnen sollen eine Beratung über die Verfahren erhalten und über den Aufwand und Nutzen der Anerkennung realistisch informiert werden. Sie sollen außerdem eine Unterstützung beim Sichtbarmachen ihrer Kompetenzen erhalten.

4. Schritte zur Implementierung der Verfahren an österreichischen Hochschulen

Nach Abschluss dieser Phase wurde deutlich, dass den Empfehlungen zu qualitätsgesicherten Verfahren nun konkrete Umsetzungsschritte an den Hochschulen folgen mussten. Aus diesem Grund hat die AQ Austria ein weiteres Projekt ins Leben gerufen, das sich der Implementierung der Verfahren an den Hochschulen widmete.

Die Prinzipien aus dem ersten Projekt wurden beibehalten: Einbeziehung von (elf) Hochschulen aller Hochschulsektoren, Kooperation mit dem Ministerium, Fokus auf Qualitätssicherung und Einbeziehung von ExpertInnen aus dem Ausland mit Erfahrung in der Implementierung von Anerkennungsverfahren an Hochschulen. Der Schwerpunkt der Projektaktivitäten lag hier auf der Beratung zur Implementierung von Anerkennungsverfahren an den einzelnen Hochschulen. Diese erfolgte im Rahmen von Beratungsgesprächen, die durch die AQ Austria gemeinsam mit ExpertInnen aus Deutschland und Finnland direkt an den Hochschulen durchgeführt wurden. So konnten an manchen Hochschulen konkrete Pilotprojekte entwickelt werden,⁶ an anderen Hochschulen wiederum wurden mit dieser Unterstützung interne Richtlinien erarbeitet oder bestehende Richtlinien an Anerkennungsaspekte angepasst.

Ein wichtiger Aspekt war auch in dieser Phase, dass das Ministerium die Finanzierung der Beratungsgespräche übernommen hatte und so auch die Bedeutung der Umsetzung von Anerkennungsverfahren an den Hochschulen unterstrichen wurde. Parallel zu diesen Prozessen war die Projektgruppe weiterhin aktiv, um die Umsetzung der noch fehlenden gesetzlichen Grundlagen zu unterstützen. Regelmäßig wurden Hinweise für die gesetzliche Ausgestaltung in Form von Empfehlungen eingebracht, die nun in die Entwicklung der neuen Regelungen weitgehend eingeflossen sind. Die Projektphase wurde Ende 2020 abgeschlossen und konnte nicht nur inhaltliche Ergebnisse vorweisen. Die jahrelange gemeinsame Arbeit hat dazu geführt, dass sich zunächst ein informelles Netzwerk von zehn Hochschulen gebildet hat, aus dem heraus im Frühjahr 2021 ein auf Bestand angelegtes österreichisches Netzwerk gegründet wurde.

5. Die Gründung eines österreichischen Netzwerks – RPL7 Network Austria

Das RPL Network Austria⁸ versteht sich als fachliches Netzwerk von Practitioners mit dem Ziel, die qualitätsgesicherte Implementierung von Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zu fördern. Es dient dem Aus-

6 Siehe der Beitrag in diesem Sammelband von Fügenschuh et al. zum Projekt „Third Way“ der Universität Innsbruck.

7 RPL = Recognition of Prior Learning

8 https://www.aq.ac.at/de/anererkennung_anrechnung/rpl-network-austria.php, letzter Zugriff am 1.12.2021.

tausch von Erfahrungen und Beispielen guter Praxis zwischen VertreterInnen aller Hochschulsektoren und leistet damit einen Beitrag zum intersektoralen Transfer von Wissen im Bereich der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Im Dialog mit den Institutionen des österreichischen Hochschulraums und den relevanten Interessensvertretungen möchte es das Bewusstsein für die Relevanz von qualitätsgesicherten Verfahren der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen stärken. Der Austausch zu Fragen der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ist auch bereits auf der europäischen Ebene initiiert und wird in einer internationalen Vernetzung gefestigt werden.⁹

Im Jahr 2022 wird das Netzwerk schrittweise um weitere Mitglieder erweitert und der Dialog im oben dargestellten Sinn intensiviert werden. Inhaltlich beschäftigt sich das Netzwerk mit den Auswirkungen und der Detailinterpretation der neuen gesetzlichen Grundlagen, der Ausgestaltung der für alle Hochschulsektoren vorgeschriebenen Satzungsbestimmungen zur Validierung sowie mit dem Nutzen und der Gestaltung von Anerkennungsdatenbanken.

6. Unterwegs in europäischen Projekten – RPL in Practice (RPLiP)-Projekt und das SIDERAL-Projekt

Die Vernetzung mit ExpertInnen von Hochschulen aus Deutschland und Finnland und nicht zuletzt auch die Empfehlungen zur Verfahrensgestaltung, die – wie erwähnt – seit 2018 auch in englischer Sprache vorliegen, haben neben den nationalen Aktivitäten zu zwei Kooperationen in Erasmus+-Projekten geführt, die zwischen 2018 und 2020 durchgeführt wurden und miteinander vernetzt waren. Wenngleich die Gesetzeslage noch wenig flächendeckende Erfahrungen an den Hochschulen zuließ, so nahm Österreich mit den durch die Hochschulen und die AQ Austria gemeinsam erarbeiteten Empfehlungen zur Verfahrensgestaltung im europäischen Hochschulraum eine Vorreiterrolle ein. Während im SIDERAL-Projekt, das durch das zuständige kroatische Ministerium betrieben wurde, österreichische ExpertInnen im Sinne eines Wissenstransfers und einer Beratung tätig waren, war das RPLiP-Projekt des Swedish Council for Higher Education (UHR) für Peer-Learning-Aktivitäten konzipiert. In dem durch die AQ Austria national koordinierten Projektkonsortium waren mit der FH Campus Wien, der Universität für Bodenkultur Wien und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich drei Hochschulen aus dem österreichischen Netzwerk sowie das BMBWF vertreten.

Gemeinsam mit Partnern aus Schweden, Kroatien, Irland und Island wurden im RPLiP-Projekt Wege zur und Herausforderungen bei der Implementierung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen (Recognition of Prior Learning) an den Hochschulen anhand des Vier-Phasen-Konzeptes¹⁰ der CEDEFOP-Guidelines (Ce-

9 Sie dazu Kapitel 7 dieses Beitrages.

10 Die vier Phasen umfassen die „Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung, Zertifizierung“.

defop, 2016, S. 15 ff.) besprochen. Auf dieser Grundlage wurde eine Vorlage erstellt, um institutionelle Gegebenheiten einer Hochschule sowie Fallbeispiele zu erheben. Neben diesen im Projektbericht (Swedish Council for Higher Education, 2021) dokumentierten Ergebnissen lieferten die in Kooperation mit EURASHE konzipierten Webinare „Why RPL“ und „How RPL“ europaweite Impulse zum Umgang mit der Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen.¹¹

Das Projekt stellte für die österreichischen Partner eine hervorragende Gelegenheit für einen Austausch mit europäischen Partnern dar, die sich in einer ähnlichen Entwicklungsstufe befanden. Gleichzeitig war es von unschätzbarem Wert, während eines Zeitraumes von zwei Jahren von der Munster Technological University MTU (ehemals: Cork Institute of Technology CIT) zu lernen, die auf 20 Jahre Erfahrung mit der Anerkennung von Kompetenzen zurückblicken kann, dementsprechend bereits Strategien, Prozesse und Dokumentationen erarbeitet hatte und ihr Wissen sowie ihre Erfahrungen sehr großzügig zur Verfügung stellte.

Der Austausch im Projekt war aus österreichischer Sicht auch deswegen besonders fruchtbar, da auch hier – wie auf Ebene der nationalen Kooperation – alle relevanten AkteurInnen vertreten waren: unterschiedliche Hochschulen und Hochschultypen, die Ministerien oder zentrale Einrichtungen, die auf nationaler Ebene mit koordinierenden Aufgaben betraut sind, und Qualitätssicherungsagenturen. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Funktionen und Sichtweisen wurde dadurch nie aus den Augen verloren. Außerdem gab es jederzeit die Möglichkeit, sich mit ähnlichen Einrichtungen auch auf direktem Weg auszutauschen.

7. Unterwegs in eine europäische Vernetzung – die Europäische Netzwerkinitiative „From Peer to Peer“

Nach Abschluss der internationalen Projekte wurde deutlich, dass seitens aller Projektpartner der Nutzen des Erfahrungsaustausches und des Voneinanderlernens als unverzichtbar empfunden wurden und ein großer Bedarf besteht, diesen Austausch zu Anerkennungsfragen über Peer-Learning aufrecht zu erhalten als auch stärker zu institutionalisieren. Zu diesem Zweck wird seit dem Sommer 2021 an der nachhaltigen europäischen Vernetzung von derzeit sechs Ländern und ihren nationalen Netzwerken gearbeitet. Eine hierzu hilfreiche Voraussetzung ist, dass in allen diesen Ländern bereits institutionalisierte Netzwerke bestehen; die wesentlichen Unterschiede liegen darin, wie die Netzwerke strukturiert und organisiert sind bzw. welche Institution eine zentrale und koordinierende Funktion innehat. Während diese Aufgabe in Kroatien und Island im ministeriellen Bereich liegt, übernehmen in Irland und Deutschland die Hochschulrektorenkonferenzen (HRK und THEA) die Koordination. In Schweden wird diese Funktion rotierend durch jeweils eine der sieben Universitäten übernommen. In Österreich übt die AQ Austria die koordinierende Rolle

11 <https://www.uhr.se/en/start/about-the-council/what-uhr-does/projects/rpl-in-practice-project/>, letzter Zugriff am 1.12.2021.

aus. Ein strategisches Ziel dieser Zusammenarbeit ist die Vernetzung dieser zentralen Einrichtungen bzw. Koordinationsstellen. Zusätzlich sind europäische Institutionen wie EURASHE, die EUA und die ENQA als assoziierte Partner mit beratender Funktion eingebunden. Auch hier ist nach erfolgter Netzwerkgründung eine Ausweitung des Netzwerkes auf weitere Partnerländer und europäische Institutionen vorgesehen.

8. Einschätzung der neuen gesetzlichen Grundlagen

Nach den Novellen der Jahre 2020 und 2021 ist die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen auch aus dem außerhochschulischen, also dem schulischen, beruflichen und außerberuflichen Kontext in den Materiengesetzen der vier Hochschulsektoren geregelt. Wenngleich es aufgrund der unterschiedlichen Natur der einzelnen Gesetze zu Abweichungen in Detailfragen und auch in der Detailliertheit der Vorgaben kommt, so ist doch allen Novellen der gleiche Gedanke zugrunde gelegt worden: Die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen soll ermöglicht und dafür qualitätsgesicherte Verfahren entwickelt und angewendet werden.

Als eine der Stärke gegenüber den vorhergehenden Bestimmungen ist zu erwähnen, dass es nunmehr vergleichsweise klare Regelungen gibt, die Verpflichtungen, Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen. Verpflichtungen ergeben sich zum Beispiel aus den Bestimmungen des § 78 Abs. 1 UG, der regelt, dass positiv beurteilte Prüfungen und Studienleistungen [...] anzuerkennen *sind*, wenn sie an einer im Abs. 1 Z 2 ausgewiesenen Bildungseinrichtung abgelegt wurden. Mit dem Abs.1 Z 1 ist erfreulicherweise auch der Grundgedanke der Lissabon-Konvention in das UG aufgenommen worden, der nunmehr als Grundlage der Anerkennungsentscheidung den „wesentlichen Unterschied hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen“ vorsieht und somit für hochschulisch erworbene Kompetenzen im UG das Paradigma der Gleichwertigkeit ablöst. Dass jedoch bei der Validierung (§ 78 Abs. 3 UG) von Kompetenzen das Kriterium der Gleichwertigkeit gilt und nicht jenes des wesentlichen Unterschiedes zeigt aus Sicht der AQ Austria, dass die Vision der LLL:2020-Strategie, dass „non-formale und informelle Bildungsprozesse gleichwertig neben formale Bildungswege treten“ (BMUKK, BMWF, BMASK & BMWFJ, 2011, S. 41 f.), noch nicht durchgehend umgesetzt wird.

Als *Kann*-Bestimmung und somit als Möglichkeit (im Gegensatz zur Verpflichtung) sind für alle vier Sektoren neue und auch idente Regelungen formuliert, die vorsehen, dass (am Beispiel des § 78 Abs 4 Z 6 der öffentlichen Universitäten dargestellt) „die Universität absolvierte Prüfungen [...] bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten sowie berufliche oder außerberufliche Qualifikationen bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten“ bzw. insgesamt „bis zu einem Höchstausmaß von 90 ECTS-Anrechnungspunkten“ anerkennen *kann*“. Hier wurde der international positiv wahrgenommenen Erfahrung gefolgt, die Hochschulen zur Anerkennung von beruflichen und außerberuflichen Kompetenzen zu ermutigen, aber nicht zu zwingen. Auch die Grenzen werden am Beispiel dieses

Absatzes deutlich, indem ein Höchstausmaß für Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen definiert ist.

Kritisch zu sehen, wenngleich nachvollziehbar, ist der Umstand, dass mit den im vorigen Absatz dargestellten Höchstgrenzen einem Grundprinzip der Anerkennung von Kompetenzen widersprochen wird. Auch hier kann die Vision der Gleichwertigkeit aller Lernorte der Aktionslinie 10 der LLL:20202 als Benchmark herangezogen werden. Es ist offensichtlich, dass in den Novellen einige Schritte in diese Richtung getan wurden, der Weg aber nicht zu Ende gegangen wurde. Nachvollziehbar ist diese Entscheidung trotzdem, da sie eine vorsichtige Annäherung an die Implementierung vermuten lässt, die auch aus dem deutschen Hochschulraum bekannt ist.

Dem Gedanken der Implementierung qualitätsgesicherter Verfahren der Validierung wird durch den Umstand Rechnung getragen, dass entsprechende Regelungen und Standards in die Satzungen aufzunehmen sind; eine aus Perspektive der Qualitätssicherung begrüßenswerte Vorgabe, die bereits in den Empfehlungen der AQ Austria aus dem Jahr 2016 vorgesehen war (wenngleich damals kein konkreter Bezug zur Satzung hergestellt wurde, sondern empfohlen wurde, die Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen in die Strategie der Hochschule aufzunehmen und zweckangemessene, qualitätssichernde Verfahren zu entwickeln (Birke & Hanft, 2016, S. 40)).

9. Unterwegs zu qualitätsgesicherter Information – die Rolle der AQ Austria und Ausblick

Für die dargestellten Schritte und Projekte war von Beginn an die Kooperation der Hochschulen und die Zusammenarbeit mit dem Ministerium grundlegend. Die AQ Austria hat hierbei seit der ersten thematischen Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2014 eine initiierende und koordinierende Rolle innegehabt. Informations-, Beratungs- und Aufklärungsarbeit wurden bereits im Zuge aller Projektphasen geleistet. Mit der Novelle des HS-QSG, die am 1.1.2021 in Kraft getreten ist, wurde diese Aufgabe auch gesetzlich bei der AQ Austria verankert, sodass die Agentur nunmehr für „Information und Beratung zu Fragen der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen“ (§ 3 Abs. 3 Z 12 HS-QSG) zuständig ist. Zu beachten ist, dass sich die Beratung auf allgemeine Fragen zur Gestaltung von Anerkennungsverfahren bezieht und keine individuelle Beratung einzelner Universitäten oder Hochschulen vorsieht. Das Spektrum der Aktivitäten reicht hier von der bereits genannten koordinierenden Aufgabe für das RPL Network Austria über ein Seminar- und Workshopangebot zu Fragen der Anerkennung und zu Aktivitäten auf europäischer Ebene bis zur Vertretung in nationalen und internationalen Gremien und Arbeitsgruppen. Die TeilnehmerInnenzahl von knapp 200 Personen an den AQ Austria-Seminaren und Workshops, die innerhalb eines Zeitraums von rund sieben Monaten im Jahr 2021 stattgefunden haben, deuten auf die Relevanz des Themas und Informationsangebotes hin.

Wenngleich also – wie in den vorigen Absätzen ausgeführt – nicht alle Grundsätze der Anerkennung von Kompetenzen in die Gesetze Eingang gefunden haben, so sind doch wesentliche Impulse für ein Umdenken und neue Formen der Anerkennung gesetzt worden, deren Umsetzung nun bei den Universitäten und Hochschulen liegt. Die AQ Austria wird weiterhin beratend und unterstützend zur Verfügung stehen und sowohl mit VertreterInnen des österreichischen Hochschulraums und dem Ministerium als auch im angesprochenen europäischen Kontext zusammenarbeiten und im Dialog bleiben. Das Ziel besteht darin, dass langfristig das Vertrauen in die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen gefördert wird, unabhängig davon, wo sie erworben wurden.

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union. (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. *Amtsblatt 2012/C 398/01*. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)), letzter Zugriff am 1.12.2021.
- Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: facultas.
- Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG). BGBl. I, Nr. 74/2011 idGF.
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG). StF: BGBl. I Nr. 30/2006 idGF.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). StF: BGBl. I Nr. 120/2002 idGF.
- Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz – FHG). StF: BGBl. Nr. 340/1993 idGF.
- Bundesgesetz über Privathochschulen (Privathochschulgesetz – PrivHG). StF: BGBl. I Nr. 77/2020 idGF.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz & Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.). (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Wien: BMUKK, BMWF, BMASK & BMWFJ. Verfügbar unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=17&pub=442, letzter Zugriff am 1.12.2021.
- Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. (Cedefop reference series No. 107). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf, letzter Zugriff am 1.12.2021.
- HRK MODUS. (o.J. a). *Anrechnung*. Verfügbar unter <https://www.hrk-modus.de/informieren/themen/anrechnung/>, letzter Zugriff am 1.12.2021.
- HRK MODUS. (o.J. b). *Anerkennung*. Verfügbar unter <https://www.hrk-modus.de/informieren/glossar/erkennung-129/>, letzter Zugriff am 1.12.2021.

Swedish Council for Higher Education (2021). *Recognition of Prior Learning in Practice. Putting policies to work – experiences from two years of peer learning* (UHR's report series 2021, No. 4).

Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (Lissabonner Anerkennungsübereinkommen), Abschnitt I, Artikel I. Verfügbar unter <https://rm.coe.int/168007f2c7>, letzter Zugriff am 1.12.2021.

How to create a mobile European LLL culture by the complementary use of European instruments such as VNFIL, RPL, micro credentials and the EQF

*Christina Paulus, Vladana Vidric, Marion Ramusch,
Astrid Steinöcker & Anna Grenz*

1. Introduction

Universities worldwide are becoming aware that lifelong learning is a core mission in education and part of the essential process of continuing education and skill-building throughout life. Opportunities for further learning act as enablers of success. However, they require access to a fit-for-purpose education system to ensure they provide equal opportunities to all as well as being open to those from non-traditional or underrepresented backgrounds. Therefore, a range of digital tools and internationally agreed-upon standards is essential in the development of lifelong learning courses to guarantee accessibility from a wide range of learners.

The purpose of this publication is to highlight the existing European documents, programs and tools which can be used for validation of non-formal and informal learning (VNFIL) and existing frameworks which ensure transparency and international comparability of VNFIL.

2. Framework of validation

The content of this section aims to inform about the background, concept, and possible ways to ensure that validation is an accessible, fair and transparent process. Furthermore, the structure of validation is outlined in order to set an overview of the actual process. Here it is important to raise attention towards possible informalities the process of validation is likely to obtain due to the individuality of the individual candidate (Cedefop, 2015; Birke & Hanft, 2016).

2.1 Outlines

Validation of non-formal and informal learning (VNFIL) seeks to prove comprehensive competence in a field of study, irrespective of the combination of formal, informal, and non-formal learning through which this competence has been obtained. To ensure validation is accessible, transparent procedures and comprehensive informa-

tion as well as support should be provided by the assessing universities. Fairness and reliability are achieved through the collection of evidence of non-formal and informal learning and formative and summative assessments.

VNFIL allows the learner to obtain a formal certification of their competences and can enable them to progress further in higher education. Validation decisions are made on an individual basis and are subject to peer-review to ensure good practice.

Validation processes must be transparent and inspire confidence through ensuring the requirements of reliability, validity and quality assurance are met, while guaranteeing they address individual and diverse learning experiences while increasing visibility and highlighting value of learning (Mäkelä, 2019).

The concept of validation is based on the “European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning” (Calleja & Eckert, 2016). The points raised in the recommendation should not be considered as individual parts but as part of a larger framework of lifelong learning, in which they form the basis of a cohesive approach to validation of non-formal and informal learning.

2.2 The validation procedure

The documentation of competences can be seen as a starting point in the validation process. There must always be a transparent review and methodically documented project management; a formal procedure would not be sufficient. Applicants’ existing competences are transferred and compared to the curriculum (or parts thereof, hence module, course etc.). The competence-oriented formulation of curricula and the formulation in the form of learning outcomes are a prerequisite for this process: “learning outcomes’ means statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process, which are defined in terms of knowledge, skills and competence” (European Parliament & Council of the European Union, 2008, p. 4).

As part of the process, attention will be paid to verifying competences acquired informally by third parties. As with formal documents, verifying the authenticity of confirmations is challenging. The level and content must be identifiable from supporting documents. However, great emphasis lies on the individual responsibility of the applicants and the mutual trust between the university and the applicant.

3. The phases of the validation process

The validation procedure for learning outcomes acquired non-formally or informally is divided into phases. The first being the Identification of existing knowledge, skills and competences. An emphasis is placed on the formative approach to give the candidates opportunities for self-reflection. Following phases include Documentation and Assessment which lead to the final Certification in the form of a qualification or credits (Fig. 1).

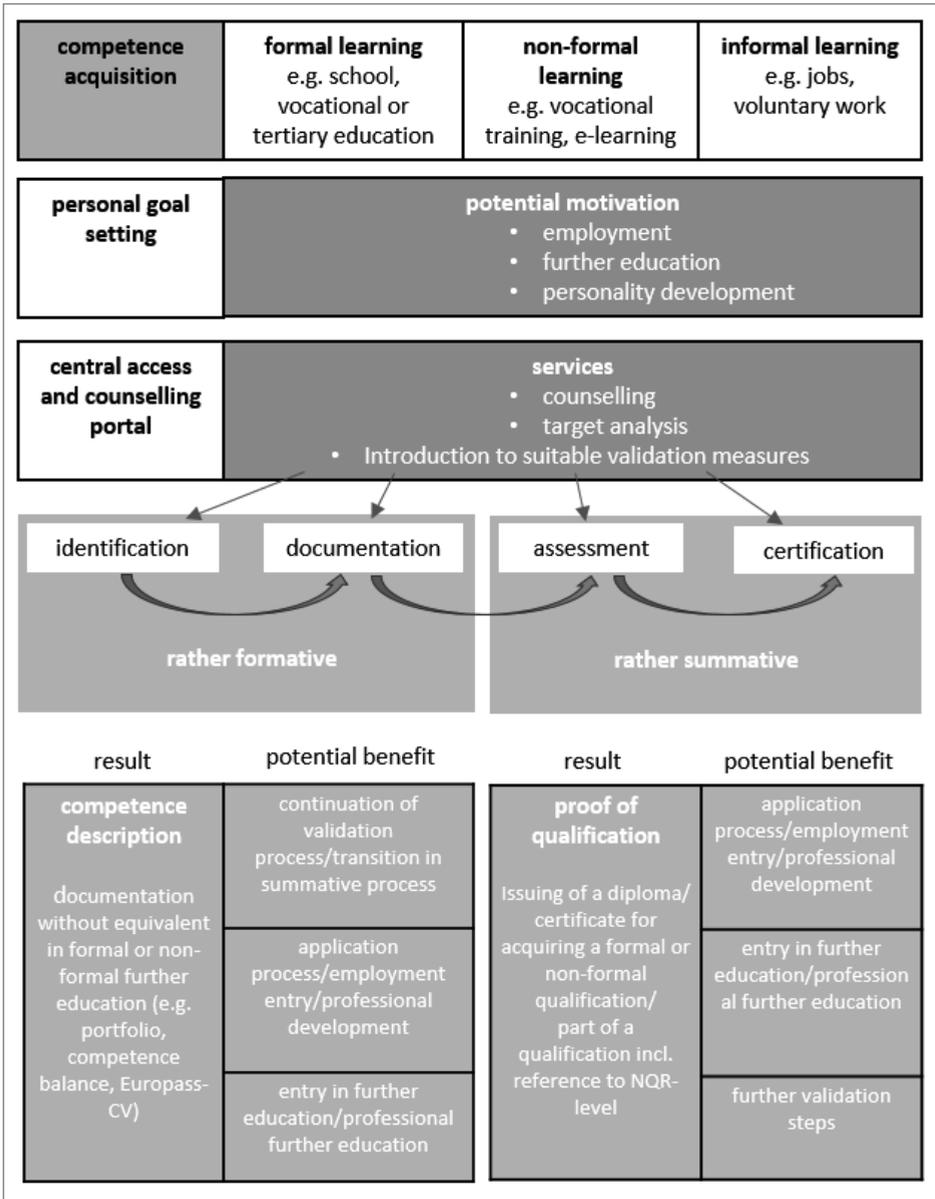


Fig. 1: Validation as a comprehensive process (BMB & BMWFW, 2017, p. 14)

3.1 Identification

Identification is crucial in validation as learning outcomes are acquired in a variety of individual contexts. Recognizing this non-standardized aspect of non-formal and informal learning is a somewhat methodological challenge. Certification methods used must be “open to the unexpected”; their design must be non-restrictive and address the diversity of learning opportunities.

Because of the individuality of the learning paths of each candidate, a balance is needed between the use of standardized (IT-based) instruments and approaches based on personal dialogue (see instruments). The validation process and other activities of the candidate’s professional development need to be interconnectible. This can be achieved through a personal development plan which describes the individualized learning pathway and includes further orientation, formal and informal learning, work experience, further validation steps etc.

3.1.1 Raising awareness and offering relevant information

Promoting validation requires a systematic effort to demonstrate the relevance of all forms of learning and illustrate how validation is directly and legitimately relevant for further learning and employment (see also Cross, 2015). To reach a broad group of potential users and address the widest possible variety of needs, information must be systematically circulated within and across institutions and sectors. Information needs to be offered in accessible formats. Webpages and digital resources can aid in this process and are essential to reach a broad audience. Visualization of the possible validation outcomes plays an important part.¹

3.1.2 Offering a variety of tools for the identification phase

Tools used in the identification phase must be adaptable to personal needs. Digital and paper-based tools are of great value in reaching a large audience at a low cost, but it is important to note that standardized approaches may not benefit all learners. Therefore personalized, dialogue-based advice and counselling is often more effective.

Possibilities to raise the candidate’s awareness of the value of his/her already acquired knowledge, skills and competences would be Web offerings with comprehensive information and e-tools and declarative methods such as descriptions, portfolios and written reflections (can be carried out independently and unaccompanied) (Figure 2). Offline examples and templates are available and can be adapted according to the target group of the university course.

Furthermore, formative self-assessment with the aim of reflecting on one’s own learning processes or the learning career is needed but should be based on the competences of an individual.

¹ Examples can be found at MTU (n.d.) wba (n.d.).

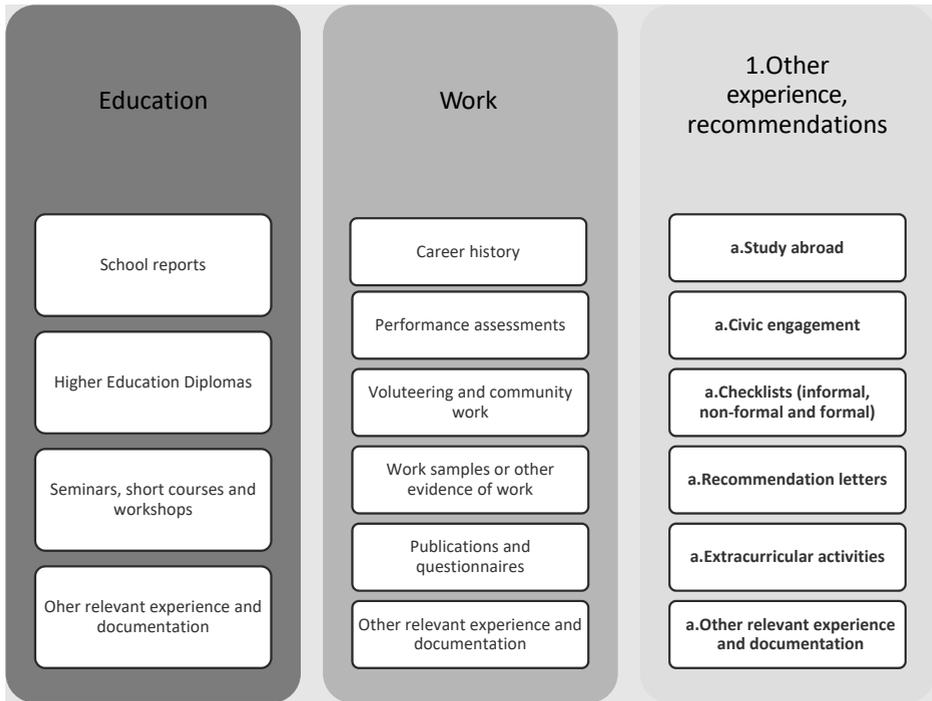


Fig. 2: Exemplary tools for the identification phase

An On- and Offline Checklist (summative, targeted, standardized and online-based) with the aim of comparing the acquired competences with standardized procedures to prepare further stages (II, III, IV) and procedural steps – for both procedures – for access and accreditation would also be useful.

A portfolio of experience and learning can be used to aid the process of identification and forms a good basis for the documentation phase. Europass, a digital tool to plan career development and record experiences and skills, can aid in the creation of a portfolio and a curriculum vitae (CV).

Learning documented in the portfolio differs by individuals but follows broad categories which may overlap.

3.2 Documentation

Documentation includes the provision of evidence of the learning outcomes acquired. However, validation cannot be limited to traditional media. Evidence must provide sufficient insight into learning outcomes; a simple enumeration of professional titles or positions is insufficient.

The main objective in this phase is to supply the candidate with a file with all the data (e. g. a portfolio; see 4.1 ‘Portfolio’) that identifies relevant references and insights. Evidence of skills already acquired must be included in the documentation. However, this also raises the question to what extent existing documentation formats support the transferability of acquired knowledge, skills, and competences.

Clear criteria for the documentation of non-formal and informal learning (including deadlines etc.) are key in this phase of validation, as well as a web-based form, which was created similarly to an equivalence list form for the recognition with the learning outcomes of the university course-program and for the admission stating the competencies required for the university course-program (Learning Incomes).

This online tool for validation holds the possibility to upload the following documents:

- Europass and/or any other way of presenting a curriculum vitae
- Evidence of formal qualifications
- Evidence of initial and continuing training, including short courses
- Qualifications, business licenses, professional/commercial registrations
- Employment documents such as service certificates, performance assessments
- Confirmations/documents on previous employment relationships and experiences
- Letter of recommendation from current and former employers, superiors and colleagues
- Recommendations from persons with relevant qualifications in the areas assessed
- Recommendations from superiors indicating skills and knowledge in professional practice
- Photographs and/or work samples
- Reports, critiques, articles indicating the level of knowledge, as well as analysis and written expression skills in relation to the topic
- Confirmation or, in the case of self-employment, proof of the management of an undertaking and the necessary skills and knowledge
- Videos from everyday work, which are recorded by colleagues via video cameras and show typical tasks in everyday life

3.3 Assessment

Assessment is essential for the credibility of the VNFIL and must be accompanied by quality assurance procedures to ensure that all phases of validation, including assessment, are subject to critical review.

Access to the university course program requires documents that show the learning outcomes for admission are demonstrated, even if the applicant does not formally

meet the admission requirements. AQ Austria explicitly states transparency and recommends:

- Transparency must be ensured internally (university) and externally (against applicants, candidates and students).
- The use of the procedures also requires that applicants and students provide transparent proof of their competences.

Due to the individual characteristics of the learning outcomes concerned, the use of several tools may be necessary, such as a combination of a written exam and a practical demonstration. Particular attention will be paid to the demonstration of competences in relation to the learning outcomes of the curriculum in the university courses programs for which credit is to be awarded. The assessment is carried out by a jury that meets the requirements of the respective competence standard.

Information provided by the university about the requirements of the assessment instruments used and the expected level of performance has to be sufficient. The assessment design is supposed to reflect the needs and possibilities of the candidates as well as the learning environment. This phase is carried out in a supportive setting and is based on pre-agreed criteria. Feedback on the results is provided.

Because a jury carries out the assessment (e. g. course management, LV-manager, accreditation officer, a subject-specific external person + others if applicable), a range of selection criteria must be available. This could be a form for comparing portfolio analysis or a collection of materials that compares previous learning with the learning outcomes of the curriculum. A form for the assessment results of the documented work samples (videos etc.) to verify skills and their application in practice based on examples and to test the quality of the actual work, or to check the application of theoretical knowledge in a structured way could be another option.

Depending on the university courses programs it is likely that different methods of simulation for examination situations would have to be developed. They are adapted to enable candidates to be placed in a situation that is close to actual practice to assess their competences. A standardized examination form, also to clarify open questions arising from the evidence and/or to check the scope and depth of learning, to verify a profound understanding of complex topics and the ability to explain them in simple words is a key factor to determine the eligibility of the candidate.

European Initiatives

To gain confidence in the process it is crucial to exchange and discuss different forms of assessments. Peer review can be used to supplement and improve the usual quality assurance systems in the field of validation and to take an area-specific, development-oriented look at the quality of validation initiatives. It also contributes to the professionalization of VNFIL practitioners and transnational peer reviews enhance cooperation, cross border learning, and transparency in Europe.



Fig. 3: Next Peer Review (Peer Review European Network, n.d.)

The project ‘Peer Review VNFIL Extended’ provides a common framework and tools for Peer Review for VNFIL providers to evaluate and improve their VNFIL provision and practices and to learn from different countries, increasing consistency of practices.

It thus also aims to strengthen policies, to intensify European cooperation and mutual trust in VNFIL including all levels of the system – providers, authorities, stakeholders, and practitioners. The Peer Review VNFIL Extended project works with the European Peer Review methodology and tools developed in previous projects. A face-to-face training program qualifies VNFIL practitioners to conduct a Peer Review.

3.4 Certification

The final phase of validation is the certification of the identified and documented learning outcomes. In any case, an assessment is required at the certification stage to officially confirm that the learning outcomes identified are in line with a predetermined standard.

The use of summative approaches for the validation of non-formal and informal learning for university courses-program should be linked to the national qualification system. It must be clear what level the accredited qualifications correspond to. The prerequisite is that the learning outcomes of the curricula of the university courses

program are assigned to the NQF levels. The results of the validation process are recorded in a report and/or confirmed in a certificate or diploma.

Instruments and tools needed:

- A standardized form for admission or accreditation.
- A standardized form for the documentation of the assessment results.
- A standardized form for an objection.

4. Information, counselling, and support

4.1 Outlines

Existing guidance methods developed for the needs of specific target groups based on age, employment, socio-economic and/or migrant backgrounds can be integrated into the validation services. There is a plethora of different instruments that have been developed with EU funds and are freely accessible.²

Comprehensive information materials have to be available during phase 1. A contract and/or report on agreement (s) shows a mutual agreement of both the candidate and the counsellor on validation policies. It is assured that these are explicit procedures of the highest confidentiality (procedural standards on confidentiality and protection of privacy – data protection). The results of the trial are the exclusive property of the candidates.

Possibility to give feedback must be granted for the candidates. There is sufficient competent staff to provide counselling to actively support the candidates in maintaining their motivation during the validation process (e.g. by reminder messages, by telephoning when appointments have been missed, etc.).

There are sufficient digital planning documents and reports have to be available on the implementation of the validation process for candidates as well as employees.

4.2 Information and stakeholder involvement

Involvement of decision makers such as companies and NGOs is essential as they usually cover participation fees. Active public relations/information and promotional activities are indispensable when it comes to spreading information about validation. The opening hours of the responsible department have to correspond to the needs and expectations of the target groups.

² See <https://vince.eucen.eu/de/about-vince/> [28.02.2022].

4.3 Professional competences of validation practitioners

Confidence in validation also depends on the competence of the counsellors and examiners. The counsellors are needed at all stages of the validation process. Counsellors and examiners not only need to be well versed in validation procedures but are also required have “soft skills” such as social or intercultural skills. They must have knowledge the education system and certificates as well as the ability to formulate learning experiences as learning outcomes.

In any case, the clear separation of roles between counselling and testing is important to ensure the greatest possible objectivity and fairness.

4.4 Professionalization of Validation Experts (PROVE)

PROVE aims to contribute to the development of professional competences of staff involved in the validation of prior learning (VPL) through the creation of a competence development offer for validation professionals that can be connected across Europe. The competence model and the Self-Evaluation Tool developed in PROVE will give validation practitioners orientation about important competences for their validation practice. The Learning Tool Kit offers a variety of learning resources for this purpose through which validation experts will get access to high-quality learning and teaching materials for their professionalization that can be used as open educational resources (OER).

4.5 Quality management

Quality management in validation must be a systematic, continuous and integral part of the university's quality management.

Generally, four types of evaluation should be included. Firstly, an institutional self-evaluation and evaluation of the process by the candidates by means of feedback questionnaires, interviews and focus groups. An evaluation of validation procedures and results by experts as well as an evaluation of former candidates according to e. g. B. 6 months are the core content of Quality management. Lastly, there is regular independent external evaluation of the validation process with the involvement of external stakeholders with legitimate claims, e. g. by peer review.

5. Tools, EU initiatives and projects

5.1 Seven areas of action

The European Platform on Learning Mobility (EPLM) Framework of Action provides priority directions for the Platform of Stakeholders to contribute their competences, energy, and networking power towards the development of higher quality and more sustainable learning mobility for all in the European youth work field. The framework consists of 7 areas of action for the period from 2021 to 2030; in those areas the EPLM

aims to support the youth field in Europe, to build trust, to develop awareness, competences and benefits for all by connecting the sectors of practice, policy, research and needs of young people. Seven Areas of Action 2021–2030:

- “Bring Research Closer to practitioners, Young People and policymakers. Support knowledge-building and evidence-based policy
- Link to youth work and value-based education. Mobility as a more accessible tool for youth work at grass roots, promoting specific values
- Ensure quality and recognition. Ensure the mobility is fit for purpose. Link to competence frameworks and recognition of youth work achievements.
- Evaluation, learning transfer & community/personal impact. Measuring the difference a mobility project makes
- Informal learning & more flexible formats. Allowing for the unplanned, unintended or the unexpected.
- Digital learning mobility. Online and blended learning through digital tools
- Sustainability. Climate crisis, and other longer term thinking (social, cultural, economic levels)” (European Commission & Council of Europe, n.d.)

The EPLM highlights the importance of recognition of prior learning and more flexible learning paths ensuring diverse students to be part of the learning mobility projects, social inclusion impact and personal development. This must be integrated in each action area. For this purpose, the EPLM created and promoted two major tools: a Q-App and a Handbook on Quality in Learning Mobility. Due to the COVID-19 situation, the EPLM committed to meeting challenges regarding sustainability and digital learning mobility.

5.2 Pact for Skills

The European Commission launched the Pact for Skills in november 2020 as a tool for stakeholders that includes social and labour aspects toward green and digital transitions. The Pact for Skills is a shared engagement model for skills development in Europe and is a part of the European Skills Agenda.

The European Commission has invited companies, workers, national, regional, and local authorities, social partners, cross-industry and sectoral organisations, education and training providers, chambers of commerce and employment services to support the up-skilling and re-skilling people in Europe.

The Pact for Skills offers a variety of tools and approaches to increase the skills development. The Networking hub ensures support in finding partners and first meetings of the partnerships, linking with existing EU tools, e.g. Europa’s, Skills Panorama, EURES and European Network of Public Employment Services and to promote the activities of the Pact members. The Knowledge hub offers information about webinars, seminars and peer learning activities as updates on EU polices and instruments

and upcoming projects. The Guidance and resources hub grants access to information on relevant EU funding and guidance to identify financial possibilities. Exchange between the Pact members and national/regional authorities is facilitated.

5.3 Micro credentials

A micro-credential is proof of the learning outcomes achieved following a short learning experience. Learning outcomes have been assessed against transparent standards, proof is contained in a certified document that lists the name of the holder, the achieved learning outcomes, the assessment method, the awarding body and, where applicable, the qualifications framework level and the credits gained. Micro-credentials are owned by the learner, are portable and may be combined into larger credentials or qualifications. They are underpinned by quality assurance following agreed standards.

5.3.1 The main objective

The objective of the European approach to micro-credentials is to facilitate their validation, recognition, and portability, and to foster a larger uptake to support individual learners to gain and update their knowledge, skills, and competences in all subject areas, learning environments and career stages.

5.3.2 European vision for micro-credentials for 2030

European citizens will be able to start their learning pathways into and through higher education at any stage in their lifetime. Micro-credentials will provide learners with rich opportunities to diversify their learning and improve their education by taking shorter courses. They can be linked thematically and their alignment to standardized descriptors (e.g. for professional profiles, skills taxonomies, education level, type of evidence etc.) will ensure that they are equally understood and recognized by employers, educational establishments across sectors, and wider society. Through this, micro-credentials will play a major role in encouraging and realizing lifelong learning and a society of learning.

6. Learning mobility

The European Platform on Learning Mobility (EPLM) aims to create conditions for the development of high-quality and sustainable learning mobility for all in the youth field, and is working to pursue quality, impact, knowledge, inclusivity, participation, sustainability, visibility, and recognition of learning mobility (including blended or online) in non-formal and informal education and learning in Europe. Within the holistic approach to improve participation, access to rights, intercultural and intergenerational learning, inclusion, personal development, digital competences, transparency,

sustainability, and impact on the community, the EPLM created a Framework of Action.

The EPLM focuses on non-formal learning with links to informal learning as well as on the quality and recognition of learning outcomes ensuring that the outcomes are fit for purpose. Learning mobility in the non-formal context beyond the youth field includes all types of learning outcomes, knowledge, skills, and competences acquired through non-formal and informal learning. “It encompasses a wide variety of project formats and activities and can be implemented in informal or non-formal education settings” (European Commission & Council of Europe, n.d.).

Recently, valuable tools in recognition and validation have been developed and focus is given on facilitating more flexible learning pathways. These tools help to identify, document, and assess learners’ knowledge, skills and competences acquired during learning mobility, validating them, and making them visible.

Recognition tools support reflection on the experience, ensure high accessibility and enable credits obtained in the learning mobility to be recognized. The positive impact of learning mobility reflects, through Up-Skilling and Re-Skilling, the professional skills, enabling labour market integration, increasing intercultural skills, language skills and European identity.

6.1 Applying validation procedures in learning mobility projects

When applying the process of validation in mobility projects, it is very important to develop a proper validation methodology that fits the specific nature of the project, that considers the inclusion of people and undertakes the relevant type of learning activities. Furthermore, mutual trust and recognition are important to be established between all parties involved in the mobility. Another important step in this process is to ensure quality in mobility by providing guidelines and setting principles, standards, and indicators. Providing information and guidance are significant mechanisms for making the participants aware of their abilities and opportunities. The validation process is based on the needs of each partner involved in the mobility. The needs must be adjusted to each other so when the mobility starts, all partners know what learning outcomes are expected.

6.2 Virtual mobility, credentials, and common micro credential framework

During the COVID-19 crisis many fields of education reacted to the situation with emergency responses such as openness and collaborative approaches. Great innovation in digital services and pedagogical transformation created the flexibility/adaptability to reach diversity of people’s needs. But going online brings many challenges: access, digital confidence, as well as questions such as “how is the quality of international connection and learning maintained through online projects?”

The current situation showed the importance of committing to the Education 2030 Agenda and flexible learning pathways. Learning paths such as a hybrid flexible

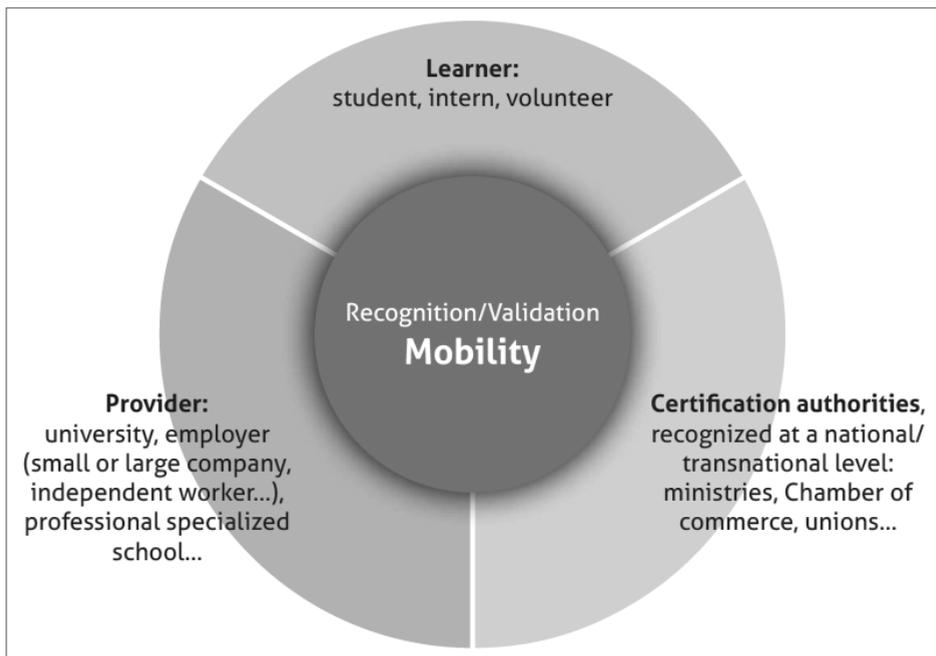


Fig. 4: The actors of mobility (Schoger & Patecka, 2013, p. 13)

learning framework consist of virtual mobility that could be a useful conceptual tool for current and future responses. Virtual mobility is the form of academic mobility that enables students to study abroad without physically travelling. To validate such a learning experience requires academic institutions to recognise this form of learning. The European approach to micro-credentials might further enable this new form of mobility.

7. Conclusion

Enabling re- and upskilling throughout life is of great importance to European universities and establishing a transparent, quality-assured and open education system that enables access to higher education for all groups remains a focus for institutions. Additionally, international cooperation ensures that both newly obtained micro credentials and informal or non-formal validated qualifications are recognised by a larger number of institutions which helps to not only increase access but to empower the learner and increase confidence in the validation process.

Procedures, methods, and tools to facilitate and assist in the validation of non-formal and informal learning as well as the general recognition of prior learning support re- and upskilling of the population on a wider level and aid in developing a mobile European Lifelong Learning culture. Comprehensive and transferable instruments and procedures for validation exist within Europe and both national and international projects are underway to refine and improve existing methods.

Validation itself must remain a holistic and comprehensive process with great transparency and internationally agreed-upon standards to guarantee confidence in the process which currently remains a challenge. Highlighting the benefits of existing programmes and raising awareness of established methods can aid in this process. While validation procedures have paved the way to a more inclusive approach to higher education and mobile lifelong learning within Europe, there is still a need to ensure these procedures are promoted nationally and internationally to enable learners to realise their potential.

References

- Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: facultas.
- BMB & BMWF (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf [08.08.2021].
- Calleja, J., & Eckert, D. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf [last accessed: Nov 22, 2021].
- Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/008370>
- Cross, J. (2015). *Informal Learning. The Rise of Informal Learning*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/rise-of-informal-learning> [last accessed: Nov 22, 2021].
- European Commission & Council of Europe (n.d.). *European Platform on Learning Mobility*. Retrieved from Council of Europe/European Union: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/european-platform-on-learning-mobility> [last accessed: Nov 22, 2021].
- European Parliament & Council of the European Union (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of April 23 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework and lifelong learning. Official Journal of the European Union*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX-%3A32008H0506%2801%29> [last accessed: Nov 24, 2021].
- Mäkelä, M. (2019). *Mittellauer: Studienstrukturen flexibel gestalten*. Vienna: AQ Agency and Facultas.
- MTU (n.d.). *Recognition of Prior Learning*. Retrieved from MTU – Munster Technological University Homepage: <https://www.cit.ie/rpl> [last accessed: Nov 22, 2021].
- Schoger, M., & Patecka, A. (2013). The validation of learning mobility. A tool to support and promote the validation and recognition of a learning mobility abroad. Europemobility Network. Retrieved from <https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/03/The-Validation-of-Learning-Mobility.pdf> [last accessed: Nov 22, 2021].
- wba (n.d.). *Der Ablauf im Überblick (The process at a glance)*. Retrieved from WBA – Weiterbildungsakademie Österreich Homepage: <https://wba.or.at/de/was-wir-tun/> [last accessed: Nov 22, 2021].

Bedeutung von Validierung und Anerkennung für Bildungs- und Qualifikationssysteme

Thomas Pfeffer

1. Einleitung

Die UG-Novelle 2021 zum österreichischen Universitätsgesetz (UG 2002) sieht grundlegend neue Regelungen für die Anrechnung von extern absolvierten Prüfungen oder von extern erworbenen Lernergebnissen auf Universitätsstudien vor. Die wesentlichsten Neuerungen sind einerseits der Umstieg in Anrechnungsfragen vom Prinzip der „Gleichwertigkeit“ hin zur Lernergebnisorientierung und andererseits die Schaffung von Möglichkeiten zur Validierung und Anrechnung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen.

Die Textpassagen zur Anrechnung (§ 78 UG 2002 Anerkennung von Prüfungen, anderen Studienleistungen, Tätigkeiten und Qualifikationen, sowie § 51 UG 2002 Begriffsbestimmungen) im Ministerialentwurf zur UG-Novelle 2021 (BMBWF 2020, S. 23 f.) sind richtungweisend, da sie die Intention des Wissenschaftsministeriums für den gesamten tertiären Bildungsbereich widerspiegeln, und eine Vorbildwirkung für künftige Regelungen im Fachhochschulsektor und bei den Privatuniversitäten erwartet werden kann. So wurde der Paradigmenwechsel hin zur Lernergebnisorientierung folgendermaßen erklärt:

„Die Anerkennung von Prüfungen, anderen Studienleistungen, Tätigkeiten und Qualifikationen wird im Sinne des Lissabonner Anerkennungsübereinkommens völlig neugestaltet und erweitert. Daher ist die bisher ergangene Rechtsprechung zum Begriff der „Gleichwertigkeit“ als überholt anzusehen. In Zukunft ist nicht mehr das Vorliegen einer „Gleichwertigkeit“ zu prüfen, sondern grundsätzlich zu prüfen, ob wesentliche Unterschiede in Hinblick auf die Lernergebnisse bestehen. Der Regelfall ist in Abs. 1 abgebildet:

Gemäß Abs. 1 sind daher positiv beurteilte Prüfungen und andere Studienleistungen anzuerkennen, wenn keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen (Lernergebnisse) bestehen ...“ (BMBWF 2020, S. 23 f.)

Die hier dargestellte Abkehr vom Begriff der „Gleichwertigkeit“ bedeutet eine Art Beweislastumkehr: Nicht mehr die „Gleichwertigkeit“ zu einer an der Universität erfolgenden Prüfung ist positiv zu begründen, sondern negativ im Ablehnungsfall die wesentlichen Unterschiede in Hinblick auf die zu vergleichenden Lernergebnisse. Wesentliche Grundlage für diese Neuerung ist die Einführung von zwei neuen Be-

griffen in den Begriffsbestimmungen (§ 51 UG 2002), nämlich „Lernergebnisse“ und „Validierung“:

„34. Lernergebnisse sind diejenigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen eines Studiums, in einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung, im Arbeitsprozess oder in einem nicht geregelten Lernprozess erworben werden und im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit oder eine weitere Ausbildung eingesetzt werden können. Im Rahmen eines Studiums erworbene Lernergebnisse werden insbesondere im Qualifikationsprofil zu diesem Studium beschrieben. ...

36. Validierung ist ein Verfahren, welches jedenfalls die Verfahrensschritte Identifizierung, Dokumentation und Bewertung von bereits erworbenen Lernergebnissen zum Zweck der Anerkennung als Prüfungen oder andere Studienleistungen umfasst.“

In welchem größeren Kontext die Einführung dieser beiden Begriffe steht und welche Implikationen mit ihr verbunden sind, ist Gegenstand der folgenden Abschnitte.

2. Europäische Initiativen zur Erhöhung der Mobilität von Lernergebnissen und Qualifikationen

Die hier skizzierten Änderungen durch die UG-Novelle 2021 stehen in einem größeren Zusammenhang, nämlich dem der in den letzten Jahrzehnten in Europa entstandenen Politiken zur Erhöhung der Mobilität von Lernergebnissen und Qualifikationen. Legt man dabei die von Joachim Kade (2005) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen veränderungsbezogener Wissenskommunikation (im Unterricht) und beobachtungsbezogener Zertifikatskommunikation (im Umgang mit Zeugnissen) zugrunde, dann wird deutlich, dass es sich bei diesen Politiken vor allem um Maßnahmen zur Förderung der Zertifikatskommunikation handelt.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit kann die folgende Tabelle 1 eine erste Übersicht über die Vielzahl der Maßnahmen geben. Unterscheidet man diese Maßnahmen danach, ob sie eher der allgemeinen oder der beruflichen Bildung zugeordnet werden können, dann fällt auf, dass einige diese Maßnahmen zwar sektorspezifisch sind, es aber zunehmend auch zu Maßnahmen kommt, die beide Bereiche überspannen bzw. zusammenführen. Bei den sektorspezifischen Maßnahmen entsteht der Eindruck, als ob Entwicklungen aus der allgemeinen Bildung vergleichbare Maßnahmen in der beruflichen Bildung anstoßen.

Während die Anerkennung von Qualifikationen in der Vergangenheit oft von einzelnen Bildungseinrichtungen vorgenommen oder bilateral zwischen zwei Ländern geregelt wurde, ist das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen aus dem Jahr 1997 ein multilateraler, völkerrechtlicher Vertrag des Europarats und der UNESCO, der von bisher über 50 Staaten unterzeichnet wurde (Europarat und UNESCO, 1997). Das Übereinkommen regelt die wechselseitige Anerkennung von Hochschulzugangsberechtigungen und Hochschulabschlüssen und schreibt auch erstmals die Beweislastumkehr fest: Es müssen nicht mehr Antragssteller die Gleichwertigkeit der von ihnen eingereichten mit entspre-

Tab. 1: Europäische Initiativen zur Erhöhung der Mobilität von Lernergebnissen und Qualifikationen

	Allgemeine Bildung + Qualifikationen	Berufliche Bildung + Qualifikationen
Anerkennung von Qualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> Lissabonner Anerkennungsübereinkommen (1997) 	<ul style="list-style-type: none"> Berufsanerkennungsrichtlinie (2005)
	<ul style="list-style-type: none"> Empfehlung automatische Anerkennung von Hochschulqualifikationen und Sekundarstufe II, inklusive beruflicher Bildung (2018) 	
Validierung von Lernergebnissen	<ul style="list-style-type: none"> Entschließung zum lebensbegleitenden Lernen (2002) Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen (2004) Empfehlung zur Validierung (2012) 	
Harmonisierung von Qualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> Bologna Prozess (1999) 	<ul style="list-style-type: none"> Kopenhagen Prozess (2002)
Credit transfer & accumulation	<ul style="list-style-type: none"> ECTS (1988/99) 	<ul style="list-style-type: none"> ECVET (2009)
Qualifikationsrahmen	<ul style="list-style-type: none"> QR-EHSR (2005) 	
	<ul style="list-style-type: none"> EQR (2008) 	

chenden heimischen Abschlüssen nachweisen, sondern die zuständigen Behörden sind im Ablehnungsfall dazu verpflichtet, wesentliche Unterschiede nachzuweisen.

Im Bereich der beruflichen Bildung führte 2005 die Berufsanerkennungsrichtlinie (EU, 2005) 15 ältere, sektorspezifische Regelungen in ein gemeinsames Dokument zusammen und definiert für reglementierte Berufe vier Formen der Anerkennung, nämlich die Anzeige grenzüberschreitender Dienstleistungen, die Gleichhaltung von Ausbildungsnachweisen, die Anerkennung von Berufserfahrungen und vor allem auch die automatische Anerkennung auf Basis harmonisierter Ausbildungserfordernisse, vor allem in Gesundheitsberufen. Als weitere Maßnahme zur Integration des Binnenmarktes der EU sprach der Rat 2018 eine Empfehlung zur Förderung der automatischen gegenseitigen Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulqualifikationen und von Qualifikationen der allgemeinen und beruflichen Bildung der Sekundarstufe II aus.

Auch die Validierung von Lernergebnissen ist schon länger auf der Agenda der europäischen Politik. So formuliert schon 2002 eine Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen die Zielsetzung, die Validierung von Lernergebnissen zu fördern, um einen „*Brückenschlag zwischen formalem, nicht formalem und informellen Lernen*“ (EU, 2002, S. 3) herzustellen. Diese Zielsetzung wurde in vielen anderen Dokumenten weiterverfolgt, etwa in den vom Rat der Europäischen Union vorgeschlagenen gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen (EU, 2004), oder in den Empfehlungen zur Validierung (EU, 2012).

Besonders bemerkenswerte Entwicklungen sind die Maßnahmen zur Harmonisierung von Qualifikationssystemen, wie der Bologna-Prozess (1999) oder der Kopenhagen-Prozess (2002). Die Initiative zur Vereinheitlichung der Bildungssysteme und Qualifikationsarchitekturen geht auf die von den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Italiens und des Vereinigten Königreichs 1998 unterzeichnete Sorbonner Erklärung zurück. Sie führte zu einer viel breiteren Bewegung, dem Bologna-Prozess, der 1999 von 29 Bildungsministern gestartet wurde und dem bisher 49 Länder beigetreten sind. Um die Kohärenz der Hochschulsysteme in Europa zu verbessern und einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, vereinbarten die teilnehmenden Länder die Einführung eines einheitlichen, dreistufigen Systems an hochschulischen Abschlüssen (Bachelor, Master, PhD), die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen und Lernzeiten sowie die Einführung gemeinsamer Richtlinien für die Qualitätssicherung. Nach dem Muster des Bologna-Prozesses vereinbarten 2002 auch die für die Berufsbildung zuständigen Minister verstärkte Zusammenarbeit, um Transparenz, Anerkennung und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung zu verstärken.

Begleitet wurde diese Entwicklung auch von Instrumenten zur Beschreibung des Arbeitsaufwands für Studienleistungen. Das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) wurde 1989 im Zusammenhang mit dem Erasmus-Mobilitätsprogramm der EU zu Förderung der studentischen Mobilität entwickelt, um den Arbeitsaufwand von Studierenden über verschiedene Studienprogramme und Länder hinweg vergleichbar zu machen. Dieses System wurde im Bologna-Prozess bei der Gestaltung der gemeinsamen Studienarchitektur übernommen. 2009 initiierte die Europäische Kommission auch ein vergleichbares Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET), das aber mangels praktischen Erfolgs zehn Jahre später wieder eingestellt wurde.

Nicht zuletzt leisten die europäischen Qualifikationsrahmen einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Mobilität von Qualifikationen. Auch hier ging die Initiative wieder vom akademischen Bereich aus, durch den Entwurf eines Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (QR-EHSR), der als Konzept von den Bildungsministern des Bologna-Prozesses 2005 beschlossen wurde und die drei Ebenen der gemeinsamen Studienarchitektur – also nur akademische Abschlüsse – umfasste und international leichter vergleichbar machte. 2008 reagierte die Europäische Union mit einer Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR), der alle Bildungsformen umfassen soll (EU, 2008). Der EQR unterscheidet acht Bildungsniveaus, von denen die drei höchsten Stufen (6–8) den akademischen Abschlüssen Bachelor, Master und PhD entsprechen. Der EQR kann als Übersetzungshilfe für die Übertragung von Qualifikationen zwischen Mitgliedsstaaten verstanden werden. Um diese Wirkung entfalten zu können, ist die Etablierung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) notwendig, die die Zuordnung von

nationalen Qualifikationen zu einem der Qualifikationsniveaus des EQR vornehmen. Das entsprechende NQR-Gesetz wurde in Österreich erst 2016 beschlossen.

3. Lernergebnisse, Qualifikationen, Lernkontexte

Um die oben skizzierten Entwicklungen auch analytisch besser einordnen zu können, ist in einem ersten Schritt die Unterscheidung von Lernergebnissen und Qualifikationen hilfreich.

Bei Lernergebnissen handelt es sich um persönliche Leistungen oder Eigenschaften, die im Zuge von Lernprozessen erworben werden. Laut Cedefop (2004, S. 100) können mit Lernergebnissen etwa alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person bezeichnet werden. Eine ältere, auf die Bloom'sche Taxonomie zurückführende Definition unterscheidet zwischen kognitiven (Wissen), motorischen (Fähigkeiten) und emotionalen (Haltungen) Lernergebnissen (Winterton et al., 2006, S. 7 f.). Oft wird Kompetenz auch synonym mit Lernergebnis als Überbegriff verwendet.

Im Gegensatz dazu können Qualifikationen mit Befähigungsnachweisen, Bescheinigungen, Diplomen, Zertifikaten, Zeugnissen (Cedefop, 2004, S. 110), in Österreich auch mit Abschlüssen gleichgesetzt werden. Jedenfalls aber handelt es sich bei Qualifikationen um institutionelle Bescheinigungen über die Lernergebnisse einer Person. Sie dienen vor allem der Kommunikation über Lernergebnisse, manchmal auch der Kommunikation von damit verbundenen Berechtigungen.

Prinzipiell können Lernergebnisse in verschiedenen Lernkontexten erworben werden. Hier hat sich die Unterscheidung von formalen, nicht formalen und informellen Lernkontexten etabliert, die aber zum Teil unterschiedlich definiert werden (vgl. Pfeffer & Skrivanek 2013, S. 65). Besonders brauchbar erscheint die Definition von Eurostat (2005, S. 22 f.). Demnach findet formales Lernen vor allem im Rahmen von Bildungsangeboten des formalen, sequentiell gestuften Bildungssystems statt. Nicht formales Lernen kann ebenfalls zu Zertifikaten führen, findet organisiert, aber außerhalb des formalen Bildungssystems statt, etwa in der Erwachsenenbildung oder der beruflichen Weiterbildung. Informelles Lernen findet außerhalb institutionalisierter Bildungsangebote, etwa im Privatleben oder am Arbeitsplatz, statt und ist nicht unmittelbar auf Zeugniserwerb ausgerichtet.

4. Validierung von Lernergebnissen und Anrechnung von Qualifikationen

Folgt man den Empfehlungen des Rates zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens (EU, 2012), dann lassen sich vier Schritte in Validierungsprozessen unterscheiden: die Identifizierung von Lernergebnissen, ihre Dokumentation und anschließende Bewertung sowie ihre Zertifizierung durch die Ausstellung von Zeugnissen oder Qualifikationen. Diese Darstellung macht deutlich, dass es sich bei der Validierung von Lernergebnissen um ein durchaus komplexes Unterfangen handelt.

Tab. 2: Validierung und Anerkennung im Überblick (Pfeffer & Skrivanek, 2018)

Anerkennung von Qualifikationen	<i>Anerkennung</i> formale Gleichwertigkeit ausländischer Qualifikationen mit heimischen Abschlüssen, gleiche Berechtigungen (z. B. Nostrifizierung, automatische Anerkennung)
	<i>Anrechnungen</i> zweckgebundene Anerkennung von Zeugnissen für Teile eines Studiums (z. B. Erasmus)
	<i>Bewertung</i> offizielles Gutachten von ENIC/NARIC über ausländische Qualifikationen, keine Gleichwertigkeit oder formale Berechtigung
Validierung von Lernergebnissen	<i>Formale</i> Qualifikationen des formalen Bildungssystems (z. B. Matura vs. Externistenmatura)
	<i>Summative</i> Qualifikationen außerhalb des formalen Bildungssystems (z. B. Personenzertifikate, Erwachsenenbildung)
	<i>Formative</i> Identifizierung und Dokumentation ohne standardisierte Zeugnisse (z. B. Portfolios, Kompetenzchecks)

Die Unterscheidung dieser vier Schritte erleichtert aber auch die Erklärung einer Typologie unterschiedlicher Validierungsformen, die von Schneeberger, Schlögl und Neubauer (2009) vorgeschlagen wurde. Eine formale Validierung der Lernergebnisse findet dann statt, wenn der Prozess auf Zeugnisse des formalen Bildungssystems abzielt. Diese Form der Validierung kann etwa im Rahmen formaler Bildungsangebote stattfinden, zum Beispiel bei der Matura an einer Allgemeinbildenden höheren Schule. Aber auch die Prüfung für die Externistenmatura ist eine Form der formalen Validierung und ein gutes Beispiel dafür, dass auch Lernergebnisse, die in nicht formalen oder informellen Kontexten erworben wurden, gleich bewertet werden können. Summative Validierungen sind Zeugnisse oder Qualifikationen, die außerhalb des formalen Bildungssystems vergeben werden, etwa Zeugnisse für bfi- oder wifi-Kurse, Personenzertifikate oder Zeugnisse für viele Online-Kurse (z. B. MOOCs). Formative Validierung beschränkt sich dagegen auf die Identifizierung und Dokumentation von Lernergebnissen, ohne zu standardisierten Zertifikaten zu führen. Sie nutzt etwa persönliche Portfolios oder Kompetenzchecks, die die Kommunikation über Lernergebnisse etwa in der Bildungsberatung oder bei beruflichen Integrationsmaßnahmen erleichtern kann.

Wenn man von der Anerkennung von (meist ausländischen) Qualifikationen spricht, muss man zwischen der gesellschaftlichen Anerkennung (z. B. am Arbeits-

markt) und der Anerkennung durch Institutionen im Bildungs- und Qualifikationssystem unterscheiden. Für diesen institutionellen Anerkennungskontext lassen sich konzeptiv drei Arten der Anerkennung von Qualifikationen unterscheiden.

Die bekannteste Form ist die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Sinne einer formalen Gleichwertigkeit mit heimischen Abschlüssen, die auch zu den gleichen Berechtigungen führt. Im Hochschulbereich gibt es hier etwa das Instrument der Nostrifikation, die in der Praxis aber nur noch selten durchgeführt wird, oder Formen der automatisierten Anerkennung. Der Nachteil dieser Form der Anerkennung liegt darin, dass sie die Existenz eines gleichwertigen Abschlusses im Inland voraussetzt.

Eine zweite Form der Anerkennung ist die der Anrechnung von Zeugnissen auf Teile eines Studiums. In diesen Bereich fällt etwa die Anrechnung von ECTS-Punkten aus einem Auslandsstudium, oder die Anrechnung von Teilen eines anderen Studiums. Im Sinne der UG-Novelle 2021 kann aber auch an die Anrechnung von Zeugnissen aus einem anderen Bildungsniveau (etwa einer Berufsbildenden höheren Schule) auf ein Hochschulstudium gedacht werden.

Die dritte und jüngste Art der Anerkennung ist die Bewertung von ausländischen Qualifikationen, wie sie derzeit von ENIC/NARIC vorgenommen wird. Dabei handelt es sich um ein offizielles Gutachten über ein Zeugnis, in dem etwa Aussagen über das Bildungsniveau und die Anerkennung des Bildungsanbieters durch offizielle Stellen in den Herkunftsländern getroffen werden. Diese Bewertungen können auch über Abschlüsse gemacht werden, zu denen es kein heimisches Pendant gibt. Sie führen zu keiner Gleichwertigkeit oder formalen Berechtigung, können aber Informationswert am Arbeitsmarkt haben.

5. Zusammenhang von Validierung und Anerkennung im UG 2002

Die oben angeführte Typologie bietet zwar eine begriffliche Grundlage, erklärt aber noch nicht, wie der Zusammenhang von Validierung und Anerkennung im durch die UG-Novelle adaptierten § 78 des UG 2002 verstanden werden kann.

„§ 78 (1) Positiv beurteilte Prüfungen und andere Studienleistungen sind ... anzuerkennen, wenn

1. *keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen (Lernergebnisse) bestehen und*
2. *sie an einer der folgenden Bildungseinrichtungen abgelegt wurden:*
 - a) *einer anerkannten postsekundären Bildungseinrichtung ...;*
 - b) *einer berufsbildenden höheren Schule in den für die künftige Berufstätigkeit erforderlichen berufsqualifizierenden Fächern;*
 - c) *einer allgemeinbildenden höheren Schule unter besonderer Berücksichtigung der musischen oder der sportlichen Ausbildung ...“*

Wie leicht zu erkennen ist, wird der Begriff Anerkennung im § 78 als Anrechnung von – in formalen Lernkontexten erworbenen – Zeugnissen auf das Studium ver-

standen. Bemerkenswert ist, dass nicht nur Zeugnisse aus postsekundären Bildungseinrichtungen, sondern auch Zeugnisse von berufsbildenden oder von allgemeinbildenden höheren Schulen angerechnet werden können, soweit es sich dabei um berufsqualifizierende, musische oder sportliche Fächer handelt.

„§ 78 (3) *Andere berufliche oder außerberufliche Qualifikationen können nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse ... anerkannt werden.*“

Hier wird die Validierung von Lernergebnissen geregelt, die in nicht formalen oder informellen Kontexten erworben wurden. Die Durchführung von Validierungsverfahren ist notwendig, damit diese Lernergebnisse auf ein Studium angerechnet werden können. Die Verwendung des Begriffs „Qualifikation“ ist insofern ambivalent, als nicht explizit geklärt ist, ob damit institutionell vergebene Zeugnisse, oder individuelle Kompetenzen gemeint sind. Geht man von der im Alltag gebräuchlichen Doppelbedeutung des Begriffs aus, scheinen beide Deutungen zulässig zu sein.

6. Von der Input- zur Output-Orientierung

Was in der UG-Novelle 2021 quasi nur als Randthema über die Beschäftigung mit extern erworbenen Lernergebnissen ins österreichische Hochschulsystem eingeführt wird, macht in seiner Konsequenz einige grundlegende Veränderungen bei der Konzeption, Vermittlung und Zertifizierung von hochschulischen Bildungsangeboten notwendig. Paradigmatisch geht es um einen Wechsel von der traditionellen Input-Orientierung bei der Gestaltung von einzelnen Bildungsangeboten hin zu einer Output-Orientierung im gesamten Bildungssystem.

Tab. 3: Vergleich von Input- und Output-Orientierung

	Input-Orientierung	Output-Orientierung
Fokus	<ul style="list-style-type: none"> • Curricula, Lernpläne • Lehrinhalte • Zeitaufwand (Semesterwochenstunden, ECTS, Regelstudienzeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernergebnisse (z. B.: Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, Haltungen)
Prüfverfahren	<ul style="list-style-type: none"> • Input-Output-Kontrolle (Vorlesung) • Anwesenheits-Kontrolle (Seminar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation, Dokumentation, Bewertung von Lernergebnissen • AbsolventIn ... weiß X ... kann Y ... ist in der Lage, Z zu tun
Anspruch bei Anerkennung/Anrechnung	<ul style="list-style-type: none"> • „Gleichwertigkeit“ = Übereinstimmung von Lerninhalten und Zeitaufwand 	<ul style="list-style-type: none"> • kein wesentlicher Unterschied in den Lernergebnissen

Idealtypisch zeichnet sich die traditionelle Input-Orientierung durch ihre Fokussierung auf Curricula und Lehrpläne, auf Lehrinhalte und auf Zeitaufwände von Bildungsangeboten (also Semesterwochenstunden, ECTS-Punkten oder Regelstudienzeit) aus. Als Inputs sind es (zumindest historisch) vor allem die Inputs der Lehrenden oder der Bildungseinrichtungen, die zur Planung von Bildungsangeboten herangezogen werden. Davon unterscheidet sich die Output-Orientierung, die die von Studierenden am Ende eines Lernprozesses zu erzielenden Lernergebnisse (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen oder Haltungen) in den Mittelpunkt rückt.

Auch die präferierten Prüfverfahren hängen stark mit der jeweiligen Orientierung zusammen. Stark vereinfacht lassen sich im traditionellen Hochschulsystem vor allem zwei Prüfverfahren identifizieren, die eng auf den jeweiligen Vermittlungsprozess abgestimmt sind. Das eine Prüfverfahren ist das der Input-Output-Kontrolle, also der Vergleich der in der Vorlesung vorgetragenen mit den in der Prüfung wiedergegebenen Inhalten. Das zweite Prüfverfahren ist das der Anwesenheitskontrolle, das vor allem im Zusammenhang mit wöchentlich stattfindenden Seminaren eingesetzt wird.

Radikal anders müssten dagegen Prüfverfahren aussehen, die ohne Kontrolle des Lernprozesses nur noch auf die Prüfung von Outputs abstellen, etwa durch die Identifikation, Dokumentation und Bewertung von Lernergebnissen. Dies bedarf einer konkreten Benennung von Lernergebnissen, also dessen, was eine Absolventin weiß, kann und in der Lage ist zu tun.

Für Anerkennungs- oder Anrechnungsverfahren verändert sich damit der Anspruch an Genauigkeit. Wurde bisher mit der Forderung nach „Gleichwertigkeit“ auf die möglichst exakte Übereinstimmung von Lerninhalt und Zeitaufwand abgezielt, werden nun großzügigere Vergleiche von Lernergebnissen möglich, bei denen nur noch wesentliche Unterschiede relevant sind.

7. Konsequenzen für Hochschulen

Wenn die Mobilität von Lernergebnissen und Qualifikationen weiter zunimmt, dann wird der Umgang mit extern erworbenen Lernergebnissen und Qualifikationen für Hochschulen vom Ausnahmefall immer mehr zum Regelfall. Neben der Bereitstellung eigener Lehrangebote wird für Hochschulen daher auch der Umgang mit fremden Angeboten immer wichtiger. Die Umstellung von der Input- hin zur Output-Orientierung kann genutzt werden, um den Brückenschlag zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten und unterschiedlichen Lernkontexten herstellen zu können.

Man darf allerdings den Aufwand dieser Umstellung nicht unterschätzen. Selbst nach über zwei Jahrzehnten Diskussion und Reformbemühungen herrscht oft noch babylonische Sprachverwirrung über die Definition von Lernergebnissen. Allzu oft wird die Festlegung von Lernergebnissen (und ihre Überprüfung) noch den einzelnen Lehrenden überlassen und gibt es zu wenig organisierte Integration auf der Ebene von Studiengängen, Hochschulen oder in der inter-institutionellen Kommunikation. Dies erschwert derzeit oft noch die wirksame Verständigung über Lernergebnisse.

Will man die Erweiterung von Validierungs- und Anerkennungsmöglichkeiten nicht nur als Zumutung durch den Gesetzgeber und als weitere Arbeitsbelastung sehen, dann lohnt es sich, darin auch den Zugewinn an Gestaltungsmöglichkeiten für Hochschulen zu erkennen. Hochschulen könnten Validierungs- und Anerkennungsmöglichkeiten bei der Gestaltung ihrer Bildungsangebote etwa dazu nutzen, Lernen am Arbeitsplatz (work-based learning) curricular einzubinden oder Online-Angebote durch Validierung z. B. in ‚freien Wahlfächern‘ anrechenbar zu machen. Dadurch entstehen insgesamt mehr Möglichkeiten zum Kontakt mit nicht formellen oder informellen Lernkontexten und zur Interaktion mit externen Institutionen (z. B. Berufsbildenden höheren Schulen, Unternehmen, Online-Anbietern).

Wenn die Mobilität von Lernergebnissen und Qualifikationen quantitativ weiter zunimmt, führt dies insgesamt auch zu einer zunehmenden Entkoppelung der Funktionen Bildung/Vermittlung und Zertifizierung. In der Vergangenheit haben Hochschulen vor allem Lernergebnisse zertifiziert, die sie selbst vermittelt haben, der Vermittlungsprozess war mit seiner Zertifizierung sehr eng verbunden. Nunmehr entkoppeln sich die beiden Aspekte zunehmend, wodurch die Zertifizierung als Funktion sichtbarer wird und an Bedeutung gewinnt. Daraus ergibt sich für Hochschulen die Gelegenheit, stärker als Zertifizierungsinstitutionen in Erscheinung zu treten, gerade auch für Bildungsangebote und Lernergebnisse, die sie nicht selbst vermittelt haben. Dies wäre eine neue, zusätzliche Möglichkeit für Hochschulen, um ihre Rolle als „Kontrollzentrum“ für gesellschaftlich relevantes Wissen (Stichweh, 2018) wahrzunehmen und zu bekräftigen.

Literatur

- BMBWF (2020). Ministerialentwurf zur Novelle von UG, HS-QSG und HG, Erläuterungen. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/I/I_00662/fname_884977.pdf [28.02.2022].
- Cedefop (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EU (2002). *Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen* (OJ C, C/163). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709(01)) [28.02.2022].
- EU (2004). *Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen*. (9600/04 EDUC 118 SOC 253) <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9600-2004-INIT/de/pdf> [28.02.2022].
- EU (2005). *Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen* <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:DE:PDF> [28.02.2022].
- EU (2008). *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*.

- (2008/C 111/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=DE) [28.02.2022].
- EU (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE) [28.02.2022].
- EU (2018). *Empfehlung des Rates vom 26. November 2018 zur Förderung der automatischen gegenseitigen Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulqualifikationen und von Qualifikationen der allgemeinen und beruflichen Bildung der Sekundarstufe II sowie der Ergebnisse von Lernzeiten im Ausland* (2018/C 444/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210(01)&from=DE) [28.02.2022].
- Europarat und UNESCO (1997). *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*. (ETS No. 165). <https://rm.coe.int/168007f2e5> [28.02.2022].
- Eurostat. (2005). *Task force report on adult education survey*. Office for Official Publications of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3888793/5833561/KS-CC-05-005-EN.PDF.pdf/7175b7bb-2102-4204-a83c-f51d5d9b7532?t=1414779172000> [28.02.2022].
- Kade, J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik* 51/4, 498–512.
- NQR-Gesetz (2016). *Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen* (NQR-Gesetz) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496> [28.02.2022].
- Pfeffer, T., & Skrivaneck, I. (2013). Institutionelle Verfahren zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen und zur Validierung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich/Institutionalized procedures for the recognition of foreign qualifications and for the validation of non-formal or informal competencies in Austria. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(1), 63–78. <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-013-0058-4>
- Pfeffer, T., & Skrivaneck, I. (2018). 'Why is the recognition of credentials not just a matter of good will? Five theories and the Austrian case', *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 389–422. <https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1449126>
- Schneeberger, A., Schlögl, P., & Neubauer, B. (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In J. Markowitsch (Hrsg.), *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung* (S. 111–132). Wien: Lit Verlag.
- Stichweh, R. (2018). The Knowledge Production of the Future. In S. Mair, D. Messner, Dirk, & L. Meyer (Hrsg.), *Germany and the World 2030. Was sich verändert und wie wir handeln müssen* (S. 216–221). Econ: Berlin 2018.
- UG 2002 *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien* (Universitätsgesetz 2002 – UG), in der Fassung vom 26.02.2022. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [28.02.2022].
- UG-Novelle 2021 Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschul- Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Fachhochschulgesetz und das Privathochschulgesetz geändert werden https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_I_177/BGBLA_2021_I_177.pdf#sig [28.02.2022].

Winterton, J., Delamare – Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series Nr. 64, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Institutionelle Zugänge von Hochschulen

Institutioneller Zugang der Universität Innsbruck

Ein Projektbericht zu „Third Way“

Bernhard Fügenschuh, Angelika Kellner & Christina Raab

1. Einführung in das Projekt „Third Way“

Wenn es darum geht, sich als Universität einem Thema mit besonderer Aufmerksamkeit zu nähern, dann fällt die Wahl meist schwer – zu vielfältig und verlockend ist die Auswahl. Es kann u. a. pekuniäre, politische, öffentlichkeitswirksame Argumente geben, sich für das eine oder das andere zu entscheiden. Da manchmal aber nicht „die Universität“, sondern Menschen entscheiden, für die nicht alle Themen eine strategische Komponente aufweisen (müssen), kommt es zur Wahl von Herzensanliegen. Denn diese haben für die Gesellschaft und damit auch wieder für die Universität eine besondere Relevanz. Darüber hinaus stellen sie sich als besonders herausfordernd dar und fallen somit direkt in die universitäre Kernkompetenz. Beide Aspekte, hohe gesellschaftliche Relevanz und hohe Umsetzungs herausforderung, sind im Falle der Validierung von nichtformalen und informellen Lernergebnissen gegeben. Deshalb ist es uns und damit der Universität Innsbruck ein Herzensanliegen.

Der vorliegende Artikel versteht sich als ein Werkstattbericht, um die an der Universität Innsbruck gesammelten Erfahrungen im Rahmen des Projekts einem interessierten Publikum zugänglich zu machen. Somit soll der bisher gesammelte Erfahrungswert eine Einbindung in den aktuellen Validierungsdiskurs erfahren. Demnach wird hier im Folgenden kein vollendetes Regelwerk zur Implementierung von Validierungsverfahren an österreichischen Universitäten präsentiert. Im Sinne eines Erfahrungsberichts möchten wir vielmehr die Abwicklung des Projekts sowie die damit verbundenen Hürden, Schwierigkeiten aber auch Chancen und Potentiale offen zur Diskussion stellen.

2. Ausgangslage bzw. Genese des Projekts „Third Way“

Die Anerkennung und Wertschätzung von Lernergebnissen unabhängig von ihrer Umgebung oder Struktur (Setting) ist eine, wenn auch nicht immer bekannte, doch aber sehr frühe Aktionslinie des Bologna-Prozesses. Das ECT-System mit seiner Lernergebnisorientierung bildet gemeinsam mit der Lissabonner Konvention (Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region) und den „European Standards and Guidelines 2015, ESG“ die Grundlage für die Anerkennung aller Formen des Lernens im Rahmen des formalen

Hochschulsystems (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Die Ernsthaftigkeit, mit der sich die Universität Innsbruck mit den Zielen des Bologna-Prozesses, u. a. der Lernergebnisorientierung auseinandersetzt, wurde bereits 2013 mit der Verleihung des ECTS Labels¹ honoriert. Darüber hinaus konnten 2014 bis 2017 mit dem Projekt zur „Anerkennung formaler Vorleistungen der berufsbildenden höheren Schulen“ grundlegende Erfahrungen in der Anerkennung „früherer“ formaler Lernergebnisse gesammelt werden. Realisiert wurde das Projekt für den gesamten Tiroler Hochschulraum, wobei dessen Erfolg schließlich zu einer Ausdehnung auf den Raum Vorarlberg führte. Im Fokus stand – in Übereinstimmung mit den damals geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen – ausschließlich der formale Bereich. Seit 2015 nimmt die Universität Innsbruck regelmäßig an Aktivitäten u. a. der AQ Austria zur Anerkennung nichtformaler und informeller Kompetenzen im tertiären Bereich teil (AQ Austria, 2016).

Bereits beim Start des Projekts „Third Way“ war die (aktive) Sprache der „Lernergebnisse“ als ein wesentlicher Gelingensfaktor bekannt. Als weitere, mindestens ebenso relevante Elemente konnten zu diesem Zeitpunkt bereits nachfolgende Faktoren benannt werden:

- Offenheit bzw. Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema
- Vorhandensein einer zumindest teilweise definierten Zielgruppe und damit potentiell Studierender
- Vorhandensein potentieller Lernergebnisse
- potentielle Multiplikatoreffekte
- potentielle Übertragbarkeit

Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Innsbruck das Bachelorstudium Pharmazie als ein mögliches Pilotstudium identifiziert, an dessen Beispiel Verfahren und Prozesse für die Anerkennung hauptsächlich nichtformaler Lernergebnisse für den institutionellen Gebrauch getestet und weiterentwickelt werden könnten.

Bereits vor Projektstart war absehbar, dass eine qualitätsgesicherte Anerkennung von Lernergebnissen nur unter Heranziehung des Prinzips des „Wesentlichen Unterschieds“ (European Area of Recognition, 2020) erfolgen kann. Denn eine Input-orientierte Herangehensweise bzw. ein Abstellen auf Inhalte, Prüfungsmodi etc. verunmöglicht per definitionem eine Anerkennung von Lernergebnissen aus anderen als aus formalen Lernsettings und kommt auch im formalen Bereich aufgrund des sich immer stärker ausdifferenzierenden Studienangebots an die Grenzen der Anwendbarkeit.

Mit der UG²-Novelle 2021 wurde zeitnah zum Start des Projekts „Third Way“ eine Novellierung der studienrechtlichen Rahmenbedingungen (insbesondere § 78 UG³)

1 ECTS Label 2013–2016. Der Universität Innsbruck wurde 2013 als bis dato einzige österreichische Universität sowohl das ECTS als auch das DS Label verliehen.

2 Universitätsgesetz 2002.

3 § 78 UG: Anerkennung von Prüfungen, anderen Studienleistungen, Tätigkeiten und Qualifikationen.

eingeläutet, die – nach mehr als 20 Jahren Bologna-Prozess – sowohl die Begriffe der Lernergebnisse und Validierung als auch das Prinzip des „Wesentlichen Unterschieds“ im nationalen Studienrecht verankert.

In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist die europäische „Single Digital Gateway Verordnung 2024 (SDG-VO 2023)“, welche u. a. alle studienrechtlichen Verfahren („Amt der Universität“) betrifft und allen Studierenden das Recht (nicht jedoch die Pflicht) einräumt, auf Wunsch ihre (Anerkennungs-)Anträge auf elektronischem Weg einzureichen. Dieses Recht bedingt aus Sicht des Projekts die Überarbeitung und „Digitalisierung“ aller institutioneller Verfahren und Prozesse, die sowohl zu einer Ablehnung als auch zu einer Anerkennung führen. Selbstverständlich sind insbesondere im Bereich der Anerkennung alle Verfahren und Prozesse transparent und qualitätsgesichert im Sinne der ESG zu gestalten.

Dem Projekt „Third Way“ kommt dabei die Funktion zu, alle im institutionellen Anerkennungsprozess involvierte Personen mit dem Prinzip des „Wesentlichen Unterschieds“ als Kriterium für Anerkennungen (inkl. der dazu gehörigen Prozesse und Verfahren) vertraut zu machen.

3. Zielsetzungen des Projekts

Das Projekt möchte für das Bachelorstudium Pharmazie Lernergebnisse aus dem formalen, informellen, hauptsächlich aber nichtformalen Bereich identifizieren, die in einem Validierungsverfahren

- für den Zugang zum Studium
- während des Studiums (im Sinne einer Studienzeitverkürzung)

anerkannt werden können.

Validierungen sind für den Zugang zum Studium zurzeit (noch) nicht möglich, wie eine Auseinandersetzung mit dem entsprechenden § 64a UG gezeigt hat. Dies ist bedauerlich, zumal gerade die bei der Studienberechtigungsprüfung zu absolvierenden Wahlfächern als Anschluss- oder besser Nahtstellen zwischen nichtformalen und formalen Bereich geeignet erscheinen. Das Projekt möchte auf diesem Gebiet einen Beitrag leisten, indem für das Pilotstudium erfasst werden soll, welche Lernergebnisse aus dem formalen oder nichtformalen Bereich anerkannt werden könnten.

Das Projekt tritt aber auch mit dem Ziel an, Lernergebnisse unabhängig von dem Kontext, in dem sie erworben wurden, gemäß ihrem Beitrag zum Studienfortschritt bzw. dem Qualifikationsprofil anzuerkennen und damit im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens wertzuschätzen (BMB & BMWFW, 2017).

Mit Studienzugang und Studienzeitverkürzung sind zwei grundlegende universitäre Anwendungsfelder bzw. Ziele von Validierungen angesprochen, wie sie an einigen internationalen europäischen Hochschulen bereits gelebte Praxis sind. An der Universität Innsbruck wird mit diesem Pilotprojekt Neuland betreten, zumal bis Oktober 2022 die rechtlichen Rahmenbedingungen gefehlt haben. Alleine dieser

Umstand bedingt, dass Bedenken unabhängig davon, ob sie evidenzbasiert sind oder nicht, identifiziert, angesprochen und ausreichend diskutiert werden müssen, um ein übergeordnetes Ziel, die „Qualitätsgesicherte Durchlässigkeit“ von Bildungswegen in einer ansonsten Y-förmigen Bildungslandschaft (Fügenschuh & Raab, 2019) zu ermöglichen.

Für das Pilotstudium Pharmazie wurden bisher sechs Berufsbilder ausgewählt, deren Potential für mögliche Anerkennungen von Lernergebnissen geklärt werden soll. Dabei sind zunächst drei Berufe mit österreichischer Ausbildungsverordnung, konkret die pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz (PKA), die Labortechnik sowie die Laborassistenz, zu nennen. Aufgrund des Einzugsgebiets der Universität Innsbruck hat das Projekt außerdem noch drei relevante Berufsbilder aus Deutschland ausgewählt, bei denen es sich um die pharmazeutisch-technische Assistenz (PTA), die medizinisch-technische Laboratoriumsassistentin (MTLA) und die chemisch-technische Assistenz (CTA) handelt.

Die Berufsbilder bzw. deren Ausbildungsverordnungen wurden den modularen Lernergebnissen des Curriculums (Studienplans) des Bachelorstudiums Pharmazie entlang der Bewertungskriterien Lernergebnisse, Umfang in ECTS Credits, Niveau, Qualität und Beitrag zum Studienfortschritt bzw. Qualifikationsprofil gegenübergestellt, wobei das Curriculum als Standard und Referenzpunkt für eine allfällige Anerkennung dient. Im Rahmen der zu führenden Diskussionen mit dem für Anerkennung zuständigen studienrechtlichen Organ sowie den jeweiligen Lehrenden der Lehrveranstaltungen und Modulen wird zudem die Frage angesprochen, welche „Nachweise“ geeignet sind, um die beschriebenen Lernergebnisse bzw. Kompetenzen außerhalb des formalen tertiären Bereichs zu dokumentieren.

Anhand der gewonnenen Daten sollen in weiterer Folge Vorbereitungsarbeiten für qualitätsgesicherte Verfahren und Prozesse inkl. Standards für (digitalisierte) Formulare und Abläufe getroffen werden. Auf diese Weise kann am institutionellen Praxisbeispiel geklärt werden, welche Personal-, aber auch Infrastrukturressourcen für eine erfolgreiche Abwicklung von Validierungsverfahren benötigt werden.

Im Sinne des Peer Learning greift das Projekt ganz bewusst auf (Lern-)Erfahrungen anderer nationaler und internationaler Hochschulen zurück bzw. bemüht sich auch um einen Erfahrungsaustausch über die Grenzen der nationalen Hochschul-sektoren hinweg. Ein Gelingensfaktor für diesen Austausch stellt das 2021 von der AQ Austria implementierte „RPL⁴ Network Austria“ dar. Das Netzwerk bietet eine Plattform für den sektorenübergreifenden Austausch und trägt damit zum intersektoralen Transfer, aber auch zur Verstetigung von Wissen und Kompetenzen im Bereich der Validierung bei.

Zur Erreichung der Projektziele bedarf es einer breiten Einbeziehung aller Interessens- und Beteiligungsgruppen. Die Kommunikationsstrategie des Projekts adressiert nicht zuletzt folgende vier Gruppen:

4 Recognition of Prior Learning.

- Zielgruppe 1: Studiendekan (Studienrechtliches Organ), Lehrende, Curriculum-Kommission und Studierendenvertretung des Pharmazie-Studiums
- Zielgruppe 2: externe Stakeholder (z. B. Apothekerkammer, Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
- Zielgruppe 3: Studienabteilung, Prüfungsreferat/Fakultäten Servicestelle, Zentraler Rechtsdienst, VIS-Gruppe⁵ (Zentraler Informatikdienst), Büro für Öffentlichkeitsarbeit, Büro für Qualitätssicherung in der Lehre, Büro für Bologna-Prozess und Lehrentwicklung
- Zielgruppe 4: nationale und internationale Hochschulen

Weil Validierung für die meisten der oben angeführten Ziel- bzw. Beteiligungsgruppen ein verhältnismäßig neues Thema darstellt, hat es sich als lohnend herausgestellt, der ersten Gesprächsrunde eine kurze Begriffsdefinition bzw. eine allgemeine Einführung in das Thema Validierung voranzustellen. Ungünstigerweise weichen die grundlegenden Rahmenvorgaben, das Universitätsgesetz 2002 (UG) und die Empfehlungen des Rates zur Validierung voneinander ab. So spricht das UG⁶ beispielsweise von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen bzw. Lernergebnissen, wenn es (vermutlich) nichtformale⁷ und informelle Lernergebnisse meint. Auf ähnliche Weise weicht das UG von den im Rahmen der Ratsempfehlung genannten vier Einzelschritten für ein Validierungsverfahren Identifizierung – Dokumentierung – Bewertung – Zertifizierung ab, indem es als letzten Schritt die Anerkennung nennt. Das Begriffspaar Anerkennung – Anrechnung kann als weiteres (er-)klärungsbedürftiges Beispiel dienen, zumal es im deutschsprachigen Hochschulraum, aber auch im nationalen Hochschulraum nicht einheitlich verwendet wird. Diesbezüglich fallen ebenso die divergierenden Auffassungen des Begriffs Validierung trotz der wirkmächtigen Definition der Ratsempfehlung (Europäische Union, 2012) auf.

Mit der Vorgehensweise des Projekts lassen sich nicht nur Missverständnisse vermeiden bzw. aufklären, sondern es trägt auch dazu bei, Vorurteile abzubauen, die auf einer missverstandenen Auffassung von Validierungen beruhen.

5 Verwaltung- und Informationssysteme.

6 § 78 (3): Andere berufliche und außerberufliche Qualifikationen können nach Durchführung einer Validierung von Lernergebnissen (...) anerkannt werden.

7 Die deutsche Übersetzung der Ratsempfehlungen spricht zudem von nichtformalen Lernergebnissen, während man in der Literatur hauptsächlich die im englischen Original der Empfehlungen des Rates verwendete Bezeichnung „non-formale“ Lernergebnisse findet.

4. Umsetzung

Für die Umsetzung des Projekts konnte im Rahmen einer Ergänzung zur Leistungsvereinbarung bzw. mit Mitteln des zuständigen Ministeriums eine Vollzeitstelle zur Projektkoordination für 13 Monate geschaffen werden.

Die Ausarbeitung eines Zeit- und Arbeitsplans erfolgte nach einer obligatorischen Einarbeitungsphase. Neben der stetig anwachsenden Literatur zur Validierung⁸ ist vor allem im Kontext des Pilotstudiums Pharmazie ein äußerst wertvoller Artikel von Katajavuori et al. (2017) über ein neu erstelltes Bachelor- und Mastercurriculum der Pharmazie an der University of Helsinki zu nennen. Das in den Jahren 2012 bis 2016 erarbeitete Curriculum ist lernergebnisorientiert formuliert und so strukturiert, dass etwaige Validierungsverfahren die Studierbarkeit des Studiums nicht gefährden. Der 2017 publizierte Beitrag betont mehrmals die zentrale Rolle eines stetigen Austausches mit den involvierten Personengruppen. Eine durchdachte Kommunikation galt deshalb als zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Projektabwicklung an der Universität Innsbruck.

Zugleich erfolgte der Hinweis, dass es sich bei einer gelungenen Kommunikation sowohl um einen dynamischen als auch zeitintensiven Arbeitsprozess handelte, was sich mittlerweile bestätigt hat. Dieser Herausforderung ist man mit einem strukturierten Zeit- und Kommunikationsplan begegnet, der erforderliche Anpassungen nach den jeweiligen Rahmenbedingungen (u. a. im Sinne der ALPEN-Methode⁹) vorsieht.

Der Zeit- und Kommunikationsplan enthält insgesamt sieben Arbeitspakete (AP), deren Umsetzung zu großen Teilen ineinandergreift und in den 13 Monaten von Juni 2021 bis Juni 2022 erfolgt:

- AP 1 Satzungsbestandteil Validierung
- AP 2 Interne Kommunikation
- AP 3 Externe Kommunikation
- AP 4 Lernergebnisse
- AP 5 Teilnahme am Validierungsdiskurs
- AP 6 Datenmanagement
- AP 7 Verfahren und Prozesse

In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen Arbeitspakete näher erläutert.

8 Z. B. für Österreich: AQ Austria (2014, 2016); Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017, 2018); Gugitscher (2019); Gruber et al. (2021).

9 Die Alpen-Methode dient dem effizienten Zeitmanagement und beinhaltet fünf wesentliche Elemente: Aufgaben notieren, Länge schätzen, Pufferzeit einplanen, Entscheidung treffen, Nachkontrolle.

4.1 AP Satzungsbestandteil Validierung

Mit der UG-Novelle 2021 insbesondere im Bereich des § 78 (Absatz 3 bis 4) besteht erstmalig an österreichischen öffentlichen Universitäten der rechtliche Rahmen, Validierungen für eine Studienzeitverkürzung (während des Studiums) durchzuführen. Für die tatsächliche Durchführung sind in der Satzung Regelungen zum Verfahren der Validierung aufzunehmen und Standards festzulegen.

Die Entstehung von Satzungsbestandteilen mag rechtlich/organisatorisch geregelt sein, ist aber ebenso wie alle oben erwähnten Gesprächsrunden vulnerabel gegenüber Missverständnissen, Vorurteilen, Gruppendynamischen Prozessen und Partialinteressen. Darüber hinaus müssen Satzungen an öffentlichen (Voll-)Universitäten meist eine Brücke zwischen den verschiedenen Kulturen der an der Universität vertretenen Fächer schlagen.

Basierend auf vergleichbaren Regelungen im (inter-)nationalen Hochschulraum und unbeschadet der Entscheidungen der hierfür zuständigen und verantwortlichen Leitungsorgane (Rektorat und Senat) wurde im Rahmen des Projekts eine Diskussionsgrundlage für einen generischen Satzungsbestandteil (inkl. Hintergrundinformationen und Erläuterungen) erarbeitet. Sie fokussiert sich im Wesentlichen auf die Klärung des Zwecks, der Nennung von Standards und die einzuhaltenden Verfahrensschritte. Nähere Regelungen werden in einer Richtlinie der/des Universitätsstudienleiterin/Universitätsstudienleiters auszuformulieren sein. Diese Vorgehensweise soll es den unterschiedlichen Fächern (Disziplinen) ermöglichen, ihre Spezifika in einer ansonsten universitätsweit einheitlichen und damit hoffentlich (digital) administrierbaren Regelung einzubringen. Während beispielsweise im Fach Pharmazie eine Arbeitsprobe im Labor denkbar ist, sieht die Situation in anderen Fächern mit anderen Traditionen und Methoden bzw. Charakteristika naturgemäß anders aus.

Um eine schrittweise Implementierung von qualitätsgesicherten Validierungsverfahren zu ermöglichen, wird seitens des Projekts „Third Way“ anfänglich eine Einschränkung auf das Bachelorstudium Pharmazie sowie auf den formalen und nichtformalen Bereich vorgeschlagen. Nach positiver Evaluierung und Maßgabe der hierfür zur Verfügung stehenden Ressourcen sollen die implementierten Verfahren und Prozesse auch auf andere Fächer und den informellen Bereich ausgedehnt werden.

4.2 AP 2 Interne Kommunikation

Die Anerkennung von Lernergebnissen aus dem nichtformalen Bereich (für das Bachelorstudium Pharmazie) setzt gemäß UG einen entsprechenden Satzungsbestandteil voraus. Voraussetzung für die Implementierung eines solchen Satzungsbestandteils ist die gelungene Kommunikation zwischen Senat und Rektorat/Vizekanzler für Lehre und Studierende, der an der Universität Innsbruck gleichzeitig auch die Funktion des Universitätsstudienleiters innehat.

Die Einbindung der für Anerkennung zuständigen studienrechtlichen Organe allgemein und des für das Bachelorstudium zuständige studienrechtlichen Organs (hier Studiendekan) im Speziellen sowie der Lehrenden bzw. des Fachpersonals als Schnittstelle zu den Studierenden stand bereits vor Projektbeginn fest. Mit dem zuständigen Studiendekan wird zudem die Vorgehensweise diskutiert und festgelegt. In Anlehnung an das Projekt der Universität Helsinki (Katajavuori et al., 2017) erfolgte im August und September des Jahres 2021 die erste Einholung der Fachexpertise aber auch des Meinungsbildes der Lehrenden des Pharmaziestudiums. Die hierfür anberaumten ersten (fünf) Termine wurden digital abgewickelt. Im Vorfeld wurde neben einem Fragenkatalog (siehe Anlage 1), der auf die vielfältigen Aspekte von Validierungen im Sinne eines halbstrukturierten Interviews eingeht, auch ein kurzer Input zu den Begrifflichkeiten erarbeitet. Das halbstrukturierte Interview beinhaltet Fragen zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung ebenso wie die konkrete Nachfrage, welche Berufsbilder und Lehrveranstaltungen aus Sicht der Befragten für Validierungsverfahren im Bachelorstudium Pharmazie in Frage kommen. Die Interviews wurden für das Projekt anonymisiert dokumentiert und liefern ein erstes vorläufiges, heterogenes Meinungsbild, welches die Komplexität des Themas Validierung unterstreicht.

Es erscheint wenig überraschend, dass die Meinungen bezüglich der möglichen Anwendungsfelder der Validierung diametral auseinanderlaufen. Ein Teil der Lehrenden sieht in der Anerkennung für den Studienzugang ein nützliches Instrument, während andere ein größeres Potential in der Studienzeiterkürzung sehen. Derartig unterschiedliche Ansichten sind bei einem so komplexen Themenfeld zu erwarten, da viele fachliche, kulturelle, externe aber auch internale Faktoren die Meinungsbildung beeinflussen. Letztlich bringt das Validierungsverständnis notwendigerweise eine Interpretation von Bildungsgerechtigkeit und qualitätsgesicherter (Aus-)Bildung auch im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens bzw. im Sinne des Nachhaltigkeitsziels 4 „Hochwertige Bildung“ (UN, 2015) mit sich. In den Diskussionsrunden haben sich spannende, von Respekt geprägte Gespräche entwickelt, die sich gemäß der Tragweite und Komplexität des Themenfeldes über das gesamte Bildungswesen entfaltet haben. Dabei sind auch Spezifika der pharmazeutischen (Aus-)Bildung unterstrichen worden, worunter beispielsweise die geblockten Übungen in den Laborräumen hervorzuheben sind, die mit eigenen Herausforderungen in der Lehrabwicklungen einhergehen.

Das Aufzeigen von „role models“ erscheint aus Sicht des Projekts jedenfalls geeignet, um das Bewusstsein für nicht lineare Bildungsverläufe und die Notwendigkeit für die Schaffung „Qualitätsgesicherter Durchlässigkeit“ im tertiären Bildungssystem zu fördern. Innerhalb der academia erfolgreiche Personen mit nicht linearen Bildungsverläufen belegen den Wert der Validierung von nichtformalen oder informellen Kompetenzen. Sie leisten als „role models“ bzw. als Vorbilder zudem einen wesentlichen Beitrag im Sinne der sozialen Dimension der Hochschulbildung.

Neben der internen Kommunikation mit den Leitungsorganen, den zuständigen studienrechtlichen Organen und den Lehrenden mit ihrer Fachexpertise ist aber auch die Kommunikation mit den potentiell für Validierung zuständigen administrativen

Einheiten essentiell. Das Projekt „Third Way“, welches im Vizerektorat für Lehre und Studierende, Büro für Bolognaprozess und Lehreentwicklung angesiedelt ist, hat vielfältige Berührungspunkte zu anderen Abteilungen und deren Zuständigkeitsbereichen. An dieser Stelle ist exemplarisch das Büro für Öffentlichkeitsarbeit (BfÖ) zu erwähnen, das mit dem Projekt „talentescout-tirol“ auf Personen abzielt, die als erste in ihrer Familie studieren möchten („first generation students“). Insbesondere diese Abteilung kann z. B. schon jetzt Anforderungen beschreiben, die Beratungsleistungen für Personen ohne akademischen (Familien-)Hintergrund mit sich bringen. Die Fakultäten Servicestelle und das dort angesiedelte Prüfungsreferat ermöglichen im Rahmen eines internen „Job-Shadowing“ einen erkenntnisreichen und für die weitere Entwicklung des Projekts zentralen Einblick in den derzeitigen Verfahrensablauf zur Anerkennung (auch von Vorleistungen von berufsbildenden höheren Schulen).

Bezüglich der Datenaufbereitung und -verarbeitung, die mit den rechtlichen Neuerungen grundlegende Änderungen erfahren werden, steht das Projekt seit Beginn mit der zuständigen Abteilung des Zentralen Informatikdienstes, der VIS¹⁰-Gruppe, im Austausch. Aber nicht nur (inter-)nationale rechtliche Rahmenbedingungen bringen im Bereich der datenführenden Systeme der Universität Innsbruck Änderungen mit sich, auch die Entwicklungen der tertiären Hochschulbildung im europäischen Kontext bedingen Anpassungen und Weiterentwicklungen. Als Beispiel sei hier das Ziel der *Aurora European Universities Alliance* angeführt, Studierende der Alliance Kurzzeitmobilität auch für „nur“ einzelne Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Dies setzt die gemeinsame Arbeit an der Implementierung der European Student Card (Student Identifier) voraus. Zudem ist es auch notwendig, dass die für digitale Anerkennungen weiterentwickelten Systeme Masken enthalten, die allesamt den Kriterien für qualitätsgesicherte Anerkennung (basierend auf dem Kriterium des „Wesentlichen Unterschieds“) entsprechen.

4.3 AP 3 Externe Kommunikation

Die Zielgruppe 2 versucht all jene externen Interessensgruppen zu nennen, mit denen ein Austausch gewinnbringend erscheint. Dafür sind nun beispielsweise die Apothekerkammer, Arbeiterkammer (AK), Wirtschaftskammer (WK mit der Lehrlingsausbildungsstelle) und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) als potentielle Adressaten ausgewählt worden. Für einen möglichst optimalen Ressourceneinsatz im Rahmen des Projekts wurde entschieden, die externe Kommunikation großteils in der zweiten Projekthälfte der 13-monatigen Förderdauer zu starten, also zu einem Zeitpunkt, an dem bereits erste konkrete Ergebnisse vorliegen.

Auf diese Weise erhofft man sich im Rahmen der Gespräche auch schon Rückmeldungen zu ersten für etwaige Anerkennung identifizierten Lernergebnissen aus dem beruflichen Umfeld. Unbeschadet dieser generellen Vorgehensweisen erfolgten

10 Verwaltungs- und Informationssysteme.

punktuell einige essentielle Gespräche: Zu Beginn des Projekts sollte geklärt werden, ob bereits eine Datengrundlage vorliegt, anhand derer sich gewissermaßen der Bedarf oder das Interesse für Validierungen ablesen ließe. Zu diesem Zweck wurde zunächst innerhalb der Universität die Datenlage analysiert, aber auch mit dem Institut für Höhere Studien in Wien diskutiert. In Ermangelung eines rechtlichen Rahmens konnte allerdings keine reliable Datengrundlage geschaffen werden.¹¹

In einer ersten Kontaktaufnahme mit der AK Wien erfolgte der Hinweis auf das Projekt „Du kannst was!“, das auf die Anerkennung von mehrjähriger Berufserfahrung für den Lehrabschluss abzielt. In Dialog mit der Projektleitung in Salzburg konnte eine Einsicht in den Ablauf von den dort durchgeführten Validierungsverfahren mit der Einschätzung des Kenntnisstandes der Kandidatinnen und Kandidaten gewonnen werden, wodurch sich essentielle Anregungen für das Pilotprojekt an der Universität Innsbruck eröffnet haben. Denn die grundlegende Frage, wie nun Berufserfahrung nachgewiesen werden kann, stellt sich in beiden Bildungsbereichen auf die gleiche Weise.

Die Frage nach der „Qualitätsgesicherten Durchlässigkeit“ stellt sich nicht zuletzt deswegen auch für beide Bildungsbereiche. Sofern es die Projektressourcen erlauben, kann im Rahmen der Diskussionen mit den externen Interessensgruppen erörtert werden, welche Lernergebnisse Lernende des Bachelorstudiums Pharmazie für die berufliche Bildung mitbringen und anerkannt bekommen könnten.

Wie bereits im Rahmen des Abschnitts zur internen Kommunikation angedeutet, stellt die Information und Beratung von Personen mit potentiell anerkegnbaren beruflichen Lernergebnissen eine besondere Herausforderung dar. Die bereits in der Praxis getätigten Beobachtungen gilt es deshalb besonders zu berücksichtigen.

Zudem erfolgte ein Austausch zum Umgang mit Validierungen im Universitätsbereich mit den Universitäten Graz und Klagenfurt. Darüber hinaus steht das Innsbrucker Projekt in engem Austausch mit der BOKU Wien, wo ein ambitioniertes Vorhaben zur Validierung für den universitären Weiterbildungsbereich angesiedelt ist.

11 Konkrete Zahlen gibt es allerdings für Frankreich, wo seit 2002 Validierungsverfahren an den Hochschulen etabliert sind und die statistischen Auswertungen beispielsweise über Anzahl und Hochschulniveau (Bachelor oder Master etc.) publiziert werden: z. B. <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9EN/EESR9EN_ES_20-validation_of_learning_from_experience_in_higher_education.php>, abgerufen am 19.10.2021; <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10EN/EESR10EN_ES_25-validation_of_learning_from_experience_in_higher_education-ILL_02.php#ILL_EESR10EN_ES_25_02>, abgerufen am 19.10.2021; <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T511/la_validation_des_acquis_de_l_experience_dans_l_enseignement_superieur/>, abgerufen am 19.10.2021.

4.4 AP 4 Lernergebnisse

Auf Grundlage der Ausbildungsverordnungen sollen die sechs ausgewählten Berufsbilder mit dem Curriculum des Bachelorstudiums Pharmazie an der Universität Innsbruck verglichen werden, um mögliche Übereinstimmungen oder Überschneidungen feststellen zu können. Für Österreich gibt es neben der gesetzlichen Ausbildungsverordnung für die pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz, Labortechnik und Laborassistenz einen Rahmenlehrplan, der auch detailliert die Fächer mit den zugewiesenen Stunden ausweist. Für Deutschland gilt eine ähnliche Ausgangslage, obgleich die Details der Ausbildung in jedem Bundesland etwas anders gestaltet werden können. Aus diesem Grund sind für das Projekt mit Bayern und Baden-Württemberg die naheliegenden Einzugsgebiete aus Deutschland ausgewählt worden. Zunächst soll aus Projektperspektive eine vorläufige Diskussionsgrundlage geschaffen werden, welche ähnlich lautende Lernergebnisse aus den unterschiedlichen Ausbildungen entlang der Kriterien gemäß Lissabonner Konvention in Hinblick auf den „Wesentlichen Unterschied“ (Council of Europe, 1997) gegenüberstellt. Dabei wird das Potential sowohl für den Zugang zum Studium als auch für das Studium im Sinne einer Studienzeiterkürzung analysiert, obwohl nur für zweites die rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben sind.

Die sechs ausgewählten Berufsbilder setzen an sich keine Matura voraus, was aber nicht bedeuten muss, dass nichtformale Qualifikationen nicht höhere Niveaus gemäß dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)¹² beschreiben. Eine mögliche Verwendung für den Zugang zum Studium im Sinne der Studienberechtigungsprüfung sollte aber ebenso wenig ausgeschlossen werden. Die gegenübergestellten Lernergebnisse sollen dann mit dem zuständigen studienrechtlichen Organ sowie den Lehrenden der entsprechenden Lehrveranstaltungen besprochen werden und dienen als erste wesentliche Anregung für die interne Diskussion und später auch für eine Diskussion mit externen Interessengruppen und Berufsvertretungen.

Mit der Anerkennung aus dem nichtformalen Bereich beschreitet die Universität neue Wege. Umso mehr lohnt es sich, in dieser Ausgangslage über grundlegende Aspekte der Vorgehensweise detailliert zu reflektieren. Für die Anerkennung von nichtformalen Lernergebnissen gilt das Prinzip des „Wesentlichen Unterschieds“ im Sinne der Lissabonner Konvention (Council of Europe, 1997). Die Entscheidung über einen Antrag auf Anerkennung basiert auf einem Abgleich der vorliegenden und der im Curriculum formulierten Lernergebnisse. Dementsprechend bildet eine aussagekräftige Ausweisung der Lernergebnisse in allen Curricula der beteiligten Bildungsbereiche eine notwendige Grundlage. Das Ermessen über die Anerkennung ist dabei vor allem in Hinblick auf den Anerkennungszweck und die Frage zu treffen, ob die erbrachten Leistungen eine erfolgreiche Fortsetzung des Studiums ermöglichen. Diese

12 Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR Gesetz), <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496>>, abgerufen am 10.11.2021.

„fair recognition“ meint dezidiert keine unnötige Großzügigkeit, sondern berücksichtigt die Akzeptanz von Unterschieden, die sich in fünf Kernbereiche gliedern lassen¹³:

- stark divergierende Lernergebnisse/Qualifikationen
- unterschiedliche Niveaus (NQR/EQR)
- unterschiedliche Qualität (muss objektiv begründbar sein)
- Gefährdung des Studienfortschrittes
- ECTS Credits

4.5 AP 5 Teilnahme am (internationalen) Validierungsdiskurs

In einem weiteren Arbeitspaket wird der Teilnahme am Validierungsdiskurs nachgegangen, wozu einerseits der (virtuelle) Besuch von Workshops, Tagungen, Peer Learning Activities als auch der individuelle Austausch mit anderen Hochschulen zählen. Damit soll eine Einbettung des Projekts in die nationale und internationale Landschaft zu Validierungsverfahren gewährleistet sein und die Möglichkeit eines Austausches geschaffen werden. Neben dem bereits erwähnten Dialog mit einigen anderen nationalen Hochschulen haben Online-Veranstaltungen beispielsweise von den Projekten SIDERAL (Social and International Dimension of Education and Recognition of Acquired Learning), TRANSVAL-EU (Validation of transversal skills across Europe) und PROVE (Professionalization of Validation Experts) es ermöglicht, über aktuelle Vorhaben zu Validierungen innerhalb Europas informiert zu bleiben. Neben einer Informationseinholung boten diese Veranstaltungen auch mehrmals eine Plattform für Diskussionen, die für alle Teilnehmenden wertvolle Erkenntnisse über den unterschiedlichen Umgang mit dem Thema Validierung sowie die jeweils spezifischen (nationalen) Rahmenbedingungen brachten.

4.6 AP 6 Datenmanagement

Für ein nachhaltiges Gelingen des Projekts „Third Way“ muss auch geklärt werden, welche technischen Voraussetzungen im Datenmanagement für Validierungsverfahren benötigt werden und welche Möglichkeiten dafür bereits zur Verfügung stehen. Aus Projektsicht bieten die jüngsten nationalen aber auch internationalen Entwicklungen im Bereich „Digital Credentials“ aber auch „Microcredentials“ die Chance, sowohl für (tertiäre) formale Anerkennungen als auch für nichtformale sowie informelle Validierungen kommunizierende Systeme zu entwickeln, die sowohl rechtlichen Anforderungen als auch den Anforderungen an Qualität und Portabilität entsprechen. Vor diesem Hintergrund gilt es die Entwicklungen der European Digital Credential for Learning (EDCL)¹⁴ zu beobachten und zu integrieren, zumal diese versprechen, Lernergebnisse und Qualifikationen so zu beschreiben, dass sie im Sinne des Lebens-

¹³ Siehe hierzu auch die Erläuterungen zur UG-Novelle 2021 Seite 24.

¹⁴ European Commission (2021).

begleitenden Lernens unabhängig vom Lernkontext anerkannt werden können. Darüber hinaus bieten sie standardisierte Beschreibungsmasken für Lernergebnisse bzw. Qualifikationen und Sicherheit gegenüber Fälschungen bzw. erleichtern die Identifikation sogenannter „Titelmühlen“.¹⁵ Lernergebnisse von Lernenden/Studierenden sollen den zuständigen studienrechtlichen Organen zukünftig so zur Verfügung gestellt werden können, dass es für sie keinen Unterschied macht, in welchem Lernkontext bzw. -umgebung sie erworben wurden. Dies trägt nicht nur zur „Qualitätsgesicherten Durchlässigkeit“ bei, sondern kann auch einen Beitrag zur Beschleunigung des (internen) Prozesses liefern. Das Projekt forciert damit eine möglichst frühe Implementierung entsprechender Systeme für die Anerkennung von Lernergebnissen unabhängig vom (Mobilitäts-)Kontext, in dem sie erworben wurden.

4.7 AP 7 Verfahren und Prozesse

Als konkretes Ergebnis möchte das Projekt Vorschläge erarbeiten, wie ein Validierungsverfahren an der Universität Innsbruck im Pilotstudium Pharmazie aussehen könnte. Zu diesem Zweck müssen u. a. folgende organisatorische Fragen geklärt werden:

- Welche Anlaufstelle bietet die Universität den Antragstellenden?
- Auf welche Art und Weise sind die Informationen aufbereitet? Wo sind sie abrufbar?
- Welche (digitalen) Formulare müssen zur Verfügung gestellt werden?
- Welche (zusätzlichen) Ressourcen (inkl. upskilling) sind im Personalbereich und in der Datenverarbeitung notwendig?

Darüber hinaus muss (für jedes Studium) geklärt werden, welche Nachweise geeignet sind, um die identifizierten Lernergebnisse zu dokumentieren.

Im europäischen Hochschulraum werden mancherorts Validierungen bereits in größerem Stil durchgeführt, wie beispielsweise an der Munster Technological University in Irland oder an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in Deutschland.¹⁶ Beide Hochschulen verfügen über eigene Anlaufstellen für Validierungen und bieten umfassende, online abrufbare Informationen zum Verfahrensablauf sowie zu den benötigten Formularen. Das Projekt an der Universität Innsbruck zieht diese und viele weitere Beispiele heran, um letztlich die institutionellen Validierungsverfahren nach den eigenen (nationalen) Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zu entwerfen. So gilt es im Zuge des Projekts auch zu diskutieren, inwieweit ein eigenes Validie-

15 Als Titelmühlen oder „degree mills“ werden Einrichtungen bezeichnet, welche Titel verleihen, die den Eindruck von akademischen Graden erwecken, aber nicht mit einer entsprechenden Ausbildung einhergehen. Titelmühlen sind meist nicht akkreditiert.

16 Beide Hochschulen bieten ein eigenes Validierungszentrum an und geben im Internet umfassende Informationen zum Ablauf der Verfahren und den benötigten Formularen: <<https://www.cit.ie/rpl>>; <<https://uol.de/plar>>.

rungszentrum in Frage käme oder ob Validierungen besser in den „Regelbetrieb“ bereits existierender Einheiten eingegliedert werden könnten. Eine Diskussion etwaiger Vor- und Nachteile im Projektendbericht soll eine diesbezügliche Entscheidungsfindung der Leitungsorgane unterstützen. Schließlich sollen Validierungsverfahren auch langfristig geplant werden, da der Themenblock Validierung die Universität als eine aktuelle sozialpolitische Bildungsangelegenheit noch länger begleiten wird.

5. Ausblick

Im Rahmen des vorliegenden Werkstattberichts wurden einige der vielen „Stränge“ aufgezeigt, die im Rahmen der (Hochschul-)Bildung zu einem tragfähigen Seil verknüpft werden müssen, um Lernergebnisse aus dem (nicht tertiären) formalen, nicht-formalen und informellen Lernkontexten wechselseitig anerkennbar zu machen. Einige dieser Fäden führen über scharfe Klippen, hohe Berge und durch tiefe Täler. Ist es wert, ihnen wie dem berühmten Ariadnefaden zu folgen? Aus Sicht des Projekts, aus Sicht der Universität ja – denn am Ende steht ein stabiles Seil, welches uns als Gesellschaft, als Seilschaft, zusammenhält und das in der Lage ist, einzelne Gruppen der Gesellschaft vor dem Absturz – oder dem Abheben – zu bewahren und uns als Ganzes auf den Gipfel führt. Dieses Ziel sollte nicht nur ein Herzensanliegen einer Universität sein, die ihren Sitz in den Alpen hat und mit Stürmen umzugehen gelernt hat, es sollte der Beitrag und das Ziel jeder Bildungseinrichtung sein.

Literatur

- AQ Austria. (2014). *Bestandsaufnahme zur Anerkennung und Anrechnung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Projektbericht Mai 2014*. Verfügbar unter https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/dokumente-anerkennung-anrechnung/AQ_Bericht_Bestandsaufnahme_Anerkennung_non-formaler_informeller-Kompetenzen_Mai2014.pdf?m=1615218375&. Abgerufen am 9.6.2021.
- AQ Austria. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Wien: Facultas.
- BMB & BMWFW – Bundesministerium für Bildung & Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Verfügbar unter https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf. Abgerufen am 9.6.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Verfügbar unter <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf>. Abgerufen am 9.6.2021.
- Council of Europe. (1997). European Treaty Series No. 165, *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*. Lisbon

- 11.IV.1997. Verfügbar unter <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007f2c7>. Abgerufen am 9.6.2021.
- Erläuterungen zur UG Novelle 2021. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/ME/ME_00079/imfname_852540.pdf. Abgerufen am 1.2.2022
- Europäische Union. (2012). *Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01).
- European Area of Recognition. (2020). *The European Recognition Manual for Higher Education Institutions. Practical Guidelines for Credential Evaluators and Admissions Officers to Provide Fair and Flexible Recognition of Foreign Degrees and Studies Abroad (= EAR HEI Manual)* (3. Auflage). Verfügbar unter <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/the-european-recognition-manual-for-higher-education-institutions%20%281%29.pdf>. Abgerufen am 3.11.2021.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (= ENQA). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: EURASHE.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021). *European Digital Credential for Learning*. Verfügbar unter <https://europa.eu/europass/en/europass-digital-credentials>. Abgerufen am 02.11.2021.
- Fügenschuh, B. & Raab, Ch. (2019). Das dreigliedrige Studiensystem. In T. D. Märk, Holzner, B. (Hrsg.), *Umbrüche und Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 139–156). Innsbruck: innsbruck university press.
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmary, N. & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv.
- Gugitscher, K. (2019). „Mehr als Bestätigen“ – *Anerkennungstheoretische Perspektiven auf professionelle Praktiken der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Katajavuori, N., Salminen, O., Vuorensola, K., Huhtala, H., Vuorela, P. & Hirvonen, J. (2017). *Competence-Based Pharmacy Education in the University of Helsinki. Pharmacy 2017*, verfügbar unter <https://www.mdpi.com/2226-4787/5/2/29>, abgerufen am 9.6.2021.
- UN. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, verfügbar unter https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E, abgerufen am 02.11.2021.

Anlage 1 Fragenkatalog (halbstrukturiertes Interview)

1. Wie beurteilen Sie die Möglichkeit von Validierungsverfahren allgemein? Welche Chancen und Hürden sehen Sie in der Anerkennung von Lernergebnissen aus dem Berufsumfeld?
2. Inwieweit haben Sie in Ihrer Lehrtätigkeit schon die Erfahrung gemacht, dass Studierende bestimmte Lernergebnisse aus ihrem Berufsleben mitgebracht haben?
3. Welche konkreten Berufe sehen Sie für das Bachelorstudium-Pharmazie besonders geeignet?
4. Wie schätzen Sie die Bedeutung der Dauer der Berufsausübung ein (z. B. fünf Jahre im Vergleich zu zehn Jahren)?
5. Wie schätzen Sie die Rolle ein, in welcher Firma bzw. in welchem Betrieb die Berufstätigkeit ausgeübt wurde? Sehen Sie hier trotz der gleichen Berufsbezeichnung große Schwankungen in der tatsächlichen Tätigkeit? Was bedeutet das in Hinblick auf mögliche pauschale Anerkennungen?
6. Wie sieht Ihre Einschätzung zu den Grenzen und Möglichkeiten von der Anerkennung von Lernergebnissen aus dem nichtformalen und informellen Bereich im Bachelorstudium Pharmazie aus? Können Sie hier konkrete Erfahrungen nennen?
7. Für welche konkreten Lehrveranstaltungen oder Module sehen Sie das Potential für Validierungsverfahren?
8. Um welche konkreten Lernergebnisse handelt es sich dabei?
9. Um ein qualitätsgesichertes Validierungsverfahren zu gewährleisten, welche Maßnahmen müssten aus Ihrer Sicht getroffen werden?
10. Auf welche Weise können/sollen die aus dem Beruf mitgebrachten Lernergebnisse nachvollzogen oder überprüft werden (z. B. Arbeitszeugnisse oder praktische Überprüfung im Labor)? Welche Voraussetzungen müssten aus Ihrer Sicht dafür geschaffen werden (Informationen aus dem beruflichen Alltag und die Überprüfung an der Universität)?
11. Wie zeitintensiv schätzen Sie die fachliche Überprüfung der Lernergebnisse ein?
12. Wer sollte für die fachspezifische Beurteilung aus Ihrer Sicht verantwortlich sein und wer für den administrativen Teil?
13. Inwieweit sind Ihnen in Ihren Lehrveranstaltungen Studierende bekannt, die einen nicht linearen Bildungsweg verfolgen, nicht aus einer Akademiker-Familie stammen oder einen anderen kulturellen Hintergrund aufweisen? Ergeben sich dadurch in der Lehre zusätzliche Herausforderungen oder kann dies einen Mehrwert darstellen?

Die institutionelle Perspektive der Universität für Weiterbildung Krems zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Bestandsaufnahme und Ausblick

*Thomas Ratka*¹

1. Rechtliche Ausgangssituation

Nach bis Ende September 2023 geltender Rechtslage (§ 143 Abs. 87 UG, 2021) kann die Zulassung zu einem außerordentlichen Masterstudium (sofern das Curriculum dies vorsieht) auch dann erfolgen, wenn eine einem Bachelorabschluss „gleichzuhaltende Qualifikation“ vorliegt (vgl. § 70 Abs. 1 UG, 2017). Das ist in Österreich derzeit (noch) eine Besonderheit der Studienarchitektur der wissenschaftlichen Weiterbildung, der bislang das Format eines weiterbildungsspezifischen Bakkalaureats unbekannt war. Für eine Weiterbildungsuniversität, deren Universitätslehrgänge (derzeit) mangels Vorhandenseins nicht an AbsolventInnen eigener Bachelor-Studien gerichtet sein können,² war (und ist – bis zum Inkrafttreten der Reform) diese Variante der Zulassung daher von besonderer Bedeutung. Dementsprechend hat die Universität für Weiterbildung Krems ein (im Laufe der Jahre ständig verbessertes) Verfahren für die „gleichzuhaltende Qualifikation“ derjenigen BewerberInnen entwickelt, die einen Weiterbildungsmaster zwar ohne formalen Bachelorabschluss, aber mit solchen non-formalen Vorqualifikationen beginnen möchten, die dem NQR-Niveau VI äquivalent sind (NKS, 2019).

Die „zweite“ UG-Novelle im Jahr 2021³ unterzieht die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch einer „Totalreform“: So werden die im Format der Weiterbildung erworbenen akademischen Grade den Bologna-Abschlüssen gleichgestellt (dafür aber auch die Anforderungen und an den ECTS-Umfang entsprechend angepasst)⁴, ein

1 Der Autor war von 2017–2021 Vizerektor für Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung.

2 Zu einer statistischen Auswertung der Zielgruppen der Universitätslehrgänge österreichischer Hochschulen siehe Kulhanek et al., 2019, S. 33 ff.

3 Die „erste“ UG-Novelle 2021, welche die Weiterbildung noch ausgeklammert hatte, erfolgte durch BGBl I 2021/93.

4 Siehe § 56 Abs. 2 UG: „Universitätslehrgänge können auch als außerordentliche Bachelorstudien und außerordentliche Masterstudien eingerichtet werden. Diese Universitätslehrgänge sind ordentlichen Bachelorstudien gemäß § 51 Abs. 2 Z 4 und ordentlichen Masterstudien gemäß § 51 Abs. 2 Z 5 gleichwertig und berechtigen nach Maßgabe der

Masterstudium setzt auch in der Weiterbildung künftig jedenfalls einen Bachelorabschluss voraus, ohne dass die Curricula davon Abweichungen vorsehen können.⁵ Aber: Gleichzeitig wird die neue Studienform des „Weiterbildungsbachelors“ geschaffen, und die ebenfalls neuen Abschlüsse „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ ermöglichen die Schaffung praxisorientierter Kooperationsprogramme mit außeruniversitären Bildungseinrichtungen (vgl. § 56 Abs. 4 UG, 2021).

Dennoch sind die folgenden Ausführungen zum „Äquivalenzprüfungssystem“ der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) nicht die bloße Bestandsaufnahme einer Praxis, die demnächst vollständig in die Universitätsrechtsgeschichte eingehen wird. Bereits mit der „ersten“ Novelle des Universitätsgesetzes im Jahr 2021⁶ schuf der Gesetzgeber mit § 78 Abs. 3 nämlich erstmals eine – für alle universitären Studien potenziell maßgebliche – Rechtsgrundlage, nach der non-formal erworbene Kompetenzen angerechnet werden können. Die Bestimmung lautet: „Andere berufliche oder außerberufliche Qualifikationen können nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse bis zu dem in Abs. 4 Z 6 festgelegten Höchstausmaß anerkannt werden. In diesem Fall sind Regelungen zum Verfahren zur Validierung der Lernergebnisse gemäß den in der Satzung festgelegten Standards aufzunehmen“. Abs. 4 Z 6 legt die Höchstgrenzen fest: „Die Universität kann absolvierte Prüfungen gemäß Abs. 1 Z 2 lit b und c bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten sowie berufliche oder außerberufliche Qualifikationen bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten anerkennen. Diese Anerkennungen sind bis zu einem Höchstausmaß von insgesamt 90 ECTS-Anrechnungspunkten zulässig.“

Damit könnten die bisherigen Erfahrungen der UWK auch für zukünftige Anrechnungs- und Validierungsverfahren eine gewisse Orientierungshilfe bieten, wenn gleich diese freilich (wegen der unterschiedlichen Zielsetzung) im Detail anders auszugestalten sein werden.

weiteren gesetzlichen Bestimmungen zur Zulassung zu ordentlichen Masterstudien und Doktoratsstudien. Der Arbeitsaufwand für außerordentliche Bachelorstudien hat 180 ECTS-Anrechnungspunkte und für außerordentliche Masterstudien 120 ECTS-Anrechnungspunkte zu betragen. Der Arbeitsaufwand für ein außerordentliches Masterstudium kann in Ausnahmefällen weniger ECTS-Anrechnungspunkte betragen, wenn dieses in Umfang und Anforderungen mit mehreren fachlich in Frage kommenden ausländischen Masterstudien vergleichbar ist.“

- 5 Siehe § 70 Abs. 1 Z 3 UG: „Voraussetzung für die Zulassung zu einem außerordentlichen Masterstudium ist der Abschluss eines fachlich in Frage kommenden Bachelorstudiums mit mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten, eines anderen fachlich in Frage kommenden Studiums mindestens desselben hochschulischen Bildungsniveaus an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung oder ein im Curriculum des Universitätslehrganges definiertes Studium und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung.“
- 6 Siehe oben Rz 4.

2. Die „gleichzuhaltende Qualifikation“ und die Zulassung zum Masterstudium an der UWK: Vorbemerkungen

Die „gleichzuhaltende Qualifikation“ soll als curricular mögliche Zulassungsvoraussetzung die Anforderungen an die Zulassung zu einem Weiterbildungsstudium keineswegs nach unten nivellieren. Die Feststellung, ob auf non-formaler Ebene erzielte Lernergebnisse dem NQR-Level VI entsprechen, wird an der UWK durch ein mehrstufiges Verfahren qualitätsgesichert: Dabei ist nicht nur festzustellen, ob ausreichend facheinschlägige Berufserfahrung vorliegt, sondern auch, ob im Rahmen dieser sämtliche Anforderungen, die der NQR für das Erreichen des Qualifikationsniveaus VI vorschreibt, erfüllt sind.

Nicht vergessen werden darf in diesem Zusammenhang auch die soziale Dimension der Zulassung bei gleichzuhaltender Qualifikation: Vielfach war es den Weiterbildungsstudierenden unmittelbar nach Abschluss ihrer Schulbildung aus wirtschaftlichen oder sonstigen Gründen (etwa einer frühen Elternschaft) nicht möglich, frühzeitig ein Hochschulstudium zu beginnen; wenn nun solche Personen bei gleichzuhaltender Qualifikation zu einem (Weiterbildungs-)Studium zugelassen werden können, entspricht die zu diesem Zweck vorgenommene Anerkennung ihrer im Laufe des Berufslebens erworbenen non-formal erworbenen Qualifikationen auch dem Systemziel 3c („Stärkung der Qualität und Durchlässigkeit in der wissenschaftlich-künstlerischen Weiterbildung“) des Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplans (GUEP 2022–2027) (BMBWF, 2019), das Österreichische Hochschulwesen insgesamt durchlässiger zu gestalten, Bildungssackgassen zu vermeiden und der sozialen Dimension gerecht zu werden.⁷ Eine im Jahr 2016 von der UWK durchgeführte Studie hat gezeigt: Weiterbildungsstudierende mit festzustellender „gleichzuhaltender Qualifikation“ sind zu Beginn ihres Studiums nicht etwa „sozial bessergestellt“, vielmehr dient ihnen das Weiterbildungsstudium zum beruflichen und damit sozialen Aufstieg.⁸

7 „Die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen bedeutet, Konzepte und Handlungen konsequent auf die unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen der Lernenden hin auszurichten. In diesem Sinne kann wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung auch als Beitrag zur sozialen Durchlässigkeit und als Antwort auf demografische Entwicklung der Gesellschaft (z. B. Alters-, Herkunfts- und [Vor-]Bildungsstruktur) gesehen werden. Der Weiterbildung kommt nach wie vor steigende Bedeutung zu. Nachfrage und Bedarf der verschiedenen Zielgruppen unter den Lernenden, aber auch der Wirtschaft erfordern in organisatorischer Hinsicht vielfach spezifische Maßnahmen (vgl. auch Ziel 7a, 7b).“ (BMBWF, 2019, S. 17 f.)

8 Siehe etwa die Alumni-Befragung der UWK aus dem Jahr 2020, wonach für 47% der AbsolventInnen das Studium dazu beigetragen hat, die berufliche Situation insgesamt zu verbessern; am meisten wurde als Auswirkungen des Studiums angegeben: Beruflicher Aufstieg, Übernahme von Führungsverantwortung, Aufbau eines Netzwerkes und Prestigegewinn im sozialen Umfeld; vgl. auch Dornmayr et al. (2017, S. 23 ff.)

Ein weiterer Faktor darf nicht übersehen werden: An SchulabsolventInnen im Alter von etwa 18–20 Jahre gerichtete Grundstudien, die vom Gesetz auch nach der Reform in Abgrenzung zu den „außerordentlichen“ Weiterbildungsstudien leider immer noch (systemwidrig) als „ordentliche Studien“ gekennzeichnet werden (vgl. § 56 Abs. 2 UG; nicht ersichtlich ist indes, worin – abgesehen von ihrer Finanzierung – ein Unterschied besteht, der eine unterschiedliche Benennung rechtfertigen würde), sind oft didaktisch, inhaltlich und organisatorisch nicht erwachsenengerecht ausgestaltet und auch hinsichtlich ihrer Zeitstruktur mit Beruf und Familie nur schwer vereinbar. Dass die Universität für Weiterbildung Krems in diesem Sinne erwachsenengerechte Curricula schafft, die an die Lebensrealität erwachsener Studierender mit dem Durchschnittsalter von derzeit immerhin 39,3 Jahren⁹ entspricht, trägt auch erheblich zur Qualitätssteigerung der Hochschullehre und zur Stärkung des österreichischen Hochschulstandortes an sich bei. Damit leistet die Universität für Weiterbildung Krems einen entscheidenden Beitrag zur Diversität der Studierenden an österreichischen Universitäten hinsichtlich Alter und formaler Vorbildung. Derzeit werden in der Universität für Weiterbildung Krems etwa die Hälfte (Dornmayr et al., 2017, S. 20 ff.) der Weiterbildungsstudierenden mit gleichzuhaltender Qualifikation zu einem Masterprogramm zugelassen.¹⁰ Das bedeutet aber auch, dass 60 Prozent bei Studienbeginn einen akademischen Abschluss aufweisen, was dem die wissenschaftliche Weiterbildung charakterisierenden dreidimensionalen Wissenstransfer (von Vortragenden zu den Studierenden, aber auch von den Studierenden zu den Vortragenden und den Studierenden untereinander) in der Praxis sehr zuträglich ist.

Die „gleichzuhaltende Qualifikation“ ist überdies ein Prinzip, das sich durchaus auch an anderen Stellen des Universitätsgesetzes findet: So kann vergleichsweise eine Berufung auf eine Universitätsprofessur erfolgen, wenn eine der Habilitation gleichzuhaltende Publikationsleistung vorliegt; diese Regelung nivelliert das akademische Niveau der Lehrstühle ebenso wenig, im Gegenteil: Sie erweitert den Kreis der BewerberInnen und führt – bei entsprechend streng qualitätsgesicherter Prüfung der Gleichwertigkeit – zu einer Erhöhung der Qualität der LehrstuhlinhaberInnen, weil materiell hochqualifizierte Personen nicht aus bloß formalen Kriterien ausgeschieden werden müssen. Nichts anderes gilt für die „gleichzuhaltende“ Qualifikation auf NQR-Niveau VI bei der Zulassung zu einem weiterbildenden Masterprogramm, sofern das Curriculum dies als sinnvoll erachtet.

3. Inhalte des Verfahrens zur Feststellung der „gleichzuhaltenden Qualifikation“

Zunächst ist festzuhalten, dass das konkrete Curriculum die Zulassungsvoraussetzungen genau zu regeln hat. Dabei kann aber – fachspezifisch – ein akademischer Vor-

9 Siehe <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet.html> [abgefragt am 4.1.2022].

10 Zu diesem Thema für die Weiterbildungsstudien in Österreich insgesamt auch Kulhanek et al. (2019, S. 33 ff.)

abschluss auch zwingend sein: So erfordern viele Studienprogramme insbesondere im Bereich der Medizin¹¹ und der Rechtswissenschaften¹² jedenfalls ein akademisches Vorstudium.

Reicht laut Curriculum aber auch eine einem Bachelorabschluss „gleichzuhaltende Qualifikation“, so müssen sich die BewerberInnen in ihren beruflichen und außerberuflichen Vorerfahrungen und Weiterbildungen jene Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet haben, die zumindest dem Kompetenzniveau eines Bachelorabschlusses gleichwertig sind. Dabei orientiert sich die Universität für Weiterbildung Krems am nationalen Qualifikationsrahmen (NQR).¹³ Die im Curriculum angegebenen Zulassungsbedingungen in Form eines Mindestmaßes an Berufserfahrung und anderer spezieller Anforderungen gelten dabei als formaler Richtwert bzw. Mindestvoraussetzung. Ausschlaggebend ist, ob aufgrund dieser Erfahrungen ein Kompetenzniveau erworben wurde, das dem EQR/NQR-Niveau VI entspricht und für eine erfolgssichere Bewältigung der Lehrgangsanforderungen vorauszusetzen ist.

Die Entscheidung, ob ein/e Bewerber/in über das NQR-Niveau VI verfügt und daher zum Studium zugelassen werden kann, erfolgt (im Rahmen einer Vorprüfung) durch die Stabsstelle für Qualitätsmanagement und sodann – als letztverantwortliches Organ – durch das Vizerektorat für Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung. Dies ist deswegen eine besonders qualitätssichernde Maßnahme, da das Entscheidungsorgan von den einzelnen Lehrgangseleitungen finanziell und organisatorisch vollkommen getrennt ist und somit eine absolut unabhängige Prüfung vornehmen kann. Zu bemerken ist an dieser Stelle auch, dass es an der UWK ganz bewusst kein finanzielles Anreizsystem irgendwelcher Art für die Zulassung von Studierenden gibt; es gibt keinerlei finanzielle Belohnungen, die dazu animieren könnten, möglichst viele Studierende zuzulassen.

Das von den BewerberInnen zu erreichende NQR-Niveau VI schreibt folgende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vor:

- Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeitsbereich;
- Innovations-/Problemlösefähigkeit;
- Leitung in Form von (Entscheidungs-)Verantwortung.

Unter „Fertigkeiten“ sind dabei fortgeschrittene Fertigkeiten zu verstehen, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und die zur Lösung komplexer, nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits-

11 Siehe beispielsweise den Universitätslehrgang „Advanced Orthopedics and Traumatology – Aktuelle Konzepte der Orthopädie und Traumatologie“, <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/advanced-orthopedics-and-traumatology.html> [abgefragt am 4.1.2022].

12 Siehe etwa den Universitätslehrgang „Vertragsrecht und Vertragsgestaltung“, <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/vertragsrecht-vertragsgestaltung.html> [abgefragt am 4.1.2022].

13 Siehe den Leitfaden der UWK für Lehrgangseleitungen zur Beurteilung der gleichzuhaltenden Qualifikation für die individuelle Zulassung in Masterlehrgänge (Juli 2016).

oder Lernbereich nötig sind. „Kompetenzen“ bezeichnet die Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und die Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Kernkontexten sowie die Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen oder Gruppen. Umschrieben wird dies im NQR-Rahmen wie folgt: InhaberInnen von Qualifikationen des Niveau VI (NKS, 2019) haben „ein vertieftes theoretisches Wissen in ihrem Arbeits- oder Lernbereich und können daher Aufgaben auf sehr hohem professionellem Niveau selbstständig und letztverantwortlich durchführen. Zudem sind sie in der Lage, auch umfassende Herausforderungen in sich ändernden Kontexten zu bewältigen und neue, innovative Lösungsansätze zu entwickeln“ (S. 46). Sie sind „darüber hinaus fähig, Projekte, Funktionsbereiche oder Unternehmen zu leiten, Mitarbeiter/innen zu führen und Entscheidungsverantwortung zu übernehmen“ (ebd.).

In sämtlichen Curricula ist zudem eine bestimmte Mindestanzahl von facheinschlägigen Berufsjahren vorgeschrieben; dies ist nicht nur eine formale Schranke, sondern es ist dabei auch der Inhalt der beruflichen Tätigkeit zu prüfen: Die Prüfung darf sich nicht darin erschöpfen, bloße (wenn auch facheinschlägige) Berufsjahre einfach zu „zählen“. Es ist vielmehr genau zu analysieren, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen während qualifizierter Berufserfahrung erworben wurden. Dabei können und sollen auch Weiterbildungen und außerberufliche Erfahrungen (etwa ehrenamtliche Tätigkeiten, Leitungsfunktionen in Vereinen, soziales Engagement) in die Wertung miteinbezogen werden, wenn dadurch die oben genannten Kompetenzen erfüllt und berührt werden. An diesen Maßstäben ist somit seitens der Universität in einer begründeten und nachvollziehbaren Entscheidung zu messen, ob die/der jeweilige Bewerber/in das Qualifikationsniveau VI erreicht oder nicht.

4. Ablauf des Verfahrens zur Feststellung der „gleichzuhaltenden Qualifikation“

Vorab sind von den BewerberInnen sämtliche erforderliche Nachweise (Bewerbungsbogen, Lebenslauf, Letter of Intent, Zeugnisse, Dienstzeugnisse, Weiterbildungsnachweise, Jobbeschreibungen, Beispiele aus Ihrer praktischen Arbeit, Projektbeschreibungen etc.) einzureichen, indem diese auf das elektronische Bewerbungstool hochzuladen sind. Dann erfolgt in allen Fällen ein persönliches Aufnahmegespräch mit der fachlich verantwortlichen Lehrgangsleitung. Gemeinsam werden die Unterlagen durchgegangen und festgestellt, inwiefern die für das konkrete Masterstudium erforderliche gleichzuhaltende Qualifikation erfüllt ist.

Anbei seien drei Dokumente angeführt, die wichtige Instrumentarien zur Feststellung des NQR Niveaus VI darstellen.

Es steht den Lehrgangsleitungen folgendes Muster eines Gesprächsleitfadens zur Orientierung zur Verfügung, das für die einzelnen Lehrgänge freilich individuell anzupassen ist:

Vorbereitend: Sichtung des Bewerbungsportfolios

- Welche kompetenzrelevanten Berufsjahre, Aus- und Weiterbildungen sind im CV angeführt?
- Sind alle kompetenzrelevanten Aus- und Weiterbildungszeugnisse sowie Arbeitsbestätigungen bzw. SV-Auszug vorhanden?
- Was sagen die Arbeitsbestätigungen bzw. Aus-/Weiterbildungszeugnisse in Bezug auf die LG-relevanten Kompetenzen über den/die Bewerber/in aus?
- Gibt es Besonderheiten in der Vita (soziales Engagement, Ehrenamt etc.), die erworbene Kompetenzen sichtbar machen?
- Welche Kompetenzen schreiben sich die BewerberInnen selbst zu (z. B. LoI, CV) und sind diese hinsichtlich der Nachweise plausibel?
- Werden mit den angeführten und nachgewiesenen Berufsjahren, Aus- und Weiterbildungen die Mindestanforderungen für die Zulassungsvoraussetzungen laut Curriculum erreicht?
- Wird aufgrund der eingereichten Nachweise und Unterlagen ein Bacheloräquivalent erkennbar?

Abb. 1: Gesprächsleitfaden für Feststellungsverfahren
(Quelle: Qualitätshandbuch der UWK)

FRAGE	ZWECK
Motivation und Ziele	
<ul style="list-style-type: none"> • Warum hat Sie (genau) dieser Lehrgang angesprochen?/Warum interessieren Sie sich für diesen LG an der UWK?/Wonach hatten Sie gesucht? 	Inhaltliche Motivation/Interesse
<ul style="list-style-type: none"> • Welches Ziel wollen Sie mit dem Abschluss des Lehrgangs erreichen? 	Zielvorstellungen
<ul style="list-style-type: none"> • Was versprechen Sie sich von dem Lehrgang?/Was wollen Sie in dem Lehrgang lernen? (Welche Inhalte sind für Sie besonders wichtig und warum?) 	Realistische Erwartungen?
Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen	NQR-Niveau VI
<ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht Ihr beruflicher Tätigkeitsbereich aus? Mit welchen Aufgaben-/Problemstellungen haben Sie zu tun? 	Fortgeschrittene Kenntnisse im Arbeitsbereich
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten Sie dabei auch mit ... Methoden/Programmen/Instrumenten >>Fachspezifisch<<? • Wann haben Sie zum letzten Mal ...? Welche Aufgabe stellte sich ...? > <i>Fachliches Gespräch einleiten</i> 	Fortgeschrittene Kenntnisse im Arbeitsbereich nachweisen/sichtbar machen
<ul style="list-style-type: none"> • Sind Sie dabei auch (regelmäßig, gelegentlich) mit neuen Aufgaben-/Problemstellungen konfrontiert, für die Sie (im Team) neue Lösungen entwickeln müssen? (→ Beispiele) 	Innovations-/Problemlösefähigkeit

FRAGE	ZWECK
<ul style="list-style-type: none"> Wie würden Sie das Ausmaß an Verantwortung Ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit beschreiben? <ul style="list-style-type: none"> > <i>Leiten Sie auch Projekte/Mitarbeiter?</i> > <i>Haben Sie (Entscheidungs-)Verantwortung?</i> 	Führungsverantwortung, Leitung komplexer Tätigkeiten oder Projekte
<ul style="list-style-type: none"> Was waren bedeutende Learnings in Ihrer beruflichen Laufbahn? (fachlich, persönlich) 	Kompetenzen, Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> Welche Ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten sehen Sie als wichtige Grundlagen für die Bewältigung der LG-Anforderungen? Auf welche Stärken können Sie bauen? 	LG-relevante Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, schriftlichen Berichten (welcher Art)? 	Sprachliche Kompetenz, wissenschaftliches Arbeiten
Anforderungen und (Selbst-)Organisation	
<ul style="list-style-type: none"> Wie stellen Sie sich den Ablauf des Studiums vor? 	Realistische Vorstellung von Lernaufwand?
<ul style="list-style-type: none"> Wie werden Sie sich organisieren? (Zeitlich, finanziell) <ul style="list-style-type: none"> > <i>Anforderungen des Lehrgangs darlegen</i> 	Strategien zur Bewältigung
<ul style="list-style-type: none"> Was erwarten Sie sich von der Zusammenarbeit und dem Kontakt zu Mitstudierenden? 	Soziales Verhalten
<ul style="list-style-type: none"> Wie gehen Sie mit eventuellen Konflikten in Arbeitsteams um? 	Soziales Verhalten

Abb. 2: Bewerbungsportfolio (Quelle: Qualitätshandbuch der UWK)

In einer ausführlichen Begründung ist von der Lehrgangsleitung Punkt für Punkt festzuhalten, warum die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen aufgrund der Berufserfahrung sowie Aus- und Weiterbildungen dem NQR-Niveau VI gleichzuhalten sind, oder warum eine negative Bescheinigung auszustellen war. Die individuelle Begründung kann anhand des folgenden „Tools zur Sichtbarmachung von Kompetenzen auf Bachelorniveau“ erfolgen (siehe Abb. 3).

Diese individuellen Begründungen werden sodann von der Stabsstelle Qualitätsmanagement geprüft und dem Vizerektorat für Lehre und Wissenschaftliche Weiterbildung zur endgültigen Entscheidung vorgelegt. Dieses kann in kritischen Fällen, wenn also Zweifel über das Vorliegen einer gleichzuhaltenden Qualifikation bestehen, bereits vorab befasst werden, um Negativentscheidungen nach positiver Vorabbescheinigung zu vermeiden.¹⁴

14 Siehe auch Prozessbeschreibung der UWK für die Individuelle Zulassung zum Studium aufgrund gleichzuhaltender Qualifikation vom 12.01.2015.

Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen	Aufgaben und Tätigkeiten
Ein vertieftes theoretisches Wissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	
Die eigenständige Bewältigung von Herausforderungen	
Das Entwickeln innovativer Lösungen	
Das selbstständige Erstellen von Konzepten zur Durchführung verschiedener Aufgaben	
Ein vorausschauendes Agieren und flexibles Reagieren auf sich verändernde Gegebenheiten	
Ein situationsgerechtes Kommunizieren mit verschiedenen AkteurInnen	
Die Fähigkeit, Informationen zu recherchieren und kritisch zu bewerten	
Übernahme von Führungsaufgaben	
Selbstständige Leitung von Projekten/Funktionsbereichen	
Verantwortung für die Entwicklung von MitarbeiterInnen und Gruppen	

Abb. 3: Tool zur Sichtbarmachung von Kompetenzen auf Bachelorniveau
(Quelle: Qualitätshandbuch der UWK)

5. Fallbeispiele

Zur Illustration der Prüfung der gleichzuhaltenden Qualifikation seien drei Fallbeispiele angeführt:

Fallbeispiel 1

Es handelte sich um einen Bewerber für den „Professional MBA“.¹⁵ Dieser war langjähriger Mitarbeiter in einem Unternehmen, er hat bereits einige interne Weiterbildungen im Controlling, Prozessmanagement etc. absolviert; seit kurzem war er als Prokurist in diesem Unternehmen tätig. Es bestanden fortgeschrittene fach einschlägige Kenntnisse in der BWL. Der Bewerber wollte sein Fachwissen vertiefen, Managementkenntnisse erweitern und sich auf zukünftige Führungspositionen vorbereiten. Der Bewerber wurde nicht zugelassen, weil in seiner bisherigen Tätigkeit keine ausreichend fortgeschrittenen Fachkenntnisse oder Kompetenzen durch komplexe fachliche Tätigkeiten im Sinn des NQR Levels VI erworben wurden. Bloß lange Berufser-

15 <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/professional-mba-international-business.html> [abgefragt am 4.1.2022].

fahrung, die zwar die formale curriculare Voraussetzung der 6jährigen Berufstätigkeit erfüllt, gewährleistet noch keine „gleichzuhaltende Qualifikation“.

Fallbeispiel 2

Dieses Fallbeispiel betrifft eine Bewerberin des MSc-Programms „Pflegermanagement“.¹⁶ Sie hat die Ausbildung zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegerin sowie Weiterbildungen im basalen und mittleren Pflegemanagement absolviert. Bisher war sie als Diplomierte Gesundheits- und Krankenpflegerin im mittleren Pflegemanagement tätig. Durch das Studium wollte sie ihr bereits erlangtes, fachspezifisches Wissen durch betriebswirtschaftliches Wissen erweitern und zukünftig Leitungspositionen eines Pflegedienstes im Gesundheitswesen einnehmen. Hier wurde die gleichzuhaltende Qualifikation bejaht, auch, weil die Ausbildung zur Diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegerin mit dem NQR-Niveau VI gleichgesetzt wird (GuKG-Novelle 2016).

Fallbeispiel 3

Es handelt sich um einen Bewerber des „MBA Bauwirtschaft“.¹⁷ Er hat einen HTL-Abschluss und verschiedene Ausbildungen (Baumeister, Bauingenieur, Bautechniker, etc.) absolviert; als Mitarbeiter eines mittelständischen Bauunternehmens war er mit der Leitung einer Projektgruppe beschäftigt. Durch ein MBA-Studium wollte er vor allem sein kaufmännisch-rechtliches Wissen in Bezug auf die Baubranche erweitern und vertiefen sowie in eine Führungsposition aufsteigen. Allein die Berufserfahrung (ohne entsprechende nachgewiesene Kenntnisse und Kompetenzen) hätte für eine Zulassung nicht ausgereicht. Da aber seit der Novelle des Ingenieurgesetzes 2017 der Ingenieur dem NQR-Niveau VI zugerechnet wird, war dieser Bewerber dennoch zuzulassen.

6. Vor- und Nachteile des Verfahrens zur Feststellung der „gleichzuhaltenden Qualifikation“

Eine individuelle Zulassung und die Prüfung der gleichzuhaltenden Qualifikation sorgen für eine Durchlässigkeit des Bildungssystems und dafür, dass keine Sackgassen entstehen. Sie gewährleisten Offenheit und heterogene Studierendengruppen. Gleichzeitig war und ist das Verfahren (zumindest an der UWK) von hoher Transparenz nach innen und außen gekennzeichnet. Die Prozesse sind klar definiert, ebenso die Zuständigkeiten, und stets wird dabei ein Sechs-Augen-Prinzip (Lehr-

16 <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/pflegermanagement.html> [abgefragt am 4.1.2022].

17 <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/mba-bauwirtschaft.html> [abgefragt am 4.1.2022].

gangsleitung – Stabsstelle Qualitätsmanagement – Vizerektorat Lehre) gewährleistet. Ein weiterer Aspekt darf nicht vergessen werden: Durch eine Feststellung der „gleichzuhaltenden Qualifikation“ werden sich BewerberInnen gerade im fortgeschrittenen Alter der eigenen non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bewusst. Umgekehrt hat die Universität die Sicherheit, dass nur qualifizierte BewerberInnen aufgenommen werden.

Ein gewisser Nachteil ist der hohe Zeit- und Arbeitsumfang des Verfahrens. Der Ablauf ist aufwändig: Dokumente und Nachweise sind genau zu prüfen, das Aufnahmegespräch dauert oft zwei Stunden, die Vorbereitung und Dokumentation mindestens ebenso lange. Bei etwa 20 bis 30 Studierenden pro Kohorte entsteht allein für die Lehrgangsleitung ein Workload von 80–120 Stunden. Letztendlich ist auch für das Vizerektorat Lehre und die Stabsstelle Qualitätsmanagement damit ein hoher zeitlicher Einsatz verbunden, da die Letztentscheidung zu treffen ist und somit jeder Akt inhaltlich nachgeprüft werden muss.

7. Resümee und Ausblick

Wie oben angeführt, hat der Gesetzgeber mit der jüngsten UG-Novelle den „Weiterbildungsbachelor“ (in Form des „Bachelor of Continuing Education“ bzw. des „Bachelor Professional“) geschaffen. Da für die Zulassung zu einem mit den Graden „Master of Continuing Education“ bzw. „Master Professional“ abschließenden Weiterbildungsstudium künftig zwingend ein Bachelorabschluss erforderlich ist, wird für diejenigen Personen, die zwar über gewisse non-formale Vorqualifikationen, nicht aber über einen akademischen Abschluss verfügen, vor allem der „Weiterbildungsbachelor“ offenstehen. Für diesen besteht aber (wie auch sonst) künftig die Möglichkeit, die non-formalen Vorqualifikationen in Form von ECTS-Äquivalenten zu validieren und damit anrechnen zu lassen;¹⁸ für die Zulassung selbst wird nur noch die allgemeine Universitätsreife und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung erforderlich sein (vgl. § 70 Abs. 1 Z 1 UG).

Diese erweiterten Anrechnungsmöglichkeiten werden, so ist zu hoffen, für erwachsene Studierende mit langjähriger Berufserfahrung nicht nur positive Auswirkungen auf die Studierbarkeit der Weiterbildungsstudien, sondern auch der so genannten „ordentlichen“ Studien haben, sind es doch gerade Erwachsene mit langjähriger Berufserfahrung, die ihre oft zahlreichen Vorqualifikationen nach § 78 UG anrechnen werden können.

Ordnet man die oben angeführten Fallbeispiele in die neuen Anrechnungsmöglichkeiten des § 78 UG ein, würden sämtliche KandidatInnen wohl viele, aber nicht alle Vorerfahrungen anrechnen lassen können, wenn diese den jeweils curricular vordefinierten Lernergebnissen entsprechen. Während die Prüfung der „gleichzuhaltenden Qualifikation“ ein „Alles-oder-nichts-Verfahren“ ist (die Gleichwertigkeit zum NQR Level VI wurde entweder ganz verneint oder bejaht), ermöglicht die neue Rechtslage

18 Siehe dazu den oben zitierten Gesetzestext.

eine differenzierte, auch teilweise Anrechnung. Selbst wenn im jeweiligen Fall nicht die maximal möglichen 90 ECTS validiert werden, können fehlende Kompetenzen an der Universität auf formalem Weg dennoch „nacherworben“ werden – wofür die einzelnen Curricula aber vorzusorgen haben werden. Auf diese Weise können die zukünftigen Weiterbildungsbakkalaureate viel besser auf individuelle Lebenssituationen eingehen und die Curricula noch besser an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst werden, denn auch der Weiterbildungsbachelor soll nach den Vorstellungen des Gesetzgebers „inhaltlich[...] und fachlich[...] an Vorqualifikationen (z. B. Berufserfahrung)“ anknüpfen (945 der Beilagen XXVII. GP2).

Eingangs war die Rede von der „sozialen Dimension“ der wissenschaftlichen Weiterbildung. Nur wenn die von österreichischen Hochschulen angebotenen Weiterbildungsstudien berufsbegleitend bewältigbar bleiben, kann der universitären wissenschaftlichen Weiterbildung wie bisher die Funktion zukommen, einen Beitrag zur Durchlässigkeit und zur sozialen Dimension des Hochschulwesens zu leisten. Eine Anrechnung non-formal und informell erworbener Vorqualifikationen sollte auch künftig besonders dafür einen ähnlich wertvollen Beitrag leisten wie die Prüfung der oben beschriebenen „gleichzuhaltenden Qualifikation“ nach dem bis 2023 auslaufenden System.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022–2027 (GUEP)*. Aktualisiert um Anhang 1 laut § 12b Abs. 3 UG, im Oktober 2020. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Dornmayr, H., Löffler, R., Winkler, B., & Proinger, J. (2017). *Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems*, ENDBERICHT. Unpublished report. Krems: Donau Universität Krems. https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:679dd2c5-eb55-4f34-ac6b-af658102f6b2/duk_bericht___ibf_ibw_endbericht_mai17.pdf [08.01.2022].
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M., & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich*. Endbericht. Unter Mitarbeit von Sarah Zausinger. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien.
- NQR-Koordinierungsstelle in Österreich (NKS) (2019). *Handbuch für die Zuordnung von formalen und nicht-formalen Qualifikationen zum NQR*. 2. Ausgabe. Wien: OeAD.
- Universität für Weiterbildung Krems. (2015). *Prozessbeschreibung für die individuelle Zulassung zum Studium aufgrund gleichzuhaltender Qualifikation*.
- Universität für Weiterbildung Krems. (2016). *Leitfaden für Lehrgangseleitungen zur Beurteilung der gleichzuhaltenden Qualifikation für die individuelle Zulassung in Masterlehrgängen*.

Inklusive Zulassungsprozesse für MigrantInnen durch (mehr) Validierung?

Erfahrungen aus dem Lehrgang ‚Migrant Entrepreneurship Support‘

Isabella Skrivanek¹

1. Einleitung

Dieser Beitrag behandelt einen speziellen Anwendungsfall von Validierung und geht der Frage nach, inwiefern die Validierung von Lernergebnissen bei der Zulassung zum Studium als Beitrag zur Inklusion von MigrantInnen in hochschulische (Weiter-)Bildung verstanden werden kann. Grundlage des Beitrags bilden die Erfahrungen aus der erstmaligen Durchführung des Universitätslehrgangs ‚Migrant Entrepreneurship Support‘ an der Universität für Weiterbildung Krems im Studienjahr 2019/2020.

Um diese Frage untersuchen zu können, werden in einem ersten Schritt wesentliche Grundbegriffe definiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Im weiteren Verlauf wird der allgemeine institutionell-rechtliche Rahmen für die Zulassung zu Universitätslehrgängen in Österreich und spezifisch an der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) dargestellt. Basierend darauf werden die Erfahrungen mit Validierung bei der Zulassung zum Universitätslehrgang Migrant Entrepreneurship Support dargestellt und abschließend wird die Rolle von Validierung für die Inklusion von MigrantInnen in das Hochschulsystem resümiert.

2. Analytischer Rahmen für Validierung und Anerkennung

Zentrale Begriffe des Beitrags sind „Validierung“ und „Lernergebnisse“. Weiters ist es wesentlich, diese in Beziehung zu den Begriffen „Kompetenzen“, „Qualifikationen“ und „Anerkennung“ zu setzen. Nachfolgende Definitionen orientieren sich an den Definitionen des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) und den analytischen Unterscheidungen von Pfeffer und Skrivanek (2018).

Demnach ist Validierung „die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten 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 Validie-

1 Die Autorin war Leiterin des Zertifikatslehrgangs ‚Migrant Entrepreneurship Support‘ an der UWK.

rungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (Cedefop, 2014, S. 289).

Diese Definition enthält auch Spezifizierungen zum Begriff „Lernergebnisse“ als Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen nach Durchlaufen eines formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozesses (vgl. ergänzend Cedefop, 2014, S. 166). In Abweichung zu den Definitionen von Cedefop werden formales, nicht formales und informelles Lernen hier nach einem organisationalen Kontext definiert (vgl. Pfeffer & Skrivanek, 2018, S. 397). In diesem Verständnis findet formales Lernen in institutionellen Bildungskontexten statt, die Teil des sequentiell gestuften nationalen Bildungssystems sind, insbesondere in Schulen und Hochschulen. Non-formales Lernen umfasst auch explizit strukturierte Lernkontexte, die aber außerhalb des sequentiell gestuften formalen Bildungssystems liegen, wie etwa Angebote der Erwachsenenbildung oder betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen. Kennzeichnend für informelles Lernen ist der nicht institutionalisierte (private) Lernkontext, etwa durch praktische Erfahrungen im Rahmen beruflicher Tätigkeiten, Vereinsaktivitäten und Medienkonsum (Gnahn, 2003, S. 89 f.; Pfeffer & Skrivanek, 2018, S. 397).

Auf Basis dieser Überlegungen soll in diesem Aufsatz der Begriff „Kompetenzen“ für die Gesamtheit aller individuellen Lernergebnisse, die eine Person formal, nicht formal und informell erworben hat, verwendet werden. Im Gegensatz dazu sind Qualifikationen von einer Institution ausgestellte Dokumente, wie Zeugnisse, Zertifikate, Diplome, die bestätigen, dass eine Person bestimmte Kompetenzen erworben hat. Im österreichischen Sprachgebrauch werden Qualifikationen häufig auch mit dem Begriff (formale) „Abschlüsse“ gleichgesetzt. Diese Unterscheidung zwischen individuellen Kompetenzen und institutionell verliehenen Qualifikationen führt zum letzten hier zu definierenden Begriff, dem der „Anerkennung“. Anerkennung basiert auf der Bewertung von Dokumenten, die von einer Organisation (in einem anderen Land) ausgestellt wurden, und bestimmt, ob Qualifikationen in einen anderen organisationalen (und nationalen) Kontext übertragen werden können.

Diese Unterscheidungen sind relevant für Fragen der Zulassung zum Studium bei ausländischen Qualifikationen und der Berücksichtigung/Validierung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen. Um diese Beziehungen zu verdeutlichen, ist es zunächst erforderlich, den rechtlich-institutionellen Rahmen für die Zulassung zum Studium zu erläutern.

3. Gesetzlicher Rahmen für die Zulassung zum Studium

Den rechtlichen Rahmen für die Zulassung zum Studium bilden die Bestimmungen des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002), wobei für die Universität für Weiterbildung Krams insbesondere die Regelungen für außerordentliche Studien von Bedeutung sind, da die von Universitäten als wissenschaftliche Weiterbildung angebotenen Uni-

versitätslehrgänge als außerordentliche Studien gelten. Die folgenden Regelungen beziehen sich auf die Rechtslage vor den UG-Novellen im Jahr 2021.²

Allgemeine Voraussetzung für die Zulassung zu außerordentlichen Studien sind gemäß Universitätsgesetz 2002 der „Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen“³. Dafür wurden an der Universität für Weiterbildung Krems einheitliche Mindeststandards festgelegt,⁴ deren Einhaltung vom Vizerektorat für Lehre und vom Senat der Universität im Zuge des Genehmigungsprozesses neuer Curricula überprüft werden. Diese Mindeststandards beziehen sich einerseits auf formale Kriterien, wie Bildungsabschlüsse (Universitätsreife, bestimmte fachliche Ausbildungen, Hochschulabschluss) und/oder andererseits auf eine bestimmte Dauer der Berufstätigkeit (UWK, 2021b, S. 46). Das heißt, die Zulassung zum Studium kann sowohl Fragen der Anerkennung von Qualifikationen als auch der Validierung von Kompetenzen umfassen. Fragen der Anerkennung betreffen vor allem das Vorliegen der allgemeinen Universitätsreife und/oder eines hochschulischen (Erst-)Abschlusses, d. h. die Prüfung, ob vorgelegte Zeugnisse äquivalent zu einem österreichischen Maturazeugnis sind bzw. (mindestens) einem Bachelor-Abschluss im Umfang von 180 ECTS-Punkten entsprechen. Die Validierung von individuellen Kompetenzen betrifft bei der Zulassung zum Studium v. a. die Überprüfung einschlägiger Berufserfahrung. Den Empfehlungen des Rates der Europäischen Union zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens folgend wurde ergänzend für Studienbewerber_innen ohne tertiären Erstabschluss die Möglichkeit geschaffen, zu einem Universitätslehrgang mit Master-Abschluss über das erweiterte „Allgemeine Assessment Verfahren b (AAV-B)“ zugelassen zu werden. Dabei erfolgt die Überprüfung der Eintrittskompetenzen gemäß EQR/NQR-Deskriptoren für das Bachelor-Niveau (UWK, 2021b, S. 46).⁵ Dieses Verfahren ist auch unter der Bezeichnung „Zulassung über gleichzuhaltende Qualifikation“ (UWK, 2021a) bekannt.

Diese Regelungen sind für den gegenständlichen Beitrag und die Frage inklusiver(er) Zulassungsprozesse durch Validierung von Relevanz, da die Grundprinzipien des erweiterten allgemeinen Assessmentverfahrens (AAV-B) auch für die Zulassung zu Certified Programs zur Anwendung kommen können.

2 Die Novellen BGBl. I Nr. 93/2021 und BGBl. I Nr. 177/2021 verändern die gesetzlichen Grundlagen, indem die Universität für Weiterbildung Krems voll in das Universitätsgesetz integriert wird (das bisher geltende „Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems“ wird aufgehoben) und die hochschulische Weiterbildung neu geregelt wird (u. a. Einführung von Weiterbildungsbachelor- und -masterstudien und die Änderung der Zulassungsvoraussetzungen).

3 §70 Abs 1 UG 2002 i.d.F. BGBl. I Nr. 129/2017

4 Vgl. dazu auch den Beitrag von Thomas Ratka in diesem Band.

5 Durch die Reform der hochschulischen Weiterbildung (UG-Novelle BGBl. I Nr. 177/2021) sind diese Regelungen für Master-Weiterbildungslehrgänge in der neuen Studienarchitektur künftig nicht mehr anwendbar.

Das Universitätsgesetz legt fest, dass bei Universitätslehrgängen, die mindestens 60 ECTS-Punkte umfassen, der Titel „Akademisch ...“ vergeben werden kann.⁶ Darüberhinaus können an der Universität für Weiterbildung Krems Universitätslehrgänge als Certified Programs/Zertifikatsprogramme (CP) eingerichtet werden, sofern sie mindestens 15 ECTS-Anrechnungspunkte umfassen (UWK, 2021b, S. 32). Gesetzliche Vorgaben zu den Zugangsbedingungen bestehen dabei nicht.

Grundsätzlich gilt für CP und Akademische Programme (AP), dass sie nicht zwingend auf Master-Niveau (NQR-Level VII) zu gestalten sind. Daher können die Zulassungsbedingungen unter den vorangehend skizzierten Anforderungen für Universitätslehrgänge mit Master-Abschluss liegen. Mindestanforderungen für die Zulassung zu CP/AP sind an der Universität für Weiterbildung Krems das Vorliegen einer allgemeinen Universitätsreife und mindestens zwei Jahre Berufserfahrung, oder – ohne Vorliegen der allgemeinen Universitätsreife – mindestens fünf Jahre Berufserfahrung. Zusätzlich gilt die Empfehlung, die direkte Zulassungsmöglichkeit nach einem akademischen Abschluss vorzusehen, wobei ein Hochschulstudium dabei zumindest eine Studiendauer von drei Jahren und 180 ECTS-Anrechnungspunkte (Bachelorstudium) umfassen muss (UWK, 2021b, S. 46 f.).

Die Berücksichtigung nicht formal und informell erworbener Lernergebnissen bei der Zulassung ist dabei auch im Kontext der Ausrichtung der Universität auf Weiterbildung und Transdisziplinarität zu sehen. Sie spiegelt sich in der soziodemographischen Struktur der Studierenden wider. So betrug das Durchschnittsalter der Studierenden zu Studienbeginn im Betrachtungszeitraum 2008–2015 40 Jahre (Dornmayr et al., 2017, S. 13), im Wintersemester 2021/22 lag es bei 39 Jahren (UWK, 2021c). Von 2008–2015 hatten durchschnittlich 55% der Studierenden eine akademische Vorbildung⁷, bei 19% stellte die Reifeprüfung den höchsten Bildungsabschluss bei Zulassung dar sowie bei weiteren 7% war es eine Fachschule ohne Matura, bei 5% ein Lehrabschluss und knapp 5% hatten sonstige Bildungsabschlüsse ohne Reifeprüfung. 92% der Studierenden waren in diesem Zeitraum durchschnittlich erwerbstätig (72% als Angestellte, 15% als Selbständige und 5% als BeamtInnen), worin sie sich stark von nur rund 27% der Studierenden an anderen öffentlichen Universitäten im Wintersemester 2014/15 unterscheiden. Dabei stehen von 86% der Studierenden an der UWK Angaben zur Berufserfahrung zur Verfügung. Von jenen hatten 91% drei und mehr Jahre Berufserfahrung (Dornmayer et al., 2017, S. 24 f.). Die transdisziplinäre Ausrichtung integriert Wissen, das außerhalb des akademischen Systems entstanden ist und verknüpft Grundlagen- und Anwendungsforschung im Dialog mit der Gesellschaft zur Bewältigung von Fragestellungen mit hoher gesellschaftlicher Relevanz (vgl. UWK, 2017).

6 § 87a Abs 2 UG 2002 i.d.F. BGBl. I Nr. 129/2017

7 Universität, Weiterbildungsstudium, Fachhochschule, pädagogische Hochschule, Kolleg/Akademie

4. Anwendungsfall Universitätslehrgang „Migrant Entrepreneurship Support“

In diesem institutionellen Rahmen wurde der Universitätslehrgang „Migrant Entrepreneurship Support“ als zweisemestriges, berufsbegleitendes Certified Program im Umfang von 15 ECTS-Punkten entwickelt (UWK, 2018). Der Lehrgang vermittelt akademische und anwendungsorientierte Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Beratung und Unterstützung von MigrantInnen bei der Unternehmensgründung („Migrant Entrepreneurship Support“) und ist inter- und transdisziplinär ausgerichtet. Zielgruppe des Lehrgangs sind PraktikerInnen, die in diesem Bereich tätig werden wollen und eventuell schon erste Erfahrungen mitbringen. Zulassungsvoraussetzungen des Lehrgangs sind entweder

- der Abschluss eines inländischen oder gleichwertigen ausländischen Hochschulstudiums, oder
- das Vorliegen der allgemeinen Universitätsreife und von mindestens zwei Jahren studienrelevanter, qualifizierter Berufserfahrung in adäquater Position (Einrechnung von Aus- und Weiterbildungszeiten möglich), oder
- ohne Vorliegen der allgemeinen Universitätsreife mindestens fünf Jahre Berufserfahrung, davon mindestens drei Jahre studienrelevante, qualifizierte Berufserfahrung in adäquater Position (Einrechnung von Aus- und Weiterbildungszeiten möglich)

Weiters sind gute Kenntnisse der Unterrichtssprache erforderlich (UWK 2018, S. 11). Diese war im Studienjahr 2019/20 Englisch.

Das erste Zulassungskriterium stellt auf Qualifikationen ab und fällt analytisch damit in den Bereich der Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Das heißt, im Rahmen der Zulassung werden Dokumente beurteilt, die von einer Organisation in einem anderen Land ausgestellt wurden. Es gilt dabei zu prüfen, ob die jeweiligen ausländischen Qualifikationen mit dem Abschluss eines inländischen Hochschulstudiums gleichwertig sind, so dass die ausländische Qualifikation in den organisationalen Kontext einer österreichischen Universität übertragen werden kann und damit zur Zulassung zum Studium berechtigt.

Das zweite Zulassungskriterium enthält sowohl Anerkennungs- als auch Validierungsaspekte. Fragen der Anerkennung können sich bei ausländischen Schulabschlüssen in Bezug auf die Gleichwertigkeit mit einem österreichischen Maturazeugnis stellen, während das Kriterium der studienrelevanten, qualifizierten Berufserfahrung die Validierung und damit direkte Bewertung individueller Lernergebnisse betrifft. Dabei finden sowohl nicht formal und informell erworbene Kompetenzen Berücksichtigung (wie betriebliche Weiterbildung, Berufserfahrung) als auch formal erworbene Kompetenzen, in dem Aus- und Weiterbildungszeiten berücksichtigt werden können.

Damit können die Vorerfahrungen der potentiellen Studierenden des Universitätslehrgangs Migrant Entrepreneurship Support sowohl BewerberInnen mit Universitätsreife und universitären Bildungsabschlüssen als auch BewerberInnen ohne formal

höhere Bildungsabschlüsse umfassen. Weiters steht der Lehrgang grundsätzlich im Inland und Ausland lebenden BewerberInnen offen. Im Rahmen des ersten Durchgangs wurde der Lehrgang in Österreich sowie in anderen EU-Ländern beworben.

Diese Rahmenbedingungen spiegelten sich dann in der Umsetzung im Profil der BewerberInnen für den Lehrgang wider. Insgesamt gingen 26 vollständige Bewerbungen ein, 22 BewerberInnen schlossen den Zulassungsprozess ab. Von diesen waren sechs BewerberInnen Staatsangehörige von EU-Mitgliedstaaten und 15 BewerberInnen Staatsangehörige von Nicht-EU-Staaten (darunter sechs BewerberInnen mit Flüchtlingsstatus), wobei die überwiegende Mehrheit (21 BewerberInnen) ihren Wohnsitz in einem EU-Land hatte. Mehr als zwei Drittel der BewerberInnen verfügte über mindestens einen akademischen Erstabschluss. Die Geschlechterverteilung war relativ ausgewogen (12 männliche und 10 weibliche BewerberInnen), die Altersverteilung lag zwischen 25 und 50 Jahren. Im Vergleich mit dem durchschnittlichen Studierendenprofil der Universität für Weiterbildung Krems hatte diese Gruppe damit einen überdurchschnittlich hohen Anteil bei jenen mit akademischen Erstabschluss (55% im Durchschnitt der Universität im Zeitraum 2008–15) und mit Nicht-EU Staatsangehörigkeit. Im Durchschnitt der Universität (2008–2015) waren 72% der Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft deutsche StaatsbürgerInnen. (Dornmayr et al., 2017, S. 17 ff.)

Mit dem mehrheitlich internationalen Profil der BewerberInnen stellten sich für die Zulassung zum Studium sowohl Fragen der formalen Gleichwertigkeit ausländischer Bildungsabschlüsse als auch einer möglichen Zulassung basierend auf „gleichzuhaltender Qualifikation“. Wesentliche Elemente und Prozessschritte waren dabei aus Sicht der Lehrgangsleitung zunächst (1) die Bereitstellung allgemeiner Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen und Verständnis darüber herzustellen, im Weiteren (2) das Abklären der Ausgangssituation, um festzustellen, welches Zulassungsverfahren zur Anwendung kommt, sowie (3) die weitere Begleitung im (3a) Anerkennungs- oder (3b) Validierungsverfahren. Von den 22 vollständig eingelangten Bewerbungen durchliefen 13 BewerberInnen ein Anerkennungsverfahren (Gleichwertigkeit eines ausländischen Hochschulstudiums) und 6 BewerberInnen ein Validierungsverfahren (gleichzuhaltende Qualifikation basierend auf fünf Jahren Berufserfahrung inkl. Berücksichtigung von Aus- und Weiterbildungszeiten). 3 BewerberInnen wurden basierend auf österreichischen Hochschulabschlüssen zugelassen.

Die Umsetzungserfahrungen entlang der drei Prozessschritte lassen sich dabei folgendermaßen zusammenfassen: (1) Während Informationen zu den Zulassungsvoraussetzungen und Zulassungsverfahren öffentlich zugänglich sind und die BewerberInnen darauf aufmerksam gemacht wurden, zeigte sich in der Praxis doch der Bedarf, diese Zulassungsvoraussetzungen und -verfahren noch näher zu erklären, insbesondere welche Art von Nachweisen erforderlich sind und welche Kompetenzen Berücksichtigung finden können. Wie geschildert, hatte eine Mehrheit der StudienbewerberInnen mindestens einen akademischen Erstabschluss. Grundlegender Informationsbedarf bestand über die Zulassung basierend auf Berufserfahrung unter Berücksichtigung von Aus- und Weiterbildungszeiten. (2) Der Übergang zum zweiten

Prozessschritt (Abklärung der Ausgangssituation) war eher fließend, indem Rückfragen zu den Bewerbungsunterlagen bestanden oder weitere Dokumente erforderlich waren, um feststellen zu können, welches Zulassungsverfahren zur Anwendung kommen kann. (3) Die Begleitung im Falle eines Anerkennungsverfahrens (3a) erforderte zu erklären, dass die Zulassung oder ein Studienabschluss an einer anderen Universität (in der EU), nicht automatisch die Zulassung an der Universität für Weiterbildung Krems impliziert. Bei der Anerkennung von Bildungsabschlüssen kann aufgrund von internationalen/bilateralen Abkommen Gleichwertigkeit gegeben sein, weiters können die Anforderungen an Dokumente vom Aufenthaltsstatus der StudienbewerberInnen abhängen. Dies war in der Gruppe der BewerberInnen mit Flüchtlingsstatus von Relevanz. Zum Teil mussten weitere Unterlagen eingeholt werden und gegenüber BewerberInnen auch erklärt werden, warum diese weiteren Unterlagen erforderlich sind, etwa ein „Transcript of Record“ zur Beurteilung des Umfangs der Studienleistungen. Bei der Zulassung über gleichzuhaltende Qualifikation (3b) ging es einerseits auch darum, dass die Zulassung an einer anderen Universität nicht automatisch eine Zulassung an der Universität für Weiterbildung Krems begründet. Andererseits bestand Informations- und Beratungsbedarf zu den Kompetenzen und Erfahrungen, die für die Validierung in Frage kommen, welche Art von Dokumentation dafür erforderlich ist bzw. welche Art von Nachweis in Analogie zu gebräuchlichen österreichischen Nachweisen (wie Sozialversicherungszeiten für Berufserfahrung) erbracht werden können.

Über die drei Prozessschritte hinweg zeigt die Umsetzungserfahrung dabei auch, dass entsprechender Zeitaufwand und Vorlaufzeiten für die Zulassung erforderlich sind. Das betrifft die Information über die Zulassungsverfahren und das Verständnis dafür, im Weiteren die Unterstützung bei der Dokumentation (Art der Dokumente, Vollständigkeit, Anlaufstellen für nötige Dokumente) sowie die überwiegende Kommunikation auf Distanz (E-Mail, Plattform zur Registrierung, Telefon/Online) mit wiederholter Interaktion.

5. Diskussion und Resümee

Für die Frage, ob die Validierung von Lernergebnissen bei der Zulassung zum Studium zur Inklusion von MigrantInnen in hochschulische (Weiter-)Bildung beitragen kann, ist aus den Umsetzungserfahrungen des geschilderten Lehrgangs positiv zu beantworten. Einerseits können Aus- und Weiterbildungszeiten, die formal nicht gleichwertig mit inländischen Bildungsabschlüssen sind, in Validierungsverfahren berücksichtigt werden. Andererseits unterstützt die Berücksichtigung von Berufserfahrung und von Aus- und Weiterbildungszeiten (inkl. Ausbildungen, die nicht abgeschlossen wurden) den Hochschulzugang für BewerberInnen mit weniger linearen Bildungsbiographien und in unterschiedlichen Lebensphasen. Hier ist festzustellen, dass dies nicht nur MigrantInnen zugutekommen kann, sondern dass eine Erhöhung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Bildungssystem verschiedene soziale Gruppen inkludieren kann. So ist etwa an der Universität für Weiterbildung Krems

der Anteil der Studierenden mit Lehrabschluss doppelt so hoch wie an anderen öffentlichen Universitäten (vgl. Dornmayer et al., 2017, S. 2). Wie beschrieben war auf Seiten der Lehrgangsführung und Lehrgangsassistenten einiger Kommunikations- und Zeitaufwand erforderlich, um StudienbewerberInnen einerseits über die Zulassungsvoraussetzungen aufzuklären und sie dann bei Bereitstellung der erforderlichen Dokumentation zu unterstützen. Dies kann mitunter anspruchsvoll auf Seiten der Universität wie auch für Studierende sein. Validierungselemente in Zulassungsverfahren können ein Beitrag zur Förderung sozialer Mobilität und Gleichstellung sein, sofern Einzelne fähig sind, diese Option für sich zu nutzen (agency) und erforderlichenfalls Information, Beratung und Unterstützung (capabilities) erhalten. Für die Inklusion von MigrantInnen in das Hochschulsystem ist festzustellen, dass hierfür sowohl die Anerkennung von Qualifikationen als auch die Validierung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen von Bedeutung sind. Ansatzpunkte und Handlungsfelder für die weitere Entwicklung liegen in der Information über Validierungsmöglichkeiten sowie in der weiteren Etablierung von Validierungsinstrumenten und -prozessen.

Literatur

- Dornmayer, H., Löffler, R., Winkler, B., & Proinger, J. (2017). *Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems*. ÖIBF; ibw. Wien. Krems: Donau Universität Krems. https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:679dd2c5-eb55-4f34-ac6b-af658102f6b2/duk_bericht___ibf_ibw_endbericht_mai17.pdf [08.01.2022].
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2014) *Terminology of European education and training policy*. Second Edition. A selection of 130 key terms. Luxembourg.
- Gnahs, D. (2003). Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. *Literatur- und Forschungsreport* 26 (4), S. 88–96, zuletzt geprüft am 23.12.2021.
- Pfeffer, T., & Skrivanek, I. (2018). Why is the recognition of credentials not just a matter of good will? Five theories and the Austrian case. *European Journal of Cultural and Political Sociology* 5 (4), S. 389–422. <https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1449126>.
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. 2012/C 398/01. Online verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EL), zuletzt geprüft am 23.12.2021.
- Universität für Weiterbildung Krems (UWK) (2017). *Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems) 2019 bis 2024*. Krems.
- Universität für Weiterbildung Krems (UWK) (2018). *Verordnung der Donau-Universität Krems über das Curriculum des Universitätslehrganges „Migrant Entrepreneurship Support CP“* (Fakultät für Wirtschaft und Globalisierung, Department für Migration und Globalisierung). Fundstelle: Mitteilungsblatt 107/2018. Online verfügbar unter https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:2b3fff60-c139-4763-86f2-959a6dffa296/duk_mb_10718.pdf.
- Universität für Weiterbildung Krems (UWK) (2021a). *Assessmentverfahren zur Überprüfung der Eintrittskompetenzen*. Abgerufen am 23.12.2021 <https://www.donau-uni.ac.at/de/>

studium/studienorganisation/zulassung-zum-studium/assessmentverfahren-zur-ueberpruefung-der-eintrittskompetenzen.html#aavb

Universität für Weiterbildung Krems (UWK) (2021b). *Qualitätshandbuch Studium und Lehre. Qualitätsziele und -standards*. Version 1.5, Februar 2021. Krems.

Universität für Weiterbildung Krems (UWK) (2021c). *Zahlen & Fakten. Studierende, Absolvent_innen, Studiengänge, Finanzierung und Mitarbeiter_innen in Zahlen*. Abgerufen am 23.12.2021. <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/ueber-uns/zahlen-fakten.html>

**Anerkennung aus
international vergleichender Perspektive**

Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus internationaler Perspektive

Beobachtungen aus Deutschland

Eva Cendon

Abstract

Der vorliegende Beitrag beleuchtet Validierung und Anrechnung an Hochschulen aus einer internationalen Perspektive. In einem ersten Schritt werden bildungspolitische Entwicklungen im europäischen Kontext skizziert, die Validierung von vorgängigem Lernen an die Hochschulen gebracht haben. Im zweiten Schritt wird der Fokus auf Deutschland und die Entwicklungen in Bezug auf Validierung und Anrechnung gelegt. Im Abschluss gibt der Beitrag einen Ausblick auf aktuelle europäische Entwicklungen zur Umsetzung von Lebenslangem Lernen und fragt nach der zukünftigen Rolle von Validierung und Anrechnung darin.

1. Einführung

Geht es um das Anrechnen von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, so ist das Konzept Lebenslanges Lernen, und die darin enthaltene Vorstellung, dass bereits erworbene Kompetenzen wertgeschätzt, kreditiert und zertifiziert werden können, auch wenn sie nicht in einer Bildungseinrichtung erworben wurden, von großer Bedeutung. Im europäischen Kontext ist Validierung der Oberbegriff für diesen Prozess (CEDEFOP, 2008, 2014). Das Thema Validierung hat mit dem Lebenslangen Lernen auch an den Hochschulen Einzug gehalten und wird im deutschen Sprachraum wahlweise als Anerkennung oder als Anrechnung von vorgängigem Lernen übersetzt (Hanft & Müskens, 2019). In den letzten Jahren hat sich in Deutschland neben Anrechnung als Oberbegriff (statt Validierung) eine Unterscheidung zwischen Anerkennung und Anrechnung herauskristallisiert: Der Begriff *Anerkennung* wird verwendet, wenn es um das Feststellen der Gleichwertigkeit einer Qualifikation oder eines Bildungsabschlusses geht, was beispielsweise die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse inkludiert. Hanft und Müskens (2019, S. 186) sprechen hier von „Kredit-Transfer“. *Anrechnung* hingegen umfasst die „Kreditierung von Kompetenzen“ (Hanft & Müskens, 2019, S. 186), also das Feststellen von Gleichwertigkeit auf der Basis einer Überprüfung von Äquivalenzen, mit dem Ziel, auf Basis der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen hochschulische Leistungspunkte zu vergeben.

Im Folgenden werden bildungspolitische Entwicklungen im europäischen Kontext skizziert, die Validierung von vorgängigem Lernen an die Hochschulen gebracht haben. Im zweiten Schritt wird der Fokus auf Deutschland und die Entwicklungen in Bezug auf Validierung und Anrechnung gelegt. Im Abschluss gibt der Beitrag einen Ausblick auf aktuelle europäische Entwicklungen zur Umsetzung von Lebenslangem Lernen und fragt nach der zukünftigen Rolle von Validierung und Anrechnung darin.

2. Europäische Rahmungen

Wenn es um das Thema der Validierung und damit des Wertschätzens von Gelerntem, von bereits erworbenen Kompetenzen geht, gilt es, das Konzept des Lebenslangen Lernens genauer zu betrachten als europäische „Leitidee“ (Kraus, 2001) und als Fundament für Validierung.

2.1 Lebenslanges Lernen und Validierung

Hinter der bis in die 1960er-Jahre zurückreichenden Leitidee des Lebenslangen Lernens stehen sehr unterschiedliche gesellschafts- und bildungspolitische Konzeptionen mit verschiedenen Zielrichtungen (Kraus, 2001; Pellert & Cendon, 2019; Schuetze, 2005). Der Europarat, die UNESCO und die OECD entwickelten gesellschafts- und bildungspolitische Entwürfe für lebenslange Bildung, die einerseits Grundprinzipien für den gesellschaftlichen Zusammenhalt formulierten und andererseits Entwürfe für die Lebensspanne und die Lebensbreite umfassende Bildungsprozesse beinhalteten, die Leben, Arbeiten und Lernen miteinander in Bezug setzen. In den 1990er-Jahren avancierte Lebenslanges Lernen schließlich zur Leitidee der Europäischen Union, verbunden mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken. (Pellert & Cendon, 2019) Die zweifache Grundmelodie von Beschäftigungsfähigkeit *und* Teilhabe an Bildung findet sich im Verständnis der Europäischen Kommission von Lebenslangem Lernen, als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission, 2001, S. 9).

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept beinhaltet drei Dimensionen, die Hochschulen in ihren traditionellen Ausrichtungen als klassische angebotsorientierte Bildungseinrichtungen herausfordern: Da ist zum ersten die Dimension lebenslang, also die zeitliche Entgrenzung. Lernen findet über die gesamte Lebensspanne statt. Lebensbreit ist die zweite Dimension: Lernen ist örtlich entgrenzt; gelernt wird nicht nur in traditionell dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen, sondern an unterschiedlichen Orten, wie am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen gesellschaftlicher Aktivitäten. Dies führt zur dritten das Konzept konstituierenden Dimension: der Fokus auf Lernen und somit auf die Lernenden (Cendon, 2009; Schuetze, 2005).

Lernen kann dabei in sehr unterschiedlichen Ausprägungen stattfinden: als formales, non-formales oder informelles Lernen. Formales Lernen findet in der Regel in einer Bildungseinrichtung statt, ist intendiert, planvoll und zielgerichtet und führt zu einer Zertifizierung oder einem anerkannten Abschluss (wie z. B. Abitur). Non-formales Lernen findet zumeist in institutionalisierter und strukturierter Form statt, oft in beruflichen oder betrieblichen Kontexten, führt aber nicht zwingenderweise zu anerkannten Abschlüssen. Informelles Lernen schließlich passiert nebenbei und *en passant*, ergibt sich aus Arbeits- und anderen Handlungserfordernissen und geht aus Situationsbewältigung und Problemlösungen hervor (Cendon & Dehnbostel, 2015).

Validierung fungiert auf europäischer Ebene als Oberbegriff für das Identifizieren, Dokumentieren, Bewerten und Zertifizieren von Lernergebnissen (CEDEFOP, 2008, 2014) und umfasst einerseits den *Prozess* der Begutachtung, also das Verfahren, und andererseits das *Ergebnis*, also das Feststellen einer bestimmten Güte (Cendon & Dehnbostel, 2015). Das Europäische Zentrum für die Förderung von Berufsbildung (CEDEFOP) definiert Validierung als „[d]ie Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten 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, 2008, S. 200) Der Rat der Europäischen Union folgt in seiner Empfehlung einem ähnlichen Verständnis: „Validierung bezeichnet ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat“ (Europäische Kommission, 2012, S. C 398/5).

2.2 Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Der Bologna-Prozess brachte im europäischen Kontext die Forderung nach Lebenslangem Lernen und damit auch nach Validierung an die Hochschulen (Banscherus, 2020; Cendon & Dehnbostel, 2015). Bereits im Berlin-Kommuniqué (2003) wurden die Hochschulen aufgefordert, Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen einschließlich der Anrechnung anderswo erworbener Kenntnisse zu verbessern, wodurch der Fokus erstmals auf die Lernenden und deren Lernbiografien gelenkt wurde. Anknüpfend daran legte das Bergen-Kommuniqué einen besonderen Akzent auf die Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kenntnissen und – nach Möglichkeit – auch von Ergebnissen nichtformalen und informellen Lernens; dies sowohl im Hochschulzugang als auch für Studienleistungen. Im Londoner Kommuniqué (2007) betonten die MinisterInnen die Notwendigkeit für ein geteiltes Verständnis der Rolle von Hochschulbildung im Kontext Lebenslangen Lernens, insbesondere im Hinblick auf die Anrechnung von vorgängigem Lernen. Lebenslanges Lernen u. a. mit dem Schwerpunkt auf Verfahren zur Validierung von nichtformalem und informellem Lernen blieb auch beim Leuven-Kommuniqué (2009) ein zentrales Thema. Im Bukarester Kommuniqué wurde der Fokus auf die soziale Dimension gelegt, u. a. als For-

derung nach dem Anbieten von alternativen Zugängen und durch die Anrechnung von vorgängigem Lernen sowohl bei den Studiengängen als auch für die Mobilität. Zudem forderten die MinisterInnen eine verstärkte Zusammenarbeit von ArbeitgeberInnen, Studierenden und Hochschulen v. a. zur Entwicklung von innovativen Studienangeboten. (Cendon & Dehnbestel, 2015). Im Jerewan-Kommuniqué wurden die unterschiedlichen Aspekte erneut zusammengefasst, auch hier mit einem spezifischen Fokus auf Anrechnung: Gefordert wurde das Vereinfachen von Anrechnung beim Zugang zu Hochschulbildung, die verstärkte Ermöglichung des Erwerbs von Abschlüssen auf Basis von vorgängigem Lernen sowie das Erhöhen der Kapazitäten für die Anrechnung von vorgängigem Lernen (Bologna Follow-Up Group Secretariat, 2015).

Mit der Fokussierung auf Lebenslanges Lernen wird an Hochschulen zunehmend die Diversität der Lebenszusammenhänge der Studierenden sichtbar und ihre unterschiedlichen Bildungsbiografien. So kommen Studierende in unterschiedlichen Phasen ihres (Berufs-)Lebens entweder erstmals an die Hochschule oder kehren an sie zurück: etwa, um ein abgebrochenes oder unterbrochener Studium weiterzuführen, einen weiteren akademischen Grad zu erlangen oder um ihre Kompetenzen aufzufrischen (Slowey & Schuetze, 2012).

Insgesamt, so verdeutlichen die europäischen Entwicklungen, stehen mit Blick auf Lebenslanges Lernen an Hochschulen folgende Themen im Mittelpunkt: (1) die Förderung und der Ausbau von Zugangswegen; (2) die Etablierung flexibler Lernwege und Studienformen; (3) die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen sowie (4) die Anpassung von Rahmenbedingungen an Hochschulen (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015).

3. Beobachtungen aus Deutschland

Im Folgenden wird der Fokus auf Deutschland gelegt, als ein Land, das in Bezug auf Lebenslanges Lernen im internationalen Kontext als „Nachzügler“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2016, S. 8) bezeichnet werden kann, wiewohl sich in den letzten beiden Jahrzehnten einige Dynamiken entwickelt haben.

3.1 Einbettung und Rahmenbedingungen

Das deutsche Bildungssystem ist gekennzeichnet durch eine lange Tradition der institutionellen Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, von Baethge als das „deutsche Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2006, S. 16) bezeichnet. Diese Segmentierung zeigt sich unter anderem in den Zielperspektiven (die gebildete, autonome Persönlichkeit vs. berufliche Handlungskompetenz), den Orientierungen (dem Wissenschaftsprinzip bzw. der Orientierung am Arbeitsmarkt), der Organisation von Lernprozessen (praxisenthalten bzw. praxisintegriert) sowie im Status der Lernenden (Studierende bzw. Auszubildende) (ebd.). In den letzten Jahrzehnten hat diese Segmentierung eine gewisse Erosion erfahren. Dies zum einen durch Entwicklungen auf

bildungspolitischer Ebene, von denen im Weiteren die Rede sein wird, zum anderen aber auch durch Entwicklungen hinsichtlich der Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Bildung. So hat im letzten Jahrzehnt in Deutschland die Zahl der StudienanfängerInnen jene der in das Berufsbildungssystem eintretenden Personen überstiegen, was bildungspolitisch einem mittleren Erdbeben gleichkommt, da das duale System der Berufsausbildung als Grundpfeiler des deutschen Bildungssystems gilt (Baethge & Wolter, 2015). Die dabei zu beobachtende höhere Bildungsaspiration der Lernenden steht in engem Zusammenhang mit den sich verändernden strukturellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, vorangetrieben auch durch die Digitalisierung, die zu großen Veränderungen in den unterschiedlichen Branchen führte (ebd.). Diese Entwicklungen zeigen sich in dem, was Betriebe ihren zukünftigen ArbeitnehmerInnen anbieten und auch, wen sie sich suchen – nämlich verstärkt AbsolventInnen von Universitäten und Fachhochschulen (ebd.). Die zu Beginn angesprochene Segmentierung des Bildungssystems nimmt ab, nicht zuletzt auch durch stärkere Bezüge zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung durch die Studierenden selbst. So absolviert eine steigende Anzahl an Studierenden ein duales Studium und jene Studierende, die nach einer Berufsausbildung ein Hochschulstudium beginnen, ziehen neben einem Universitätsstudium verstärkt ein praxisorientierteres Studium an Fachhochschulen in Betracht. Dazu kommen mit einem relativ kleinen aber ständig wachsenden Anteil Studierende, die über den zweiten oder dritten Bildungsweg in die Hochschule eintreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Für deutsche Hochschulen bedeutet dies eine immer diverser werdende Studierendenschaft, für die aufgrund ihrer vielfältigen Hintergründe die Anrechnung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen eine höhere Bedeutung bekommt.

Durch die föderale Struktur in Deutschland sind Hochschulen und damit auch die entsprechende Gesetzgebung Ländersache. Die Kulturministerkonferenz (KMK), die sich aus den BildungsministerInnen aller 16 deutschen Bundesländer zusammensetzt, agiert hier als vermittelnde Instanz, um eine gemeinsame Ausrichtung in Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten herzustellen. Die Beschlüsse der KMK dienen als Richtschnur für entsprechende gesetzliche Umsetzungen in den einzelnen Ländern.

Auf dieser Ebene wurde auch vor nunmehr 20 Jahren das Fundament für das Thema Anrechnung gelegt. Der knapp eine Seite umfassende Beschluss der KMK kann in diesem Zusammenhang als bahnbrechend gelten, da er kurz und bündig die Möglichkeit eröffnet, außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium anzurechnen und damit bis zu 50% eines Studiums zu ersetzen (KMK, 2002, S. 1), mit dem Hinweis, dass dies in Form „einer – ggf. auch pauschalierten – Einstufung“ (ebd.) erfolgen könnte. Sieben Jahre später wurde auf Basis erster Erprobungen im Hochschulsektor ein weiterer rahmender Beschluss vorgelegt, der Verfahren der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen weiter spezifiziert (KMK, 2008). Dabei betonten die BildungsministerInnen den Fokus auf Durchlässigkeit insbesondere im Hinblick auf den Übergang von der beruflichen Bildung in den Hochschulbereich als „politisch gewollte Durchlässigkeit

von beruflicher und akademischer Qualifizierung“ (KMK, 2008, S. 4). Die Spezifizierung von Anrechnung erfolgte bezogen auf Verfahren der Anrechnung: als individuelle Anrechnung im Rahmen einer Einzelfallprüfung oder als pauschale Anrechnung, die gerade für homogenere BewerberInnengruppen auf Basis von entsprechenden Kooperationsabkommen mit außerhochschulischen Einrichtungen erfolgen kann, oder „wenn Teile des Studienprogramms an eine nicht hochschulische Einrichtung ausgelagert und dort durchgeführt werden (innerstaatliches Franchising)“ (KMK, 2008, S. 2). Und darüber hinaus als Einstufungsprüfung, die eine Einstufung in ein höheres Fachsemester auf Basis einer Einzelfallprüfung ermöglicht (ebd.). Hervorgehoben wurde zudem, dass die Anrechnung auch als Gegenstand der Überprüfung im Rahmen der Akkreditierung und als Qualitätsmaßstab integriert werden soll; weiters im Beschluss wurde die Notwendigkeit der Qualitätssicherung und die Kenntlichmachung von Anrechnung in Art und Umfang im Diploma Supplement betont.

2009 gab es einen weiteren Meilenstein mit Blick auf Anrechnung im Lichte des größeren Themas von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und damit der Öffnung von Hochschulen: In diesem Jahr beschloss die KMK den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte: für MeisterInnen, AbsolventInnen von Fachschulen, Personen mit Berufsausbildung und Berufserfahrung (KMK, 2009). Damit wurde der Zugang zu Hochschulen neben dem ersten Bildungsweg über eine schulische Zugangsberechtigung (Abitur) und dem zweiten Bildungsweg (Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung) ein dritter Bildungsweg in die Hochschule eröffnet, nämlich über berufliche Qualifikation und Berufserfahrung. Damit hat das Thema Anrechnung in Deutschland eine neue Dimension erhalten: neben der Anrechnung von Kompetenzen auf ein Studium in Form von Anrechnen auf Studienleistungen, verbunden mit der Verkürzung des Studiums, tritt nun auch die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen für den Zugang und damit für die Zulassung zum Studium.

3.2 Initiativen und Projekte

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen wurden von Bund und Ländern unterschiedliche bildungspolitische Initiativen gesetzt, die das Thema Anrechnung und damit auch Durchlässigkeit an den Hochschulen befördern sollten. Dabei standen unterschiedliche Projektförderungen, Wettbewerbe, aber auch entsprechende Begleitprojekte, Begleitforschungen und wissenschaftliche Begleitungen im Mittelpunkt der Bemühungen. So wurde der Versuch unternommen, die Hochschulen zu motivieren, sich mit Durchlässigkeit zu beschäftigen und dabei Wege zu entwickeln und institutionell zu etablieren, um Anrechnung zu einem sichtbaren Bestandteil von Hochschulen und Hochschulbildung zu machen.

Die erste und insgesamt längste Anstrengung in diesem Zusammenhang ist die Förderinitiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*, die sogenannte *ANKOM-Initiative*, die in drei Durchläufen über neun Jahre (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH, o. J.) in der deutschen

Hochschullandschaft nachhaltige Spuren hinterlassen hat. In *ANKOM I* entwickelten und erprobten elf regionale Projekte in sechs Bundesländern in thematischen Clustern (Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften) Methoden, um auf Studiengänge übertragbare beruflich erworbene Kompetenzen und Qualifikationen zu identifizieren und davon ausgehend Anrechnungsverfahren und -instrumente zu entwickeln (Buhr et al., 2008). In einer zweiten Förderphase standen Fragen der Qualitätssicherung und Generalisierbarkeit von in den Projekten entwickelten Anrechnungsverfahren im Mittelpunkt sowie Studien der wissenschaftlichen Begleitung zu den Positionen und Perspektiven der unterschiedlichen an Anrechnung beteiligten AkteurInnen wie Ministerien, Hochschulen und Betrieben sowie EinzelakteurInnen wie Hochschullehrende und Studierende (Freitag et al., 2011). An den Herausforderungen der Gestaltung von Übergängen schließlich setzte *ANKOM 3 – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung* an. Zwanzig Projekte an Universitäten, Fachhochschulen und einem Bildungswerk wurden von 2011 bis 2014 gefördert, um Übergangsmaßnahmen an Hochschulen zu erproben und zu implementieren (Freitag et al., 2015).

Mit dem Ziel, die Hochschulen für lebenslang Lernende zu öffnen und ihnen Aufstiegsmöglichkeiten durch Bildung zu eröffnen, wurde von 2011 bis 2020 gemeinsam von Bund und Ländern der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* initiiert. Auch hier wurde Anrechnung als Teil der Öffnung von Hochschulen weiter thematisiert, insbesondere für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. An diesem Förderprogramm, das in zwei Wettbewerbsrunden durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 101 Hochschulen in Deutschland (rund ein Viertel aller deutschen Hochschulen) sowie vier außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und weitere Institutionen in 77 Projekten teil. Das Hauptziel des Bund-Länder-Wettbewerbs war die Förderung innovativer, nachfrageorientierter und nachhaltiger Konzepte für berufs begleitende Studiengänge oder -module, weiterbildende Studiengänge, Module oder Zertifikatsangebote sowie duale Studiengänge, -module oder Studienangebote mit vertieften Praxisphasen an Hochschulen. Die in den Förderprojekten entwickelten Angebote sollten dazu beitragen, (1) das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, (2) die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, (3) einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten sowie (4) die nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens und beim berufs begleitenden Studium zu unterstützen und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems zu stärken. AdressatInnen des Wettbewerbs waren insbesondere Personen mit Familienpflichten, Berufstätige, wie z. B. im Arbeitsleben stehende BachelorabsolventInnen und beruflich Qualifizierte (auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung), BerufsrückkehrerInnen, StudienabbrecherInnen oder arbeitslose AkademikerInnen (BMBF, o. J.). Neben der Entwicklung von Studienangeboten und der begleitenden Forschung stand für die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Hochschulen die nachhaltige Verankerung erzielter Projektergebnisse im Vordergrund. Die wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs hatte dabei die

Aufgabe, die Projekte wissenschaftlich zu beraten und zu begleiten, Ergebnisse des Wettbewerbs für unterschiedliche Zielgruppen und eine interessierte Fachöffentlichkeit aufzubereiten und sichtbar zu machen sowie relevante Fragestellungen des Bund-Länder-Wettbewerbs und der Projekte begleitend zu erforschen (Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, 2020a). Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wurde dabei sowohl in gemeinsamen Handreichungen mit ExpertInnen aus der (Hochschul-)Praxis (Cendon et al., 2015; Gerich et al., 2015) als auch als VodCast-Reihe (Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, 2020b) thematisiert und mit Good-Practice-Beispielen illustriert. Daneben war Anrechnung in der begleitenden Forschung ein zentrales Element, sei es mit Blick auf Zielgruppen, auf organisationale Strukturen oder auf entsprechende Studienformate (Cendon et al., 2020; Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Hanft et al., 2016; Wolter, Banscherus & Kamm, 2016).

Neben den Initiativen des Bundes und der Länder engagiert sich auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der rund zwei Drittel aller Hochschulen in Deutschland angehören, für das Thema.¹ Die HRK setzt sich mit Anrechnung in zwei vom BMBF geförderten Projekten auseinander und versucht, mit entsprechenden Arbeitsmaterialien und Publikationen, aber auch mittels Austausch und Vernetzung durch Veranstaltungen, Workshops, aber auch das Initiieren von Runden Tischen das Thema an Hochschulen zu befördern. Das Projekt *nexus – Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern* (2014–2020) nahm die Übergänge entlang des Student Life Cycle in den Blick – von der Studieneingangsphase über den Studienverlauf bis hin zum Übergang in das Beschäftigungssystem – und adressierte dabei Anerkennung als einen von mehreren Themenbereichen. Unter Anerkennung wurden dabei sowohl Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen als auch als Anrechnung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden, thematisiert (HRK, 2020). Das Folgeprojekt *MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen* (2020–2025) fokussiert auf Anerkennung von hochschulischen Leistungen und Qualifikationen aus dem In- und Ausland sowie auf die individuelle und pauschale Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Im Projekt sollen gemeinsame Standards abgestimmt und verbreitet sowie effiziente Verfahren entwickelt werden, welche die Anerkennungspraxis erleichtern und nicht zuletzt, vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung, sollen innovative Pilotanwendungen auf digitalen Infrastrukturen erprobt werden. (HRK, 2021) *MODUS* setzt dabei, wie das Vorgängerprojekt *nexus*, auf Angebote zu Information und Beratung sowie Austausch und Vernetzung.

1 Die HRK ist ein freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland, vertreten durch die Präsidien und Rektorate ihrer Mitgliedshochschulen.

3.3 Anrechnungsformen

Im Zuge der unterschiedlichen Initiativen und Projekte haben sich an Deutschlands Hochschulen mit Blick auf Anrechnung als „Kreditierung von Kompetenzen“ (Hanft & Müskens, 2019, S. 186) unterschiedliche Verfahren etabliert. So wurden ausgehend von der ANKOM-Initiative individuelle, pauschale und kombinierte Anrechnungsverfahren entwickelt. Zudem haben sich weitere Verfahren entwickelt, die der Anrechnung von Berufserfahrung und der Verzahnung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung dienen, und die im Weiteren knapp skizziert werden.

Individuelle Anrechnungsverfahren sind Einzelfallprüfungen in der die individuelle Überprüfung von Kompetenzen einer Person erfolgt. Diese Verfahren sind gerade im Hinblick auf die unterschiedlichen Formen von Kompetenzen, insbesondere informell oder non-formal erworbene Kompetenzen von Relevanz, da es hier auch im ersten Schritt um eine Validierung dieser Kompetenzen geht, für die oftmals entsprechende Nachweise fehlen. Meist werden solche Verfahren auch mit Portfolios unterstützt, in denen das vorgängig Gelernte entsprechend dokumentiert wird (beispielweise durch Arbeitsproben, Zeugnisse oder Zertifikate). Individuelle Verfahren sind zeitlich sehr aufwändig, nicht zuletzt durch die erforderliche Begleitung eines solchen Verfahrens (Hanft & Müskens, 2019; Weichert, 2015).

Pauschale Verfahren basieren auf Äquivalenzvergleichen, die einmalig für ganze Qualifikationen aus für den Studiengang relevanten Aus- oder Fortbildungen gemacht werden und somit personenunabhängig sind. Pauschale Anrechnungsverfahren sind in der Entwicklung, also im Durchführen der Äquivalenzvergleiche für die jeweiligen Studiengänge aufwändiger, der Aufwand für die Durchführung des Anrechnungsverfahrens selbst ist dafür gering (Hanft & Müskens, 2019; Weichert, 2015).

In *kombinierten Anrechnungsverfahren* werden individuelle und pauschale Verfahren implementiert, um Studierenden ein Spektrum an unterschiedlichen Anrechnungsmöglichkeiten anzubieten (Müskens, 2020; Weichert, 2015).

Ein besonders für Studierende in weiterbildenden Masterstudiengängen in Deutschland relevantes Thema ist das Schließen der sogenannten *Bachelor-Master-Lücke*. Nach den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK von 2010 sind für einen Masterabschluss 300 ECTS notwendig, weiterbildende Masterstudiengänge haben allerdings oftmals nur einen Umfang von 60 oder 90 ECTS. Studierende, die nicht durch ihren ersten Abschluss bereits über die entsprechenden ECTS verfügen, können somit nicht zugelassen werden. Hier fungiert die Kreditierung von Berufserfahrung für die Lücke zu den 300 ECTS als eine wichtige Form der Anrechnung (Hanak & Sturm, 2015a; Hanft & Müskens, 2019). Müskens (2020, S. 111) bezeichnet die Bearbeitung der Bachelor-Master-Lücke als Grenzfall zwischen Zugang/Zulassung und einer pauschalen Anrechnung, da es hier im eigentlichen Sinne nicht um die Verkürzung des Studiums, sondern um den Zugang zu demselben geht.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit von *Anrechnungsmodulen*, die von Müskens und Eilers-Schoof (2015, S. 43) als „Verzahnungen zwischen beruflicher Bildung und Hochschule“ bezeichnet werden und die in einigen Förderprojekten im

Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt wurden (Cendon, 2019). Hierbei werden (Teile von) bestimmte(n) Aus- oder Weiterbildungen als Module angerechnet und dienen als fiktive Module, die zwar Teil des Studiengangs sind, aber in der Regel nicht durchgeführt werden. Beispielhaft lässt sich das im Gesundheitsbereich zeigen, wo ausgewählte Erstausbildungen auf Grundlagenmodule eines Studiengangs angerechnet werden; bei Fehlen der entsprechenden Erstausbildung können Studierende ersatzweise eine Einstufungsprüfung ablegen (Sauer & Schäfer, 2017).

3.4 Einschätzungen

Trotz der eingangs skizzierten, starken Segmentierung von Berufsbildung und allgemeiner Bildung in Deutschland haben knapp 20 Jahre Auseinandersetzung mit Anrechnung ihre sichtbaren Spuren hinterlassen. Bildungspolitisch gewünscht und mittels Förderlinien unterstützt, ist das Thema Anrechnung nun an allen Hochschulen angekommen, wird diskutiert und in unterschiedlichen Formen umgesetzt. Anrechnung, so lässt sich weiter festhalten, wird in Deutschland als Oberbegriff für Öffnung und Durchlässigkeit verwendet, was das Gestalten von Übergängen, aber auch das Verzahnen von beruflicher Bildung und Hochschulbildung beinhaltet: Dabei wird auch deutlich, dass Durchlässigkeit ein „mehrstufiges Konzept“ (Wolter et al., 2014) ist, das sich nicht nur auf den Zugang oder die Verkürzung eines Studiums beschränkt (Wolter et al., 2014; Bernhard, 2017; Cendon, 2021).

Auf einer Makroebene zeigt sich, dass eine Rahmengesetzgebung mit Spielraum Hochschulen ermöglicht, sich dem Thema anzunähern – immer mit Blick auf die je eigene Profilbildung. Die Förderung durch Initiativen auf nationaler Ebene und auf Länderebene hat den Hochschulen erlaubt zu experimentieren, Prozesse und Verfahren zu entwickeln, aber auch, über entsprechende Formen der Qualitätsentwicklung und -sicherung nachzudenken. Die Verbreitung über Publikationen, aber auch mittels Workshops und Vernetzung sowie die zuletzt von der HRK im Projekt *MODUS* geplante Anreicherung um digitale Möglichkeiten und den Einsatz von KI unterstützen den Ausbau von Expertise und Know-how im Hochschulbereich gesamt.

Ein weiterer Effekt der nun jahrzehntelangen Förderungen und Projekte ist der nachhaltige Aufbau von Expertise an einzelnen Hochschulen. So hat sich z. B. an der Universität Oldenburg seit 2013 der *Kompetenzbereich Anrechnung* etabliert, der alle Aktivitäten zu Anrechnung bündelt und gleichzeitig auch eigene Forschungsprojekte zu Anrechnung durchführt („Kompetenzbereich Anrechnung“, o. J.). An der Fachhochschule der Diakonie Bielefeld etwa stehen Studieninteressierten eine Vielzahl an spezifisch zugeschnittenen Anrechnungsoptionen offen, die von den jeweiligen Studiengangleitungen entsprechend unterstützt werden. Und die Hochschule Niederrhein hat in einer breit diskutierten hochschulweiten Rahmenordnung für Anrechnung einen Grundstein für ein geteiltes Verständnis von Anrechnung und für eine gelebte Anrechnungskultur geschaffen (Wachendorf, 2020).

Mit Blick auf die Entwicklungen lassen sich Unterschiede erkennen zwischen spezialisierten (Fach-)Hochschulen und Universitäten. Hochschulen, die homogenere Zielgruppen aus bestimmten Branchen ansprechen, insbesondere im Gesundheits- und Sozialbereich, an denen die Akademisierung von Berufsgruppen eine Rolle spielt, sind hier aktiver. Demgegenüber finden sich an Universitäten, die das Thema breiter anlegen und implementieren müssen, größere Zurückhaltung und auch Widerstände gegenüber Anrechnung (Hanft & Müskens, 2019). Diskutiert wird insgesamt, wie Anrechnung über projektformige Finanzierungen hinaus institutionalisiert und, mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet, nachhaltig verankert werden bzw. auch zu einem veränderten Umgang mit Anrechnung im Sinne eines Kulturwandels führen kann (Hanak & Sturm, 2015b; Hanft & Müskens, 2019; Müskens, 2020). Zudem bleibt die Frage, inwiefern Anrechnungsverfahren im Rahmen von Akkreditierungen noch stärker berücksichtigt werden können, was den Druck auf Hochschulen, einen adäquaten Umgang damit zu finden, erhöhen könnte (Hanft & Müskens, 2019).

4. Ein europäischer Ausblick

Im europäischen Kontext zeigt sich insgesamt ein Trend zu kürzeren, stärker modularisierten Studienangeboten (Reum, 2020) sowie eine stärkere Verzahnung von Beruf und Studium in vielfältigen Formen (Dadze-Arthur, Mörth & Cendon, 2020). Lebenslanges Lernen hat nicht zuletzt durch die wirtschaftspolitischen Entwicklungen, die eng verbunden sind mit der Digitalisierung und durch die Covid-19-Pandemie beschleunigt wurden, neuen Aufwind bekommen (Pellert & Cendon, 2019). In der europäischen Bildungspolitik zeigt sich das v. a. durch die noch stärkere Fokussierung auf die lebenslang Lernenden, wie die *Europäische Kompetenzagenda (European Skills Agenda)* der Europäischen Union verdeutlicht (Europäische Kommission, 2020). Die *Europäische Kompetenzagenda* zielt ab auf die Stärkung von nachhaltiger Wettbewerbsfähigkeit, auf soziale Gerechtigkeit und damit den Zugang zu lebenslangem Lernen für alle Menschen in der EU sowie auf die Stärkung der Widerstandsfähigkeit in Krisensituationen wie gegenwärtig der Covid-19-Pandemie. Unter dem Schwerpunkt „Unterstützung der Menschen auf ihrem Wege des lebenslangen Lernens“ (Europäische Kommission, 2021a) zeigt sich ein stärkerer Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit, einerseits durch das Stärken der Teilhabe am Lernen und damit an Weiterbildungsmöglichkeiten durch sogenannte *Individuelle Lernkonten (Individual Learning Accounts)*, als Art virtueller Geldbörsen für Weiterbildungsaktivitäten, andererseits durch das Anerkennen von bereits Erlernten insbesondere in kurzen und digitalen Formaten, zusammengefasst als *Micro-Credentials* (Europäische Kommission, 2020). Für die Hochschulen und das Thema Anrechnung sind beide Instrumente von Bedeutung, nicht zuletzt, weil sie auch eng miteinander verknüpft sind. So sollen individuelle Lernkonten den einzelnen Personen ermöglichen, auch unabhängig von der Finanzierung durch ArbeitgeberInnen an arbeitsmarktrelevanten Weiterbildungen teilzunehmen. Zudem sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, „die auch Beratungs- und Validierungsmöglichkeiten beinhalten, um die tatsächliche

Inanspruchnahme der Weiterbildung zu fördern.“ (Europäische Kommission, 2021b). Micro-Credentials sind im aktuellen Vorschlag der Kommission (European Commission, 2021, S. 14) dokumentierte Nachweise über die Lernergebnisse einer Person, die sich auf einen kleinen Lernumfang beziehen und die in geeigneter und transparenter Form überprüft wurden. Lernen, und hier schließt sich der Kreis zu Lebenslangem Lernen, kann dabei formales, non-formales oder auch informelles Lernen umfassen. Zentral für Micro-Credentials sind ihre Portabilität sowie die Möglichkeit, verschiedene Micro-Credentials miteinander zu kombinieren und aufeinander aufzubauen („stackability“).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Rolle Anrechnung darin haben, und welche (neuen) Formen sie annehmen kann. Wie sich schon im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung abzeichnet, gewinnen kürzere Formate an Bedeutung sowie auch über duale Studiengänge hinausgehende Formen des Work-based Learning. Daher müssen Studierende insgesamt als lebenslang Lernende in den Blick genommen werden, nicht nur dann, wenn sie Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in Anspruch nehmen. Hier zeigt sich beispielweise mit dem *Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)*, das insbesondere informelle Kompetenzen von Studierenden fokussiert, ein interessanter Ansatz (Müskens & Lübben, 2018). Darüber hinaus ist auch gerade mit Blick auf Länder, die sich mit den unterschiedlichen Lernwelten von Studierenden traditionell schwer(er) tun, zu schauen, wie über die mühsam angeeignete, zum Teil sehr aufwändig praktizierte Anrechnungspraxis hinausgehend innovative und auch schlankere Anrechnungsformen entwickelt werden können. Dabei sind Fragen der Qualitätssicherung zu berücksichtigen und auch die schon oft beschworene *Kultur* des Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Nur so kann auch gelingen, dass Hochschulen inmitten der dynamischen und disruptiven gesellschaftlichen Entwicklungen relevante Bildungsanbieterinnen bleiben. Und vielleicht führt dies auch zur Etablierung einer „Lifelong-Learning-Hochschule“ (Hanft et al., 2015, S. 38), wie sie von der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als Zukunftsszenario einer offenen Hochschule skizziert wurde, die sich als „Mittlerin zwischen den Welten“ und als „spezifischer ‚reflexiver Knoten‘ in einer wissensbasierten Netzwerkgesellschaft“ (ebd.) versteht.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/600182ogw>
- Baethge, M. (2006). *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*. Schriftliche Fassung Öffentliche Ringvorlesung, Göttingen. Verfügbar unter http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_34_Baethge.pdf

- Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: From dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48(2), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>
- Banscherus, U. (2020). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 113–134). Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004692w>
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit?* Opladen: Budrich Uni-Press. <https://doi.org/10.3224/86388261>
- BMBF (o. J.). Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Verfügbar unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>
- Bologna Follow-Up Group Secretariat. (2015). *Yerevan Communiqué*. 15.05.2015. Yerevan. Verfügbar unter <http://ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- CEDEFOP (Hrsg.). (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (Hrsg.). (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* (Second edition). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cendon, E. (2019). Connecting theory and practice in higher education in Germany. In J. Talbot (Hrsg.), *Global Perspectives on Work-Based Learning Initiatives* (S. 84–113). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6977-0>
- Cendon, E. (2021). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Beiträge zur Durchlässigkeit. In D. Kuhn & C. Schulz (Hrsg.), *Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung: Entwicklungsschritte an Hochschulen* (S. 16–28). Weinheim: Beltz.
- Cendon, E. & Dehnhostel, P. (2015). Validierung nichtformal und informell erworbener Kompetenzen als Beitrag zur Durchlässigkeit im Bildungssystem. In S. Bohlinger & A. Fischer (Hrsg.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 225–261). Bielefeld: Bertelsmann.
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kolesch, A., Müskens, W., Seger, M.-S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick*. <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K. & Elsholz, U. (Hrsg.). (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991069>
- Dadze-Arthur, A., Mörth, A. & Cendon, E. (2020). *International trailblazers. Work-based higher education in selected higher education institutions in the US, England and Denmark. Results of an international case study research project*. Berlin. <https://doi.org/10.25656/01:18870>

- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. (o. J.). *ANKOM: Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung*. Verfügbar unter ancom.dzhw.eu/
- Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. (KOM (2001) 678 endgültig). Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=DE>
- Europäische Kommission (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. In Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01) vom 20.12.2012. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE)
- Europäische Kommission (2020). *Mitteilung der Kommission: Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz* (Nr. KOM (2020) 274 final). Brüssel. Verfügbar unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/2f32539f-bc34-11ea-811c-01aa75ed71a1>
- Europäische Kommission (2021a). *Europäische Kompetenzagenda*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=de> Europäische Kompetenzagenda
- Europäische Kommission (2021b). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu individuellen Lernkonten* (COM (2021) 773 final). Brüssel. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0773>
- European Commission (2021). *Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* (COM (2021) 770 final). Brussels. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=24995&langId=en>
- Freitag, W., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (Hrsg.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Gerich, E., Hanak, H., Schramm, H., Strazny, S., Sturm, N., Wachendorf, N. M., Wadewitz, M. & Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis*. <https://doi.org/10.25656/01:12989>
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08874-3>
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09457-7>
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14023>
- Hanft, A. & Müskens, W. (2019). Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 184–198). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9753>
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderpha-*

- se der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Oldenburg. <https://doi.org/10.25656/01:19363>
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 7–18). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15488>
- HRK (2020, April). Anerkennung. Abgerufen von Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/>
- HRK (2021). MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Verfügbar unter <https://www.hrk-modus.de/>
- KMK (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz von 28.06.2002*. Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf
- KMK (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kompetenzbereich Anrechnung (o. J.). Verfügbar unter <https://uol.de/anrechnungsprojekte>
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/krauso101.pdf>
- Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Oldenburg: Kompetenzbereich Anrechnung. Verfügbar unter https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2015). Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. B. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, Seger, M.-S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D., *Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick* (S. 40–51). <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Müskens, W. & Lübben, S. (2018). Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0114-8>
- Pellert, A. & Cendon, E. (2019). Ziemlich beste Freunde? Lebenslanges Lernen und Digitalisierung. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 66(2), 165–176.
- Reum, N. (2020). Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: Der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“* (S. 89–105). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20621>
- Sauer, M. & Schäfer, M. (2017). „Da geht noch was ...“ Anrechnungsverfahren von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nutzerfreundlich gestalten. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zu-*

- sammen denken: Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 111–129). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15651>
- Schuetze, H. G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 225–243). Weinheim: Juventa.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All change – No change? Lifelong learners and higher education revisited. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3–22). New York: Routledge.
- Wachendorf, N. M. (2020). Qualitätsgesicherte Anrechnung in grundständigen Studienangeboten durch Rahmenordnungen. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum* (S. 157–174). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26536-6_8
- Weichert, D. (2015). Anrechnungsverfahren. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. B. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, Seger, M.-S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D., *Handreichung Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick* (S. 8–16). <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (2020a, November). *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. Verfügbar unter <https://offene-hochschulen.de/start/start.html>
- Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (2020b, November). Mediathek. Verfügbar unter <https://www.offene-hochschulen.de/publikationen/mediathek.html>
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15488>
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 8–39.

Designing a curriculum around the needs of adults: the WBIS programme at the University of Chester

What does it tell us about the prospects for the spread of RPL practices?

Jon Talbot

1. Introduction

This chapter provides an overview of Recognition of Prior Learning (RPL) practice globally and in the UK as a context for a case study of the Work Based and Integrative Studies (WBIS) programme at the University of Chester. WBIS is an example of a 'shell framework' – a curriculum framework validated by the university without specifying a subject. It is designed around the needs of adult learners in the workplace rather than having a subject discipline as starting point. WBIS seeks to enable adults to gain accredited qualifications which are completely tailored to the needs of learners in a way which preserves academic rigour as the basis for informed reflective learning.

This makes an interesting case study for two related reasons. First, the programme is trans-disciplinary and therefore able to accommodate a broad range of practice knowledge. Second, unlike conventional programmes, the WBIS Programme and Module Learning Outcomes are specifically designed to accommodate the knowledge of practitioners and translate it into formal academic credit. WBIS offers some insight into both how RPL can be maximised in higher education as well as the many barriers to more widespread practice, suggesting fundamental reasons why it is destined to remain limited. Maximising the potential of RPL requires educationalists to not only re-think curriculum design but also what is to be regarded as legitimate knowledge. In turn this requires tutors to partially cede their established role as the sole arbiters of 'expertise' in favour of a more facilitative role. Personal experience of the author suggests that even where this occurs there are profound institutional disincentives for recognising past learning in an environment where student fees are an important consideration.

2. Context one: RPL – a global perspective

RPL describes two types of academic practice. First, it is used to allow non-standard entry onto a formally accredited programme of learning by virtue of having previous non-accredited knowledge (West & Fraser, 1992). This can be automatic or is more usually by means of an entrance exam. The second type of practice, with which we

are concerned in this chapter, is the process of translating Non-formal and Informal learning into credit as part of a formal qualification. ‘Non-formal learning’ refers to planned, structured learning often taken in the form of company training programmes, unaccredited courses, Continuing Professional Development or online learning from MOOCs. ‘Informal learning’ refers to the incidental, unplanned everyday learning which occurs, especially in professional contexts (Bjornavold, 2000). In the context of RPL practices it is also useful to distinguish between ‘Specific’ and ‘Generic’ credit (Association of Colleges, 2014). Specific credit is that which can be aligned with learning outcomes for a module or whole programme. Generic credit is awarded in two circumstances. First, where there are no learning outcomes – such as a formal award outside the European Credit Transfer System. Second, where the student’s learning is broadly compatible with HE level indicators but is not tied to a specific, named award. This is common practice in the USA but highly unusual in most European countries as degrees are subject specific (Brigham & Klein-Collins, 2010).

The first examples of practice occurred in the 1930s in the USA (Travers, 2012) and France (Pouget & Osborne, 2004), although the contexts and drivers are very different from one another. In France, direction has been from the centre through national legislation. The US by contrast is far more diverse in terms of institutions and, with one exception, relied upon institutional initiative, where practice evolved in response to the work of educational progressives, especially Dewey (1897; 1910). For Dewey learning is a human trait which occurs in many contexts, not just classrooms, so that it is heavily mediated by personal and social factors and the requirements for knowledge they create – in contrast to a fixed curriculum determined by and within the confines of subject disciplines. In France, the impetus to practice was less theoretically driven and more the product of a long established progressive cultural predisposition (Jalade, 2000). In the US, practice did not really spread greatly until after World War Two, when federal legislation enabled colleges and universities to recognise training gained in the Armed Forces. A second driver for the spread of practice was the Civil Rights movement in the 1970s. Especially important was the creation in 1974 of a self-funding organisation with the specific goal of increasing RPL practice – the Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (Thomas, 2000; Wong, 2014). By 1980 over 2000 US institutions were using RPL either as a means of admission or for credit as part of a formal programme (Billingham & Travaglini, 1981). 1100 of these indicated they used RPL mainly for admissions purposes. Later research by Hoffman, Travers, Evans and Treadwell (2009) indicated a further spreading of practice especially in colleges specialising in adult education. In France, there is a tradition of government legislation giving students the right to make RPL claims so that every university has established processes and procedures. There is no equivalent to CAEL and no specialist adult education colleges (Charraud, 2010). Another important difference is the dominance of subject specific awards in France, compared with the large number of generic awards in the US (Alcouffe & Miller, 2010).

In other nations, which have started later, there is a mixed pattern of RPL, but international surveys consistently conclude there is scope for far greater practice (An-

nen, 2013; Corradi, Evans & Valk, 2006; Harris, Wihak & Breier, 2011; OECD, 2021; Weber, Voit, Lengauer, Proinger, Duvekot & Aagaard, 2013; Werquin, 2010). The broad international pattern is replicated in single nation studies such as Canada (Belanger & Mount, 1998), Australia (Service Skills Australia, 2010) and Denmark (Andersen & Laugesen, 2012). The introduction of the European Credit Transfer System (ECTS) was thought to better facilitate credit transfer and RPL, but there is little evidence of this on the ground. The regular European surveys of practice (CEDEFOP, 2004; 2005; 2008; 2010; 2014; 2016; 2018; 2021) reveal the same pattern of low level, fragmented practice.

As a result of the failure to introduce widespread RPL there is a body of literature which attempts to identify reasons why. These include a lack of awareness among students that RPL is an option (Hawley, 2010, p. 15) and conservative university culture (Hoffman et al., 2009). Pitman and Vidovich (2013) identify institutional mission as an important constraint. Practice appears to be heavily concentrated in lower status, vocationally led teaching institutions of recent origin rather than those focussed on more traditional subject disciplines and research, where opposition is often at the level of philosophy and principle. It also appears that resistance is greater in 'pure' subjects in both the humanities and sciences than in more applied subject areas (Travers, 2011). Another barrier to adoption is the way academic curriculums are planned. Anderson, Fejes and Ahn (2004) and Whittaker, Brown, Benske and Hawthorne (2011) note that traditional programme design mitigates against RPL since it requires the students' learning to conform to pre-determined learning outcomes. Rarely are curricula designed to adapt to the knowledge of students. In their South African study Cooper and Harris (2013) identify the dominance of subject discipline as the organising principle in curriculum design as another key source of inflexibility. Sin (2014) also identifies the emphasis upon didactic instruction within the confines of subject discipline as yet another barrier to a flexible, student approach to learning. Even where RPL is practised, the processes are often 'cumbersome, inflexible and lengthy' (Hurlimann, March & Robins, 2013, p. 639).

Interestingly, there is no comparable body of literature outlining the factors which are likely to enhance the adoption of RPL practices. All in all, an unbiased observer may conclude that, taken as a whole, universities are not greatly concerned with RPL, except in isolated pockets. After almost a hundred years, its practice is still very much the exception to conventional academic delivery modes.

3. Context two: UK RPL policies and practices

UK higher education is dominated by autonomous but predominantly publicly funded universities. There is also delivery on a smaller scale by what are termed Further Education Colleges (FECs), whose primary role is to deliver vocational education and training up to EQF Level 3. There is also an increasing number of private providers. As with many other facets of life in Britain, UK HE is a kind of halfway house between the US and continental Europe. From Germany came the modern Humboldt

model of a broad range of subject disciplines with teaching alongside research. From the US the adoption of a modern credit system was largely complete by the 1980s, which in turn heavily influenced the creation of the European Credit Transfer System (Bekhradnia, 2004). Today there are 165 chartered HE providers (Universities UK, 2021). For most institutions, the core of their business is delivering bachelor degrees to full time undergraduates. The principal source of income is therefore the tuition fees which are currently £9,250 p.a. (€10,806). Although students pay the full economic cost of tuition, they are able to access government loans, repayable once in work. Funding issues are important with respect to RPL, as we will see.

The relative freedom of institutions means that each HE provider creates its own regulations, including those relating to RPL. There is guidance on procedures from the Quality Assurance Agency (2013; 2021) but these are not prescriptive. As a result there is a significant variation in practice both between and within institutions. There is no sector-wide UK study on University RPL regulations. A small study I conducted suggests that the majority make some allowance for past learning but not all (Talbot, 2017a). At least one university allows for a full award to be comprised of past learning, but this is unusual. Typically, universities allow either a third, half or two thirds of an award to be comprised of past learning. The University of Chester allows for up to two thirds of an award.

Another gap in our knowledge is the amount of credit awarded for RPL. The Higher Education Statistics Authority (HESA) keeps no records on RPL, so there is no official record. Pokorny (2011) suggest that it is heavily concentrated in Nursing and Work based learning departments. It appears that RPL practice largely began from the 1980s and 1990s as a result of the work of the Learning from Experience Trust (LETs), modelled on the US Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (Evans, 2000). Like CAEL, LETs embarked upon an active campaign to encourage the uptake of practice. Unlike CAEL, LETs depended upon government funding, which dried up as politicians lost interest. No similar successor body exists in the UK today.

The lack of official data means that we have to rely upon periodic independent studies to gauge the extent and nature of practice. The first of these in England found the widespread presence of procedures but little use of them (Merrifield, MacIntyre & Osaigbovo, 2000). The same pattern is evident in Scotland (Whittaker et al., 2011). More recent studies by Atlay, Bridges and Finn (2011) and Atlay and Turnbull (2017) reveal a similar pattern – low levels of usage of procedures and few attempts to record the volume of credit awarded. Their research identifies various barriers, including low awareness and understanding by academic tutors, administrators and students, a lack of staff time, a lack of institutional commitment, complexity and concerns in respect of quality assurance. Howieson and Raffé's (2013) study of credit transfer in Scotland identified similar cultural issues such as a distrust of credit gained elsewhere, fears over a lack of income and unfamiliarity with other qualifications. A 2013 NIACE study of practices in a variety of non-HE institutions drew similar conclusions in respect of limited application of practice. While it is difficult to gauge, given the lack of systematic monitoring, there is a sense that the spread of practice in England has stalled in

recent years (Watson, 2013). Other surveys such as that by Souto-Otero (2013) provide interesting case studies where practice flourishes, but there is little sense of extensive engagement. The overall picture of RPL practice in the UK which emerges is consistent with that elsewhere: one of islands of good practice surrounded by whole oceans of non-engagement.

4. RPL at the University of Chester – the WBIS Framework

The WBIS Framework at the University of Chester is a flexible, open access programme specifically designed around the needs of adult learners. It is located in a specialist unit with a team of a dozen academic tutors and three administrative staff. It was created in 1998 and has grown steadily in student numbers over the years so that there are now around 1300. There are no formal entry requirements onto WBIS other than students must be in employment and capable of benefitting from higher education study. It is an unusual programme in many respects. It can be adapted for use by individuals or cohorts and is explicitly designed to capture RPL. WBIS is a product of the autonomy which exists in UK universities. It was not created as a result of government direction or at the behest of the leadership of the university. Academic tutors created the programme in what is an otherwise conventional university. It was developed at a time when other universities, notably Middlesex and Derby, were creating similar shell frameworks. The origins of shell frameworks can be traced back to a now defunct pioneering programme developed at North London Polytechnic in the 1960s and 1970s (O'Reilly, 1989).

Shell frameworks like WBIS enable the creation of award titles and curriculum based upon the specific learning requirements of individuals and organisations. Shell frameworks can be best understood as 'Whole Programme Learning by Contract' (Talbot, 2017b). Learning by contract was originally developed by Knowles (1986) as a means of introducing negotiated (with the student) elements into a curriculum. Knowles did not question the primacy of subject discipline so that his conception of the practice was within a conventional curriculum. Shell frameworks are not as constrained and recognise the legitimacy of the knowledge of practitioners, whether defined by subject discipline or not. Nicolescu (2002) distinguishes between single discipline, inter-discipline (two), multi-discipline (three or more) and trans-disciplinary knowledge (knowledge external to discipline). Costley and Pizzolato (2018) observe that practice knowledge is by its nature trans-disciplinary and that conventional disciplinary approaches to education fail to acknowledge this.

Freed from the constraint of 'discipline only', WBIS can encompass forms of knowledge conventional programmes cannot. This might be a whole field of practice, such as facilitating and assessing competence for driving by the impaired or small animal surgery or procedural and organisational knowledge. Within WBIS, the intimate connection between knowledge and application is recognised so that a distinction is made between 'work-based' and 'work-related' learning and knowledge. Work-based learning, which involves direct application to practice is strongly encouraged;

work-related learning, where this is not feasible or desirable, is relevant to practice but not directly applicable. Two examples illustrate the difference. Someone working in an operational role in a university requires specific knowledge and competences – such as handling admissions, dealing with finance and so on. But they also benefit, albeit less directly, from having a broad contextual knowledge of higher education, so would benefit from completing a module in this respect. Students are actively encouraged to engage with their colleagues in respect of their studies so that their work is not simply personal learning. This is especially the case where students embark on workplace projects.

Award titles and pathways within the framework (i.e., the curriculum) are wholly negotiable with learners, whether as individuals or cohorts. Since the programme is designed to meet the needs of adult learners in the workplace, it is able to maximise the potential for incorporating past formal, informal and non-formal learning into an award, in addition to facilitating the acquisition of new knowledge. In creating their pathway, learners may incorporate past learning (RPL) and present learning in the form of experiential learning based around live workplace projects. They may also engage in learning for future application – studying topics which are likely to be of value in a future role. For example, a mid-career manager may anticipate becoming a budget holder and therefore complete a finance management module. Even where students study conventional subject modules the emphasis is always upon practice. The student learning something of finance in the quoted example is encouraged to engage in dialogue with colleagues in that area and assignments are based around application. All awards are made within the National Qualification Framework, itself aligned with the European Qualification Framework. It is not assumed that learners require full awards (Bachelor or Masters), and many students opt for interim or short awards such as a Post Graduate Certificate (30 credits ECTS). WBIS pathways are often composed of multiple knowledge bases. There may be RPL (past learning), some negotiated work based workplace projects (i.e., current, trans-disciplinary learning) and some conventional subject discipline modules.

Induction into what we might call ‘The WBIS way’ is usually via an initial module called ‘Self Review and Negotiation of Learning’. In the module students assess their own learning in relation to their past and present professional practice, from which they construct their own negotiated pathway and award title. They also complete an exercise in formal reflective learning in order to become familiar with the use of reflective learning as a tool for personal learning in the workplace. Students are expected to utilise academic and other authoritative literature as a means of analysing their own lived experience so that reflective reviews obey standard academic practices and conventions. Whilst completing the module, judgements are made in dialogue with a tutor about the potential a student has for making RPL claims. The university permits the award of credit for up to two thirds of a recognised award such as Bachelor’s or Master’s degree. The credit system is based upon blocks of 10 ECTS credits so awards can be 10–60 credits at each level. All claims for RPL must be consistent with the focus of the negotiated award. The size of claim is determined by the volume of experiential

learning so that a person who has substantial experience is likely to make a larger claim than someone with less. There is no restriction on the number of claims so that some students make a single large claim, others a series of smaller claims.

Practices in respect of RPL in WBIS have been strongly influenced by help from the aforementioned LETs in the 1990s. This is especially true in respect of assessment. Prior to their involvement and the creation of WBIS, the expertise of LETs was drawn upon in order to develop RPL procedures, especially in respect of assessment, for which there are two types. In the first, existing credit held by the student gained from another programme is simply transferred into their WBIS qualification. This is referred to as Accreditation of Past Certificated Learning (APCL). Transferring credit from another programme requires the credit to be relevant to the WBIS award, at the same level of learning and to be current – that is within five years of award. In cases where the credit is more than five years old students are required to write a reflective review of up to half the normal word tariff, either explaining how knowledge gained from the previously awarded credit has been applied or, where this is not possible, updating the knowledge inherent in the previously awarded credit to give it currency.

The second type of assessment is concerned with unaccredited learning and is referred to as the Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL). APEL captures learning of two types: non-formal learning such as Continuing Professional Development or online learning from MOOCs, while informal learning refers to the incidental, unplanned everyday learning. APEL is not assessed by portfolio, a method Butterworth (1992) calls ‘credit exchange’. APEL submissions are instead assessed using the ‘developmental model’. Students, with guidance, provide proof they have carried out the work they claim. This might be simply a letter of appointment, an affidavit from an employer, records of CPD events or a certificate from automated assessment from a MOOC. The evidence is appended to a reflective review comprised of three elements. The first part describes the knowledge gained, whether it be non-formal or informal. The second part analyses that experience by reference to authoritative literature. The literature is likely to be derived from a variety of sources, academic and non-academic. For example, in many occupational fields there are recognised examples of best practice, which students should be aware of. The final part of the review considers the learning from the experience, informed by wider reading and reflection as the basis for future actions. In order for the student to pass, the level of analysis must be consistent with Learning Level descriptors and obey standard academic conventions. Submissions are assessed by academic tutors in the same way any other submission would be assessed.

The credit exchange/portfolio method of assessment has some advantages, especially in technical subjects such as Engineering where the principal aim of the RPL process is to demonstrate competences, related to learning level in a practice setting. But in many other respects, the developmental model has significant advantages. Portfolios without an explicit academic content are difficult to assess in terms of volume and level of learning. There is a tendency for students to produce voluminous evidence, which is difficult for tutors to assess. It is also often very difficult to disentangle

the student's contribution from what is usually a team effort. Because of the varied and often voluminous nature of evidence, assessment is usually by a panel or team making the process time consuming and inefficient. Assessment by portfolio almost inevitably results in grading on a Pass/Fail basis with limited opportunities for feedback of the kind usually provided on academic programmes. The process also lacks transparency and accountability since it is very difficult for external examiners to make sense of what is presented in the time available. Portfolios are also inflexible since they assume there is only interpretation of experience and hence learning. The developmental method allows for multiple ways to interpret experience. For example, what of the student who has experienced racism in the workplace and wishes to make sense of the experience? How is this to be demonstrated by a portfolio of artefacts? Finally, awarding credit without engagement, without formal academic learning disadvantages students progressing onto more traditional academic modules. By translating the claim for credit into a formal academic exercise, students develop the necessary skills in literature searching, synthesis and analysis necessary for further study.

Before taking a wider view of RPL, three other issues are worth noting. First, in the UK university students are liable for the full cost of tuition. Since there is no formal delivery, fees for RPL credit on the WBIS programme are less than that where there is tuition. APCL or credit transfer is free since it involves minimal time in administration while APEL claims are charged at half the normal rate. This is an important issue for learners and employers, especially in cases where a student is self-funding. The full cost of a UK Bachelor's degree is usually £27,750 (€32,500); a WBIS degree comprised of two thirds APEL brings that down to £18,500 (€21,675). If a student has the appropriate existing credit at Levels 4 and 5, the cost is £9,250 (€10, 836). For the university this is a loss of income and we will return to this issue in the concluding remarks. The second issue concerns ethics. All students are made aware of potential ethical issues when making claims so that for example, in their narrative account, individuals are not identified. The final issue is quality assurance. All claims for past learning are assessed by a first marker and sample second marked on a 25% basis. There is no grading; all RPL credit is deemed a 'pass'. Within the faculty there is a credit coordinator whose role it is to oversee the veracity and validity of claims. Finally, independent external examiners from other universities are able to see all submissions to ensure academic standards are maintained.

5. Concluding comments

In the past, the introduction of RPL has often been seen by educationalists as a means of enhancing social justice. Examples include the aforementioned impact of the US Civil Rights movement and mitigating Apartheid in South Africa (Alexander, van Wyk, Bereng, & November, 2011). In recent years, a new impetus for the greater use of RPL has come from policy makers concerned with the disjuncture between the educational system and the requirements of modern, knowledge based economies (Singh, 2015). The result is an increased awareness of and interest in the knowledge

practitioners create and use (Fischer, Boreham & Nyhan, 2004; Gibbons et al., 1994; Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). These developments imply that educational systems must alter traditional conceptions of legitimate knowledge in order to remain relevant (Redecker et al., 2011). For advocates of change, academic programmes should recognise the value of learning in the workplace and facilitate its incorporation into formal academic programmes (Boud & Solomon, 2001). Closely related to the idea of the 'Knowledge Economy' is the concept of 'Lifelong Learning' – the idea that the demands of the modern economy are such that conscious learning should continue throughout life and have the flexibility to accommodate real world learning (Field, 2005). Related to both these drivers of change is a belief that traditional approaches to the curriculum and pedagogy are ill-suited for real world, workplace oriented learning required by adults. As traditional conceptions of formal adult education as remedial or for leisure purposes are challenged, sole reliance upon traditional approaches to learning by didactic instruction are inappropriate since they ignore the learning (and hence existing knowledge) acquired through practice (Knowles et al., 2012). These various strands in understanding the role of practice knowledge and its importance underpins recent interest in RPL by bodies such as UNESCO (2012), the OECD (2010) and European Union (European Council, 2012). The problem for policy makers is that they are removed from educational practice and may be unaware or unable to influence the significant barriers to the greater spread of RPL practice – which, as we have noted, are the result of cultural beliefs, the dominance of subject discipline, ignorance of policy and procedures, inflexibility and so on.

Experience of RPL in the WBIS programme suggests there are even greater entrenched institutional barriers to the more widespread adoption of practice than is widely understood. Leading voices such as Villalba-Garcia (2021a) observe that the adoption of widespread RPL depends upon the adoption of an individually oriented approach to the curriculum. Programmes like WBIS which do precisely that and are designed to facilitate the acquisition of genuine workplace practice knowledge are rare so experience with it is extremely valuable. Until now we have considered WBIS in the way it operates for individual students, but most students on WBIS do not study individually negotiated pathways; the majority are in cohorts. WBIS is mostly used for cohort delivery for employers or training organisation wishing to convert their training programmes into a fully accredited university award. At any one time there are a number of different partner organisations using a prescribed pathway within WBIS. Although no numbers are kept on the proportion of students studying individually and those in cohorts, the vast majority are on a prescribed programme as part of a programme. Indeed if this was not the case, WBIS would not be viable since individual tuition is expensive to deliver. Although WBIS tutors are not engaged in traditional delivery mechanisms such as lectures, individual tuition relies greatly upon the use of formative assessment. Tutors play an important facilitative role which is time consuming. Cohorts, by definition, imply a standard experience for all, which mitigates against a highly tailored approach. There are some types of arrangement where it has been possible to incorporate past learning, such as employers paying a

fixed annual sum and leaving employees to negotiate their own learning. RPL within the WBIS framework has also proved useful for other cohorts. After 2009, nursing became a graduate only profession in the UK but many older nurses lacked a Bachelor degree. It was therefore relatively easy to top up their professional diploma (in the form of a claim for past learning) to a full WBIS Bachelor degree. Nonetheless, these are exceptions and it remains true to say that it is not just the dominance of subject discipline which inhibits the use of RPL – so do cohorts. RPL is never likely to play a major part in education unless and until education is more oriented towards individual rather than cohort learning – and a corresponding willingness for someone to pay for it. Individual tuition in the sense described here has been abandoned in some other universities in the UK precisely because of the cost advantages of cohort delivery. For now, WBIS has been able to maintain individual tuition since as a whole it is financially viable and because individual tuition is an important marketing tool. Individual learners who have a good experience with WBIS sometimes persuade their organisation to buy in.

WBIS also illustrates another significant constraint in an age where there is greater pressure to pass the cost of tuition away from the state and onto learners and employers. WBIS was developed at a time in the UK where fees were either low or non-existent so that reduced fee income from RPL was not an issue for a university since income was derived from the state. What follows is anecdotal but I think significant. Whilst acting as a consultant for another university seeking to introduce greater flexibility, I advised greater use of RPL, but because it is difficult to justify full fees, the idea received very short shrift. In situations like that in the UK where the currency of higher education is not student numbers but fee income, RPL is unlikely to gain many new advocates. This is a very important issue which will have to be addressed if policy makers are serious about introducing more RPL.

There is a widespread assumption by policy makers and those who write on these matters that RPL is both necessary and on the way to widespread adoption in European countries and beyond (Villalba-Garcia, 2021b). The evidence, such as it is, suggests there are a host of institutional reasons why this is not likely to occur, even in the most propitious of circumstances as in France, where the past decade has seen a steady decline in RPL (Werquin, 2021). The evidence from Chester suggests that the greater spread of practice will not occur without both a greater commitment in resources and a more radical approach to understanding the nature of practice knowledge, curriculum design, assessment and the role of the tutor. As ever, changed practice will also require harder thinking about resources. Practice at Chester would not have developed without the significant input of a specialist agency and a mechanism developed to cross subsidise individual learning. These are formidable barriers.

References

- Alexander, G., van Wyk, M., Bereng, T. & November, I. (2011). The legitimization of Recognition of Prior Learning (RPL) As redress mechanism for work spaces in post-Apartheid

- South Africa: Narrative of a black Master Builder, *Journal of Social Sciences*, 26 (2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892892>
- Alcouffe, A. & Miller, J. (2010). *A comparison of the organisation of higher education systems in France and the USA*, Department of Economics, Alfred Lerner College of Business and Economics, University of Delaware, Working Paper 2010–01. <https://doi.org/10.18848/1835-2030/CGP/v03i04/56659>
- Anderson, P., Fejes, E. & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden, *Studies in the Education of Adults*, 36 (1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/02660830.2004.11661487>
- Andersen, M. & Laugesen, C. (2012). Recognition of Prior Learning within formal adult education in Denmark, *PLAIO – Prior Learning Assessment Inside Out*, 1(2). Accessed from <http://www.plaio.org/index.php/home/issue/view/2>
- Annen, S. (2013). Recognising Non-formal and Informal learning: Typology and comparison of selected European approaches, *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4, (1), 928–937. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0136>
- Association of Colleges (2014). *Making credit accumulation and credit transfer work: Final report of research and evaluation of the Credit Accumulation and Transfer Scheme (CATS) pilot projects*. London: AoC. Accessed from: <https://www.aoc.co.uk/sites/default/files/CATS.PDF>
- Atlay, M., Bridges, P. & Finn, M. (2012). *A survey of Higher Education credit practice in the United Kingdom 2012*. UK Credit Forum Report (1). Derby: University of Derby. ISBN-10 090143762X. ISBN-13 : 978-0901437624
- Atlay, M. & Turnbull, W. (2017). *Aspects of credit practice in English and Welsh universities*. Oxford: UK Credit Forum.
- Bekhradnia, B. (2004). *Credit accumulation and transfer and the Bologna process: An overview*. London: Higher Education Policy Institute. Accessed from: <https://www.hepi.ac.uk/2004/10/18/credit-accumulation-and-transfer-and-the-bologna-process-an-overview/>
- Belanger, C & Mount, J. (1998). Prior learning assessment (PLA) in Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 25 (2/3), 99–120. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v28i3.183322>
- Billingham, C. & Travaglini, J. (1981). Predicting adult Academic success in an undergraduate program. *Alternative Higher Education*, 5 (3), 169–82. <https://doi.org/10.1007/BF01079557>
- Bjornavold, J. (2000). Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning, *Vocational Training*, 22, 24–32. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training. Accessed from: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_en_bjornavold.pdf
- Boud, D. & Solomon, N. (2001). *Work Based Learning: A new higher education?* Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University.
- Brigham, C. & Klein-Collins, R. (2010). *Availability, use and value of prior learning assessment within community colleges*, Chicago: Council for Adult and Experiential Learning (CAEL). Accessed from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524751.pdf>
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL, *Journal of Further and Higher Education*, 16 (3), 39–51. <https://doi.org/10.1080/0309877920160305>
- CEDEFOP (2021). *European inventory on validation: 2018 update*. Also accessible from the same site: 2004; 2005; 2008; 2010; 2014; 2016. Accessed from: <https://www.cedefop.eu->

- ropa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory
- Charraud, A. (2010). *European inventory on Non-formal and Informal learning. Country report: France*. Thessaloniki: CEDEFOP. Accessed from: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FR.pdf
- Cooper, L. & Harris, J. (2013). Recognition of prior learning: The 'knowledge question', *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 447–463. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778072>
- Corradi, C., Evans, N. and Valk, A. (Eds.) (2006). *Recognising experiential learning: Practices in European universities*, Tartu University Press, Estonia. Accessed from: <https://www.bvekennis.nl/wp-content/uploads/documents/06-0432-Experiential-Learning.pdf>
- Costley, C. & Pizzolato, N. (2018). Transdisciplinary qualities in professional doctorates, *Studies in Continuing Education*, 40 (1), 3–45. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1394287>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed, *The School Journal*, 14 (3): 77–80.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, Mass: DC Heath and Company.
- European Council (2012). 'Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)', *Official Journal of the European Union*, 22.12.12., C398/1. Accessed from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- Evans, N. (2000). The evolution of AP(E)L in England. In N. Evans (Ed.), *Experiential learning around the world: Employability and the global economy* (p. 49–82). London: Jessica Kingsley.
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Polity Press.
- Fischer, M., Boreham, N. & Nyhan, B. (2004). *European Perspectives on Learning at Work: The Acquisition of Work Process Knowledge*. Thessaloniki: CEDEFOP. Accessed from http://www.cedefop.europa.eu/files/3033_en.pdf
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Harris, J., Wihak, C. & Breier, M. (Eds.). (2011). *Researching prior learning*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education (NIACE).
- Hawley, J. (2010). *European inventory on Validation of Non-formal and Informal learning 2010: Country report (England, Wales and Northern Ireland)*. Thessaloniki, CEDEFOP. Accessed from: <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87244.pdf>
- Hoffmann, T., Travers, N.L., Evans, M. & Treadwell, A. (2009). Researching critical factors impacting PLA programs: A multi-institutional study on best practices. *CAEL Forum and News*, September. Accessed from: forumnews@cael.org.
- Howieson, C. & Raffé, D. (2013). The paradox of Scotland: Limited credit transfer in a credit-based lifelong learning system, *Oxford Review of Education*, 39 (3), 366–384. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.806250>
- Hurlimann, A., March, A. & Robins, J. (2013.) University curriculum development-stuck in a process and how to break free. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35 (6), 639–651. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2013.844665>
- Jallade, J.P. (2000). Lifelong learning in French universities: the state of the art, *European Journal of Education*, 35(3), 301–315. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00028>

- Knowles, M. (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Knowles, M., Holton, S., Elwood, F. & Swanson, R. (2012). *The adult learner* (7th Ed.), London: Routledge.
- Merrifield, J., MacIntyre, D., & Osaigbovo, R. (2000). *Changing but not changed: Mapping APEL in English Higher Education*, London: Learning from Experience Trust.
- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (2013) *Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the Qualifications and Credit Framework (QCF): A report to the Skills Funding Agency*, NIACE: Leicester. Accessed from: http://www.niace.org.uk/sites/default/files/projectdocs/niace_rpl_report_vo_2_formatted.pdf
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. New York: State University of New York Press.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: Knowledge in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD. Accessed from: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/recognisingnon-formalandinformallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>
- OECD (2021). *Recognition of non-formal and informal learning – participating countries with related documents and publications* (Website). <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-participatingcountrieswithrelateddocumentsandpublications.htm>
- O'Reilly, D. (1989). Negotiating in an institutional context. In J. Stephenson & M. Laycock (Eds.), *Using learning contracts in higher education* (p. 46–54). London: Routledge.
- Pitman, T. & Vidovich, L. (2013). Converting RPL into academic capital: Lessons from Australian universities, *International Journal of Lifelong Education* 32 (4), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778075>
- Pokorny, H. (2011). APEL research in English higher education. In J. Harris, C. Wihak & M. Breier (Eds.), *Researching prior learning*, (p. 106–206). Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- Pouget, M. & Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning: knowledge and savoirs in France – a different perspective?, *Studies in Continuing Education*, 26 (1), 45–66. <https://doi.org/10.1080/158037042000199452>
- Quality Assurance Agency (QAA) (2013). *UK Quality code for higher education, Chapter B6: Assessment of students and the Recognition of Prior Learning*. Gloucester: QAA. Accessed from: <https://dera.ioe.ac.uk/13489/6/Quality%20Code%20-%20Chapter%20B6.pdf>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2021). *Making use of credit: A companion to the higher education credit framework for England*. Gloucester: QAA. Accessed from: <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/making-use-of-credit.pdf>
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijssbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The future of learning: Preparing for change*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg: Publications of the European Union. Accessed from: [file:///Y:/JRC66836FORCIELFinalReport%20\(1\).pdf](file:///Y:/JRC66836FORCIELFinalReport%20(1).pdf)
- Service Skills Australia (2010). *RPL (Ease of access and critical barriers) survey results*. Canberra: Service skills Australia. Accessed from: <http://www.serviceskills.com.au/sites/default/files/Recognition%20of%20Prior%20Learning%20Survey%20Nov%202010.pdf>

- Sin, C. (2014). Lost in translation: the meaning of learning outcomes across national and institutional policy contexts. *Studies in Higher Education*, 39 (10), 1823–1837. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806463>
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters*, Springer Open/UNESCO. Accessed from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233655E.pdf>
- Souto-Otero, M. (2013). *Review of credit accumulation and transfer policy and practice in UK higher education*, York: Higher Education Academy. Accessed from: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/review_of_transfer_of_credit_report.pdf
- Talbot, J. (2017a). Repurposing MOOCs for the Accreditation of Prior Learning: A survey of practice in University Work Based Learning departments. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 19 (3), 113–136. <https://doi.org/10.5456/WPLL.19.3.113>
- Talbot, J. (2017b). Curriculum design for the post-industrial society: The facilitation of individually negotiated higher education in work based learning shell frameworks in the United Kingdom. *Progress in Education*, 44, 127–161. New York: Nova Publications.
- Thomas, A. (2000). Prior Learning Assessment: The quiet revolution. In A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, (p. 508–22). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Travers, N. L. (2011). United States of America: PLA research in colleges and universities. In J. Harris, C. Wihak, and M. Breier (Eds.), *Researching prior learning*, (p. 48–283). Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- Travers, N. (2012). What is next after 40 years? Part One: Prior Learning Assessment 1970–2011, *The Journal of Continuing Higher Education*, 60 (1), 43–47. <https://doi.org/10.1080/07377363.2012.650571>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2012). *UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, Hamburg: UNESCO. Accessed from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
- Universities UK (2021) *Higher education in numbers* (Web page). Accessed from: <https://www.universitiesuk.ac.uk/latest/insights-and-analysis/higher-education-numbers>
- Villalba- Garcia, E. (2021a). Validation of Non-formal and Informal Learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education*, 56, 351–363. <https://doi.org/10.1111/ejed.12468>
- Villalba- Garcia, E. (2021b). Validation of Non-formal and Informal Learning: A next stage of development in Europe? *European Journal of Education*, 56, 345–350. <https://doi.org/10.1111/ejed.12470>
- Watson, D. (2013.) *Reviving credit accumulation and transfer in UK higher education*. London: Leadership Foundation for Higher Education. Accessed from: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/credit-risk-reviving-credit-accumulation-and-transfer-uk-higher-education>
- Weber, S., Voit, J., Lengauer, S., Proinger, E., Duvekot, R. & Aagaard, K. (2013). *Cooperate to Validate OBSERVAL-NET experts' report on Validation of Non-formal and Informal learning (VNIL) 2013*. Accessed from: <http://observal.eucen.eu/>
- Werquin, P. (2010). *Recognition of Non formal and Informal learning: Country practices*. Paris: OECD. Accessed from: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>

- Werquin, P. (2021). Recognition of Prior Learning in France: Where have all the RPL-ready applicants gone? *European Journal of Education*, 56, 391–406. <https://doi.org/10.1111/ejed.12465>
- West, L. & Fraser, W. (1992). *The assessment of prior experiential learning in universities' admissions procedures*, Unit for the Study of Continuing Education, University of Kent: Canterbury.
- Whittaker, R., Brown, J., Benske, K. & Hawthorne, M. (2011). *Streamlining RPL processes: facilitating the award of credit for prior informal learning*, FINAL REPORT. Glasgow, Scotland, UK: Glasgow Caledonian University. Accessed from: <http://www.plaio.org/index.php/home/article/view/31>
- Wong, A. (2014). Recognition of Prior Learning and social justice in higher education. In J. Harris, C. Wihak, & J. Van Kleef, (Eds.), *Handbook of the Recognition of Past learning: Research into practice*, (p. 178–205). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Accessed from: <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/Handbook-of-the-Recognition-of-Prior-Learning.pdf>

The Recognition of Prior Learning (RPL) practice in Munster Technological University (MTU) – collaboration with employers

Deirdre Goggin

1. Introduction

This paper outlines the approach adopted by Munster Technological University in the Recognition of Prior Learning (RPL) and its collaboration with industry. It presents the approach in the broader developments within and across higher education in Ireland and Europe. It introduces Munster Technological University (MTU) and its approach to RPL across the university with particular attention to the approach adopted with industry. The article then explores the broader industry engagement model adopted within MTU as facilitated through the Extended Campus. Finally, the article outlines how collaboration with industry with a particular focus on prior learning operates within the university and what have been the reasons for success.

2. Developments in Irish higher education

In Ireland, the term Recognition of Prior Learning (RPL), which is commonly used in higher education, incorporates prior formal, non-formal, and informal learning which is to be validated in the context of a particular destination award on the National Framework of Qualifications. *HETAC Assessment and Standards* outlined the considerations which have informed the local institutional policy development for RPL in terms of equity, fairness and maintaining quality assurance across programme design, development and assessment for all learners and learning (HETAC, 2009).

While the Qualifications Act 1999 established the legal basis for the development of RPL in Ireland, the NQAI principles and operational guidelines published in 2005 were the foundation of much of the development of practice (National Qualifications Authority Ireland, 2005). Quality and Qualifications Ireland (QQI) consulted in 2013 broadly with stakeholders in order to achieve a more cohesive approach to delivering RPL nationally (Quality & Qualifications Ireland, 2013). This welcome initiative provided new impetus to support alignment with the European Council 2012 recommendation and in looking at future opportunities within education, training, the workplace and society in general (Council of the European Union, 2012).

RPL is regularly noted as a key element within labour market activation initiatives by the government (European Commission, Cedefop & ICF International, 2014). In 2011, the Expert Group on Future Skill Needs (EGFSN) was invited to report on RPL and its potential for up-skilling and reskilling of the labour force by the Department of Education and Skills. This report signified RPL as a critical element in labour market activation programmes; for efficient use of resources within education and training; for lifelong learning; for flexible provision and to contribute to government targets on social inclusion and equity of access (EGFSN, 2011).

The 2011 report of the EGFSN recommended a cohesive national approach for RPL to optimise provision. Significantly, the report notes the work done by providers and by the QQI. However, it stresses the importance of commitment from the Department of Education and Skills to drive change at a national level. The report also states that while it is “very difficult to estimate the demand for RPL” (EGFSN, 2011, p. 30) arrangements for its provision and subsequent capture of resulting data should be in place. The report cites evidence arising from the Strategic Innovation Funded projects, showing activity varying considerably across higher education institutions, stating it is probable that “practice is localised within particular institutions and is specific to certain groups of learners” (EGFSN, 2011, p. 30). Noteworthy also were the comments calling for specific funding for RPL provision, the implications for managing workflow for large numbers of RPL cases, the lack of systematic gathering of data on RPL cases across higher education institutions and uncertainty as to responsibility for providing RPL for specific roles in the workplace. It can be concluded that RPL delivery suffers from a lack of cohesion and consistency and would benefit from the adoption of a national strategy to support and inform local provision.

The QQI consultation on RPL of 2013 provided an important opportunity for stakeholders to have input to the national framework supporting RPL. This document provided a comprehensive picture of the policy and legislative framework (national and European) and invited consultations on six issues from various stakeholders across the education spectrum. The issues addressed were RPL and Access Transfer and Progression, national strategy on RPL, direct application to QQI for awards, RPL for access to FETAC awards, data on RPL & RPL and credit.

This consultative approach to capture the viewpoint of the range of stakeholders involved in RPL allowed for inclusion of all voices while also providing some signposts for enhanced practice. The views outlined in Irish national commentaries align well with the Berlin Declaration on Validation of Prior Learning and more specifically around organisational arrangements, support structures and legal foundations.

3. Higher education landscape

Reflecting on the past ten years, higher education has undergone a period of rapid change reflective of the broader general socio-economic changes in Ireland and Europe. Underpinning the changing higher education landscape and signposting the opportunities for development is the *Irish National Skills Strategy* report published

in 2015. Action 4.3 of this National Skills Strategy 2025 calls for greater recognition of workplace learning and the development of capacity for RPL. The achievement of this is through the promotion of a common understanding of RPL and supporting the dissemination of good practice across VET and higher education.

The *National Strategy for Higher Education to 2030* of 2011 already emphasised the key role that Ireland's higher education system has to play in building an innovative knowledge-age economy. The report calls for the sector to "innovate and develop if it is to provide flexible opportunities for larger and more diverse student cohorts" (Department of Education and Skills, 2011, p. 10). Significantly, the report calls for clear pathways for progression and transfer, as well as non-traditional entry routes. This National Strategy called for a national framework for RPL to be developed and pointed to the opportunity to leverage input from existing expertise within its higher education institutions to contribute to the development of this RPL National Framework.

Within the Higher Education Authorities (HEA) national systems performance framework, the development of institutional performance compacts is a novel undertaking, wherein each higher education institution, through a strategic high-level dialogue process, agrees a compact which is publicly available. Significantly, performance against agreed targets has funding implications for institutions. There is a requirement that compacts must include an element detailing provision for 'Increased participation, equality of access and lifelong learning' and make specific reference to arrangements for clear access pathways for access transfer and progression.

In relation to education quality and awards QQI is a state agency established by the Quality Assurance and Qualifications (Education and Training) Act 2012, with a board appointed by the Minister for Education and Skills. The functions of QQI include responsibility for maintaining the ten-level NFQ (National Framework of Qualifications). QQI also provides advice on recognition of foreign qualifications in Ireland and on the recognition of Irish qualifications abroad. The 2012 Act and subsequent 2019 amendment refers to RPL in the context of meeting standards established by QQI and in terms of access, transfer and progression.

4. Munster Technological University (MTU)

Munster Technological University is a higher education institution in Ireland, which offers national qualification programmes on levels 6–10 on the Irish National Framework of Qualifications, which is levels 5–8 on the EQF. It was established on January 1st, 2021 following the merger of Cork Institute of Technology and Institute of Technology Tralee. The practice as outlined in the case study emerged from Cork Institute of Technology but has continued under the auspices of the university. The institution offers programmes in the areas of business, nursing, humanities, science, engineering, music, art and maritime studies. It has a total student population of eighteen thousand students which comprise of approximately one-third part-time and two-thirds full-time students. The programmes that are offered in MTU include major academic awards from a higher certificate, which is a short cycle qualification within the first

cycle of the Bologna Framework through to a PhD, as well as minor and special purpose awards which can vary in value from ten to sixty ECTS credits and at all levels of the national framework. Programmes in MTU are academically focused with the tradition of being informed by the needs of industry.

5. Recognition of Prior Learning in MTU

Recognition of Prior Learning in MTU began in 1996 as part of a three-year European funded project with an employer organisation who required upskilling and reskilling for their employees. This coincided with the 1996 lifelong learning European initiative.

Recognition of Prior Learning was identified at that time as a possible avenue to build on the existing learning of employees to identify potential opportunities. Initially it was part of an education development department as practice evolved nationally and internationally in teaching and learning. A strategic commitment was given by the institution in 1999 and validation was resourced as part of the central functions of the institution.

A strategic decision was made from the outset that RPL was a central and relevant part of all disciplines, all programmes and at all levels of the framework within the institution. This was a unique position in higher education institutions in Ireland at a time when many were considering the merit of validation and the recognition of learning which was acquired external to the academic institution. This commitment was also reflected in the resourcing put in place, which was further expanded in 2003.

In the initial stages, RPL was primarily used for access to programmes, for non-standard entry or advanced entry beyond year one of a programme. As validation has evolved within MTU, the practice expanded into module exemptions and the attainment of full academic taught awards via RPL on all levels of the national framework of qualifications.

Reflection on the evolution of practice over the past twenty years has shown in excess of 6,500 positive applications for validation, 112 successful applications for advanced entry to a programme, 696 module exemptions in 151 programmes; there have been 37 full academic awards acquired through validation and 505 assessors have supported the assessment of RPL applications in MTU.

6. Industry collaboration and RPL

The sustainability and development of RPL is ensured through a multifaceted approach which is depicted in Figure 1. Support for internal staff and students in terms of mentoring and familiarity with validation and associated assessment are considered. As previously outlined, validation has been further expanded within MTU through purposeful interactions with industry and employer organisations who are

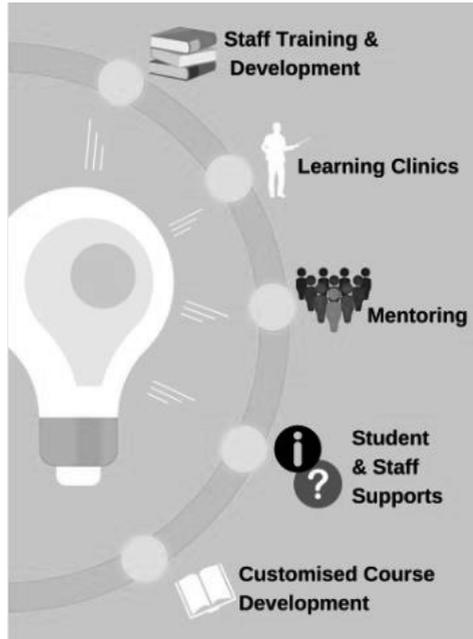


Fig. 1:
Recognition of Prior Learning activities in
Munster Technological University
(Source: <https://extendedcampus.MTU.ie>)

committed to the upskilling and reskilling of employees, retaining their competitiveness within global markets.

The following further details the types of supports and approaches available within the university.

6.1 University staff training and development

In MTU, staff training and development for validation is delivered in multiple ways. It can take the form of informal discussion sessions which aim to increase familiarity with validation and the benefit it can be to learners but also the institution. Workshops on policy, practice and assessment are regularly carried out with existing staff but also new academic staff of the institution. Validation or RPL is also a key element of the institution's *Master of Arts in teaching and learning*, which focuses on the development of staff in the integration and implementation of validation within modules and programmes in line with good practice.

6.2 Learning clinics

Learning clinics is a service coordinated by the RPL unit within MTU and offered in conjunction with other academic departments to regional industry partners to familiarise their staff with upskilling and reskilling opportunities available to them, incorporating RPL. This is increasingly run as part of organisations' learning and development activities.

6.3 Mentoring

Mentoring is available to all prospective and registered students who are seeking validation. The mentoring is centrally provided through the MTU Extended Campus on a workshop and one to one basis. Mentoring is available to staff who are unfamiliar with validation and the validity of an application by a student within an academic programme. Mentoring is also available to staff who themselves are seeking validation for professional development and job promotion opportunities.

6.4 Student and staff support

Staff and student guidelines and templates have been created by MTU to support the assessor and applicant in reviewing or developing applications for validation. A dedicated website with additional support is also openly available to any individual or group interested in finding out more about validation and RPL. Staff and student testimonials provide guidance and encouragement to those who are new to the process of validation.

6.5 Curriculum development and moderation

All curriculum within the university is created through programme and module development teams, expressed as learning outcomes and moderated centrally to ensure it is articulated to the appropriate level of the framework. In addition to ensuring it is positioned at the appropriate level, the role of the Module Moderator within the university has the responsibility to ensure the development team has considered the possibility of the achievement of the learning outcomes through validation. This requires consideration of the language of learning outcomes to ensure they are not overly prescriptive to the achievement and demonstration of learning. Examples of this include specifying software packages or assessment methods within learning outcomes which is limiting for those who can demonstrate the learning using alternative methods.

6.6 Customised course development incorporating validation

Customised courses which acknowledge the prior learning of the participants that respond to a particular need of an industry or employer are becoming increasingly popular. Validation is a cornerstone of these interactions with external organisations which present a unique opportunity for all stakeholders.

The model of validation and associated structures in MTU are unique within higher education in Ireland. By recognising the workplace and indeed other life experiences as valid opportunities for learning, MTU has sought to encourage adult education and lifelong learning through a multifaceted approach. Validation has been incorporated into the broader engagement agenda of MTU through the MTU Extended Campus.

7. RPL and MTU Extended Campus

While there is strong awareness of the potential for and of collaboration between higher education, enterprises and communities to contribute to economic renewal and social innovation, collaboration is often difficult to achieve as the higher education institution can present a fragmented interface for the external organisation. Worse, the interface often comprises a confusing array of academic disciplines and acronyms representing research units and centres. From an external perspective it may appear that one's problem or opportunity statement needs to fit neatly into a particular academic discipline or field in order to interact with higher education.

There is a recognition that 'higher education institutions could be more dynamic and coherent in their approach to collaboration'. This view is echoed by (Healy, Perkman, Goddard, & Kempton, 2014), who assert that "despite the resurgence in business-university collaboration, research reports consistently find that cooperation practices are highly fragmented and uncoordinated, particularly when it comes to the educational offer" (pg. 6). This fragmentation can result in lack of consistency and coherence in developing relationships and interactions with enterprise.

Working closely with community and enterprise partners has always been an important part of Munster Technology University's mission. This has included ensuring that the curriculum is relevant and current for local, regional and national employers, working in partnership with industry experts to develop applied research solutions and supporting new, and exploring and responding to emerging workforce reskilling and upskilling needs. Despite having longstanding relationships with external organisations and employers, many of the interactions were conducted as separate, distinct activities with little overview of the totality of engagement interactions across the institution. Anecdotally, this situation led to Heads of Academic Departments passing each other in the car park of local multinational companies neither knowing what the other one was doing there. This disconnected nature of the activity also meant that when one academic department or unit of the institution had a successful interaction with an enterprise organization, the knowledge was often lost to the organisation as a whole and not used to build a broader strategic relationship or contribute to organisational learning or structures to stimulate or support more engagement through existing synergies.

8. The Extended Campus model

In determining how collaboration, with a particular focus on validation and RPL, has been so successful within Munster Technological University it is necessary to look at the model and infrastructure adopted within the university.

The model adopted by the university is that of an engaged institution which has put formal structures in place to facilitate engagement with the university and those external. A department was established in 2011 to enable a coordinated and considered response to requests and opportunities that arose with those external. Respond-

ing to this reality and seeking to enhance practice and potential of external engagement interactions by changing the way we interact with, and are viewed by, enterprise partners, internal changes have been implemented in MTU to seek to join up and maximize the benefits of an already actively engaged institution. Ensuring that the institution does not just teach entrepreneurship or support entrepreneurs but collects and uses business intelligence for itself to act entrepreneurially. This objective of the restructuring was to:

- Make it easier for external organizations to engage in mutually beneficial interactions with MTU academics and researchers.
- Develop a clear view of the extent and depth of existing and desirable engagement interactions to feed into institutional strategy and decision-making.
- Stimulate more interactions and measurably support regional economic development.
- Ensure that the variety of interactions with companies are collated and built on to develop broader supportive long-term mutually beneficial partnerships.
- Support enhanced practice development by exploration of processes and sharing of good practices.

MTU Extended Campus model built directly on the strategic importance of engagement for the university, the knowledge, experiences and expertise gained through the leadership of many collaborative projects and an exploration of practice internationally. The role of the Extended Campus is to facilitate initial needs analyses and consultation sessions for external organisations with a view to matching them with appropriate internal units and individuals. Following this initial phase, the external organisation is introduced to the appropriate internal unit(s). At all stages in the interactions a customer relationship management system supports the collation of appropriate information and the compilation of information on queries and interactions which provides a rich source of business intelligence for the strategic management of the institution.

The MTU Extended Campus seeks to stimulate the demand for interaction with higher education through publication of case studies or vignettes illustrating previous interactions, including some exploration of the need or problem statement and the process involved in partnering with higher education, to address the need. In each case a brief synopsis of the difficulty or opportunity and the enabling factors is presented. These case studies are chosen from a range of interaction types and across a range of external organisation sectors and sizes. Having stimulated the interactions and generated the queries, consideration must then be given to the process which will support these interactions through to resolution.

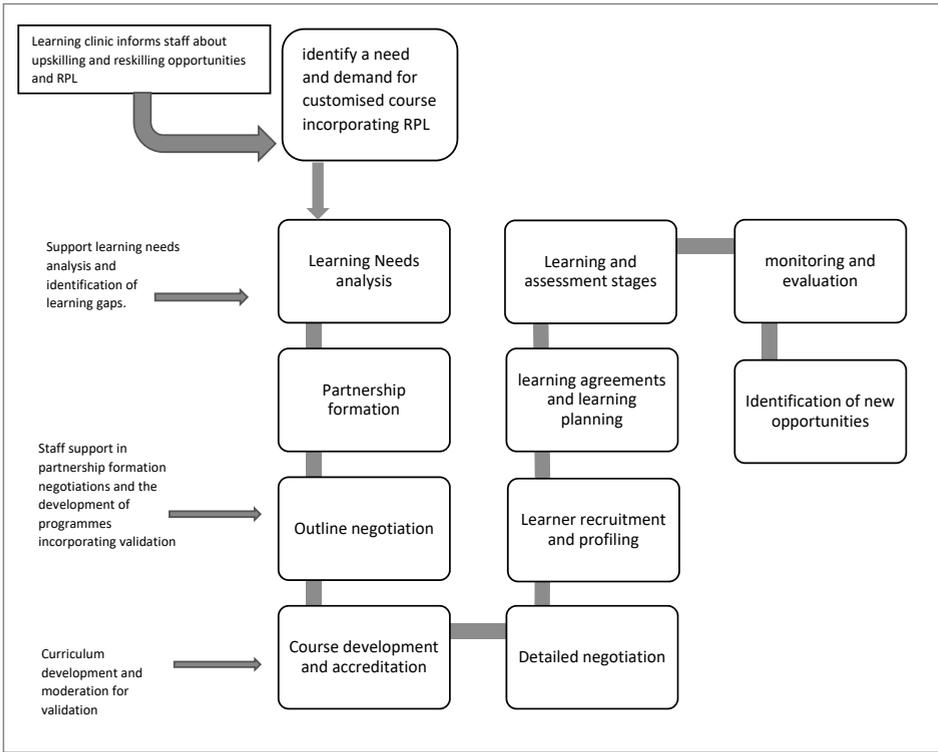


Fig 2: Supports provided in the process of customised course developments incorporating RPL

9. Collaborations for RPL

The approach developed within the Extended Campus to facilitate engagement for upskilling, reskilling, or up-qualifying in collaboration with employers has evolved over the years. The initial stages involve raising awareness of the opportunities available to employers and employees through engagement with MTU. This is achieved through running a learning clinic within the enterprise which informs them of the opportunities which may be available to them. Staff can discuss their own individual learning needs and opportunities with university representatives which may be satisfied through existing programmes and modules. In the event the employer identifies a need for further development in a particular area, a skill gap analysis is recommended which is conducted by the employer as supported through the MTU Extended Campus.

The skill gap analysis is designed to ascertain the base level knowledge, skill and competence of employees to determine the common start point for all seeking further education opportunities. The additional benefit of conducting the analysis is to determine if the perceived skill gap is a real need and if there are additional or alternative needs. The analysis also assists in determining if needs are individual or cohort based.

This informs the potential opportunities and solutions presented to the employer by the university. The university can review the existing curriculum modules and programmes to determine if a solution already exists or if a tailor-made solution is required. Consideration is also given at this stage to the prior learning of the employees and how it can be utilized within the proposed solution in terms of access, exemptions or academic awards.

The university as a public higher education institution has to determine their ability to respond to the needs of an employer following the employers needs analysis. In addition to determining if the university can respond to the identified need, there are other considerations such as the sustainability of the engagement. This includes determining if the need is unique and cannot be satisfied through existing curriculum and if there is sufficient return on investment for the university in the engagement. Another determining factor is the longevity of the relationship and the number of iterations of the programme to determine if it merits investment by the university. The university is an education rather than a training provider so the lead time for programme or module development is longer due to quality assurance and other institutional processes.

10. Key to success

Recognition of Prior Learning and industry engagement are valued by the university and are part of the strategy of the university. Access, transfer and progression and lifelong learning are incorporated into the ethos of the university which has been embedded into the universities approach to curriculum development.

Quality assurance is an integral part of higher education and the awards made by institutions. Munster Technological University is mindful of the importance of maintaining standards and the integrity of awards through ensuring that all assessment is subject to the same rigorous standards.

Engaging with industry has always featured strongly within Cork Institute of Technology and has continued within Munster Technological University for general programme development with a focus on graduate attributes and skills. Lifelong learning and access, transfer and progression withing higher education has been integral to the mission and vision of the university.

A fundamental key to success has been the resourcing of RPL and engagement with employers within the university. Beyond the physical presence of staff to respond to queries it also delivers a powerful message as to the strategic importance of RPL and industry to those within the university and external.

11. Conclusion

In conclusion, the approach to validation and RPL within MTU is an all-encompassing focus of the university. In addition to facilitating learners with prior learning re-

turning to education, it is also regarded as part of the engagement strategy of the university. RPL and validation are much part of the ethos and culture which have been embedded successfully into the infrastructure of the university.

In developing curriculum, university staff are mindful of those with existing prior learning who may seek formal recognition and ensure module and programme content allow for the attainment of learning outcomes through a variety of contexts and in a number of ways. Quality assurance standards are common and retained across all aspects of the university through the use of learning outcomes and the National Framework of Qualifications academic standards which are the foundation of the university's programmes and modules.

Recognition of Prior Learning is resourced within the university which enables greater visibility of validation internally amongst staff and students and those external to the institution. The approach to RPL is one of flexibility to enable accessibility for those external to the university. It is considered as an opportunity beyond enrolments on modules and programmes by senior management.

The range of supports available for RPL is considerable within the university and is intended to provide assistance to staff, students and industry in their engagement for RPL. These have been consciously developed over an extended period of time within the university in response to broader changes within and across higher education.

The MTU Extended Campus model of engagement which incorporates RPL demonstrates, how the university enables engagement between those internal with those external to the institution. This enables the university to respond cohesively to external requests and opportunities from industry and the community.

References

- Council of the European Union. (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Retrieved January 20, 2018, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:001:0005:EN:PDF>
- Department of Education and Skills. (2011). *National Strategy for Higher Education to 2030*. Dublin: Government of Ireland.
- Department of Education and Skills. (2015). *Ireland's National Skills Strategy 2025*. Dublin: Department of Education and Skills.
- EGFSN. (2011). *Developing Recognition of Prior Learning (RPL); The role of RPL in the Context of the National Skills Strategy Upskilling Objectives*. Retrieved from SkillsIreland: http://www.skillsireland.ie/media/egfsn110411-developing_recognition_of_prior_learning.pdf
- European Commission, Cedefop & ICF International. (2014). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2014: country report Ireland*. Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87062_IE.pdf
- Fenton, P., & Goggin, D. (2020). Facilitating Educational Opportunities for Pilots using Cohort RPL. In R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack, & L. Van den Brande, *Making Policy Work; Validation of Prior Learning for Education and the Labour Market* (pp. 137–146). Houten/Berlin: European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung.

- Goggin, D. (2020). Building Sustainability through Organisational Arrangements. In R. Duvekot, A. Karrttunen, M. Noack, & L. Van den Brande, *Making Policy Work: Validation of Prior Learning for Education and the Labour Market* (pp. 57–66). Houten/Berlin: European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung.
- Goggin, D., & Sheridan, I. (2017). Validation of Workplace Learning: Examples and considerations in the context of national development in VPL. In R. Duvekot, D. Coughlan, & K. Aagaard, *The Learner at the Centre* (pp. 173–190). Aarhus: European Centre Valuation of Prior Learning/VIA University College.
- Goggin, D., Sheridan, I., & Horgan, T. (2014). In R. Duvekot, B. A. Halba, S. Gabrscek, & J. Murray, *The Power of VPL ; Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all* (pp. 219–226). Vught, The Netherland: Inholland University AS & European Centre Valuation Prior Learning .
- Goggin, D., Sheridan, I., O Leary, P., & Cassidy, S. (2015). *A current Overview of Recognition of Prior Learning(RPL) in Irish Higher Education: Focused Research Report No 2*. Dublin: National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education .
- Healy, A., Perkman, M., Goddard, J., & Kempton, I. (2014). *Measuring the impact of University Business Cooperation: Final Report*. Luxembourg: Publications office of the European Union .
- HETAC. (2009). *HETAC Assessment and Standards;Implementing the National Framework of Qualifications and Applying the European Standards and Guidelines*. Dublin: Higher Education and Training Awards Council.
- National Qualifications Authority Ireland. (2005). *Principles and Operational Guidelines for the Recognition of Prior Learning in Further and Higher Education and Training*. Dublin: NQAI.
- O'Connor, M., Patterson, V., Chantler, A., & Backert, J. (2013). *Towards a Performance Evaluation Framework: Profiling Irish Higher Education*. Dublin: Higher Education Authority.
- Quality & Qualificatons Ireland. (2013). *Green Paper on the Recognition of Prior Learning, for consultation*. Retrieved from <https://www.qqi.ie/Publications/Publications/Green%20Paper%20-%20Section%204.7.pdf>
- Sheridan, I., & Murphy, J. (. (2012). *Customised Learning Development -An Exploration of Practice*. Cork: CIT Press.
- Sheridan, I., & O'Connor, M. (2012). *Towards a National Approach to Engagement in Irish Higher Education*. Munster: s.n.

Prospects and challenges: work-integrated learning as a key component of validation in higher education

Marjaana Mäkelä

1. Introduction

Quality of education is defined by Unesco (2015) as one of the Sustainable Development Goals for 2030, with the mission statement to promote lifelong learning opportunities for all citizens. This postulation encompasses the concept and practices of lifelong learning as the organising principle for educational reforms. Despite the variation across possible definitions and interpretations of lifelong and life-wide learning, and their entwinement with another key concept, continuous learning, it is incontestable that higher education institutions (HEIs) face unprecedented challenges, if they do not implement practices where acquired competences have an equal weight regardless of their context and origin. We need to promote educational change that aligns with the drastic societal change of the last decades. From the viewpoint of education providers, the sustainable development goal on quality education entails huge challenges, and therefore the change needs to be fostered and monitored with engagement, by acknowledging the shared agency of “[...] individuals, education and training institutions, and regulating governments” (Boeren, 2019, p. 277).

This contribution seeks to unfold the conditions, experiences and challenges of the framework that steers validation of non-formal and informal learning (VNFIL) in the field of higher education. Based on the experience of the author, stemming from co-operation and participation in a number of development projects enhancing validation processes in Finland and beyond, practices of VNFIL are considerably more heterogenic, when compared to processes related to formal learning. Given the variety of obstacles related to functional VNFIL in higher education, this is not surprising.

In its traditional perception, learning at higher education institutions needs to take place within the institution and align with its regulatory processes, resulting in structured evidence that must be documented and assessed according to a standard, to be formal. “Non-formality” and “informality” refer in this viewpoint to learning contexts and outcomes that are challenging to define: they are fluid, mutating, dynamic, occasionally unpredictable, and occur outside the educational institution. Definition challenges remaining, those learning contexts may nonetheless be demanding and have dimensions of formality and structure, if one considers other aspects of learning than interventions of lecturers and embeddedness in a standardised curriculum. Real-life professional contexts, corporate-level development work, missions in volunteering

and even hobbies provide a multitude of opportunities for learning – the challenge is to design a framework where heterogenic outcomes are considered, valued and transformed to correspond to curricular requirements without compromising quality and by maintaining transparency of the process. Peters and Romero (2019) insightfully suggest that learning ecologies should be perceived as a continuum, rather than defining formality, non-formality and informality as distinct categories.

The challenge of valuing learning and acquired competences, rather than completion of courses, signifies a substantial mindset shift in most higher education institutions. Moreover, it implies mutations in perceptions of the role of lecturers and other academia, with expectations of more collaborative practices both in administration and in delivery modes of education. The weight of traditions in higher education may be overwhelming, however introducing changes with more variety in learning contexts, in a carefully designed and monitored process, does not mean sacrificing quality of education. In light of broader societal changes, quality of education should encompass new dimensions as well.

To overcome challenges and sheer obstacles for VNFIL, the concept of *mindsets* is fundamental. Fang, Kang and Liu (2004) define mindsets as a complex set of “[...] basic assumptions, beliefs, core values, goals and expectations shared by a group of people who are committed to a specific field, and what they will use as rules to guide their attitudes and practice in the field” (p. 299). There are optimistic dimensions in this vista on mindset construction, when applied to the context of higher education on an organisational level: shared visions, commitment, structure-seeking and activity. Steering the process towards the goal of implementing high-quality education with genuine possibilities of validating all learning is a mission that all counterparts in higher education should embrace. This paper unfolds a case from a Finnish higher education institution where signs of a paradigmatic mindset shift start to be visible, in spite of evident challenges that still need attention.

2. Three dimensions of validation: process and experiences from Haaga-Helia UAS

In Finland, higher education institutions have a broad autonomy, and there are no national imperatives on validation as a process, although it is considered as a responsibility of each institution to cater for it. Universities and universities of applied sciences participate in annual performance negotiations with the Ministry of Education and Culture and validation practices are screened in this cooperation, with all other indicators of performance, such as number and employment rate of graduates, timely graduation, student feedback, internationalisation activities, published work of lecturers, and corporate collaboration in the framework of projects. Needs to develop concrete frameworks for validation have nevertheless been recognised, and a parliamentary expert group designated by the Ministry is working towards more precise national guidelines and standards, to be achieved in 2023.

The Bologna process, the long experience in applying the ECTS and the introduction of the European Framework of Qualifications have facilitated flexibility of study paths and transitions across institutions in cases where there is formal evidence on achieved learning outcomes, such as a degree certificate or a transcript of records. As long as this documentation is official and depicts achievements from higher education institutions, recognition processes function relatively well in Finnish HEIs. With VNFIL, the scenario is more complex and at present, universities of applied sciences are more active than research universities in introducing validation of non-formal and informal learning in their processes. Various specialisation programmes conducted in the framework of continuous learning provided for non-degree seeking adults contribute to this development.

The administrative freedom has led to a variety of initiatives and practices in the country. However, funding of higher education institutions is based on a combination of the abovementioned indicators, hence the government steers institutions towards a common set of standards and achievements. All institutions are moreover required to regularly undertake a broad quality audit process, conducted by FINEEC, the Finnish Education Evaluation Center, and publish the outcomes of the audit (Karvi, 2021). Several performance and quality indicators connected to funding are entwined with functional validation, e.g. student satisfaction, timely graduation, as well as the advancement of students with part-time or full-time jobs. They are more positive in institutions where also non-formal and informal learning is validated efficiently. This is a positive trigger towards more efficient process development and enables introduction of non-conventional learning outcomes in learning trajectories, although the process takes shape slowly and practitioners face obstacles in- and outside the institution.

It is mandatory for all Finnish higher education institutions to present their recognition and validation process on the website of the institution. Moreover, a more detailed process description and guidelines need to be made explicit for students: how to proceed, whom to contact, which documentation to submit, and where and how to appeal when necessary. This is most often an item on the agenda of the orientation phase at each intake of new student cohorts, and institutions ensure that respective processual guidelines are available in non-public online outlets, such as student intranets. Despite the generally shared viewpoint on the importance of functional validation as an integral part of HE studies, it is noteworthy that there still is a lot of heterogeneity in practices and especially, in ways how practices are depicted and justified.

A recent study by Saari et al. (2021) analysed emergence of validation in curricular texts of institutions providing professional teachers' education in Finland and observed considerable variation in terms of referring to validation as a process, to its significance for the student, and to practical guidelines on how to act. The situation in other fields of study might not be far from teachers' education, which needs to be confirmed by further study. One of the key challenges is to obtain a shared definition: What does one encompass in the concept of validation and how to make it explicit to

future applicants and students? How to describe it to the world of work? What is the added value for companies and organisations where students work?

2.1 Validation process at Haaga-Helia UAS

Haaga-Helia UAS is the second largest university of applied sciences in Finland, providing Bachelor and Master level education in Finnish and English, professional teachers' education, specialisation programmes and a variety of corporate and research cooperation projects annually. The institution operates on five campuses and has an extensive network of corporate partnerships and international partner universities. Since 2020, Haaga-Helia is a member of the European University consortium Ulysseus. There are 11 000 students and 650 employees (Haaga-Helia, 2021).

Validation of learning at Haaga-Helia is articulated in three components. (1) *Credit transfer* is applied to higher education studies and encompasses prior studies completed on EQF levels 6 and 7 that may stem from full degrees or degree studies completed in Finland or abroad, in a time frame no longer than ten years prior to commencement of studies at Haaga-Helia. A formal documentation is imperative. This well-established dimension of academic recognition remains however outside the scope of the present paper.

(2) *Demonstration of competences* signifies the process where learning outcomes from non- and informal contexts are in focus. Since all curricula at Haaga-Helia are competence-based, i.e. designed with explicitly described learning outcomes, it is possible to screen learning and competences stemming from non-formal and informal learning contexts towards the curriculum: Are the learning outcomes compatible with the respective curricular expectations, and to which extent? Are they still actual or outdated? Does the theoretical dimension of learning align with practical competences? Students are encouraged to undertake this self-analysis already at the entry phase, and they can rely on counselling from study advisors, when mapping their competence profile.

When the student has assessed her or his present competences in a given field – this can be a module or a course or their combination – s/he initiates the process of validation, by submitting a brief application form where prior learning and competences are described. Lecturers who are in charge of tuition in the respective course(s) design moreover the assignments and activities that need to be undertaken by the student seeking for validation. In many cases, this is a co-creational activity of colleagues delivering tuition in a given field. A leading objective of the demonstration process is that the assessment criteria of the course or module remain the same in both cases: either completing the course according to the syllabus, or getting it validated via demonstration of competences. Ensuring this pedagogical process requires a lot of expertise from lecturers, in terms of designing adequate demonstration modes. Experiences from Haaga-Helia show that whilst the process is considered as insightful and functional by all counterparts, one of the most important challenges is the fear of a heavier workload for lecturers. Demonstration assignments and process need to be

carefully planned, which takes time. Moreover, standard solutions are scarce – most assignments are tailor-made for each course. Most time-consuming parts of the VNFIL process are not administrative tasks, but an integral component in lecturers' work profile.

Competences are demonstrated and assessed by using a variety of demonstration modes: reports, presentations, portfolios, audio-visual work, written and oral exams, pitching, or role play. In units with a large student body, such as business administration programmes, demonstrations may be organised as collective events (see Demonstration Days, below), however an individual process is often suggested for validation of courses where there are less candidates. Learning may stem from non-formal and informal contexts, and moreover from formal studies on EQF level lower than 6 (Bachelors' degree in the Finnish NQF). In all cases, the precondition is that the learning outcomes meet the criteria of the intended learning outcomes of the degree studies in question, on either Bachelor's or Master's level. The origin and context of learning are not at stake. In theory, all studies can be completed with demonstration, although this is a hypothetical scenario and most students apply for validation of a study load of less than 20–25 ECTS. VNFIL is the right of the student, not an obligation, and many students are inclined to refresh their competences by completing the entire course, even if they might have a lot of competences from prior experience and from studies on EQF level 5.

The full VNFIL process encompasses orientation, self-assessment, guidance, application, demonstration, assessment, formal recognition, documentation, and follow-up. Hence, it aligns with the Nordic Model on Validation, suggested by the Nordic network on adults' learning (NVL, 2021), where the learner is at the centre (Andersson, 2021; Mäkelä & Moisiö, 2017). Studies completed via demonstration of competences are not tagged with any specific code or comment in the study register, which marks a difference with credit transfer of formal studies that needs to be indicated therein. Demonstration in the framework of VNFIL is considered as part of the study programme, not only by the institution but also by the social security system ensuring study allocations, whilst transferred credits are not included in the accumulation of ECTS points annually.

Although demonstration of competences acquired in non-formal and informal contexts is incontestably a challenging process and requires rigorous process management and monitoring, it is a genuinely rewarding way to encourage students and value learning. Breaking out from certain academic burdens of higher education, it increases student agency (Jääskelä et al., 2021; Taylor & Bovill, 2018) and paves way for more flexibility of study paths. Most Haaga-Helia students work alongside their studies, hence their prior experience includes various work-related competences, as well as other skills. Getting them validated is an interesting option that can reduce the study time, whilst it enhances motivation. For the institution, a functional validation process may become a competitive edge in future, as the decreasing birth rate results in smaller age groups and the competition of higher education institutions becomes even more intense.

Cases (1) and (2) described above draw on learning that has occurred prior to commencement of studies, and the process can be considered as a component of a more traditional vision of “RPL” (recognition of prior learning) or “VPL” (validation of prior learning), widely described in research on education. The third scenario, *Work & Study*, scopes however the future. It is conceptualised as an alternative study mode at Haaga-Helia and stands for a full process of planning and conducting studies in authentic work contexts, to obtain a set of intended learning outcomes of the student’s degree. This paper unfolds Work & Study as a promising process of work-integrated learning (Dean & Campbell, 2020) in professionally oriented higher education.

2.2 Three pathways of Work & Study

When conceptualising the process of work-integrated learning at Haaga-Helia (Mäkelä & Moisiö, 2017), the overarching objective has been to enable all forms of integration of work and studies. UAS institutions provide professionally oriented higher education, which must include the aspect of studying to become a professional in one’s field and facilitate moreover opportunities of synergy across studies and professional contexts during studies. Hence, Work & Study can be conducted with three parallel viewpoints that provide possible pathways for entire study groups, for various lecturer-steered projects, for corporate collaboration, and for individualised study trajectories. In terms of the paradigmatic shift on higher education mindsets (cf. Fang et al., 2004), it is a pedagogical innovation that is gradually overarching all education at Haaga-Helia, providing one solution to the expectations of lifelong learning and quality of education in the changing world. The mission statement of Haaga-Helia (2021) is formulated as “We open doors to future careers.” Work & Study is a key enabler in this process.

The *University viewpoint* is a well-established practice; it occurs when a course or a part of a course is conducted via a research, development and innovation project or a case project for an outside customer. Commissioned projects are solidly ingrained in professionally oriented higher education and they provide fruitful occasions to consolidate co-operation relationships of the institution, which is a key success factor in work-based learning practices (Goggin & Sheridan, 2017). In this case, the study mode of a group of students is chosen by the lecturer(s) and the entire group proceeds according to a pre-meditated plan, steered by the lecturer. There may be fewer contact hours than in a conventional, theory-based implementation of the course, and students may be organised in smaller teams, with their respective missions in the project. Outcomes are assessed by the commissioner and the lecturer, and most often there are no traditional exams to assess learning. Practices are manifold however, and an exam based on related theory can be part of the continuum.

A *Company viewpoint* is another option of Work & Study: A company identifies needs for professional development amongst employees or wishes to apply new processes that necessitate further training. In this scenario, a group of employees becomes part-time students at Haaga-Helia for a certain time, and the institution pro-

vides a customised development and study program for them. A part of studies may be conducted with other students, or the corporate group may study as one unit. The most extensive implementations of this mode are long-term processes where the objective is to obtain a full degree, which requires strong motivation and commitment to studies. The most common cases are however cooperation processes with a minor scope. Yet, the benefit is mutual and increased co-operation between the company and the institution may become a hub of potential recruitments. It is noteworthy that positive experiences from this type of co-operation can motivate employees to apply as degree students to Haaga-Helia, to complete their degree at a later stage and benefit of recognition of their prior company-related studies to full extent. A concern in this study mode is to ensure a broader view on the industry, avoiding a situation where most assignments are tailor-made to the same company.

In the context of work-based or work-integrated learning, the focus should be brought on student agency, amidst her/his process of purposeful and meaningful learning (Jääskelä et al., 2021). The *Student viewpoint* refers to cases where a student wishes to get the learning acquired in her/his paid or voluntary work validated in studies. The same preconditions must be met as in validation of prior learning: the learning outcomes must be compatible with the intended learning outcomes of the degree. At various workplaces, UAS students have responsibilities where skills and competences align with those that are incorporated in their studies. The difference with validation of *prior* learning resides in the fact that in Work & Study, the student designs a structured and scheduled plan on how to achieve the learning outcomes, and starts working systematically towards them, being steered by lecturers. This is an individual process where Work & Study constitutes an alternative studying mode, rather than validates prior achievements only. The two processes have in common the need to eventually demonstrate learning and to display evidence, which is more substantial and spans the entire learning curve in Work & Study.

2.3 Work & Study in practice

After the initial self-assessment on compatibility of professional tasks and degree studies, the student submits a Work & Study application and receives thereafter comments from the lecturer in charge of the respective study modules. Study advisors participate in the process by providing processual guidance, whilst substance lecturers ensure evaluation of the Work & Study application that must include a preliminary work plan. It is advised to seek for approval of the workplace already at this stage, in order to confirm that there are no confidentiality issues e.g. with presentation of authentic documentation. Students are encouraged to make a formal contract with the organisation, since it is expected that their representative – a superior, a peer or a customer – provides feedback on the student's achievement at the end. This constitutes an additional voice in the final assessment, although lecturers are in charge of administering the grades, to ensure transparency and equity in the process. When the

application is accepted, it is transformed into a detailed plan where the student takes agency in his or her own learning with the guidelines provided by the lecturer(s).

The “work” component can consist of paid or voluntary work, entrepreneurship, or in some cases even of leisure activities. Active participation in organisations such as the Scouts may increase opportunities for team leadership enhancement, and sport or art related responsibilities, e.g. organisation of tournaments or concerts, enhance event management skills. The focus is always on learning and compatibility with the intended learning outcomes of the degree, not on the context. Naturally, one must ensure that the related theory contents are not neglected, and this challenge is tackled with additional reading and analysis, when judged necessary by the lecturer. In some fields, e.g. hospitality management, experienced professionals with established careers may find a number of occasions to integrate their work to their degree studies, whilst it may be more challenging in some other fields of study.

A standardised process englobes a kick-off meeting, guidance on additional theory studies if needed, regular check-up meetings, and a plan on how the learning obtained via Work & Study is going to be demonstrated and when, before the culmination point that most often takes place in Demonstration Days. Preceded mandatorily by pre-assignments to be submitted prior to the event, these are co-creational occasions where students present their learning outcomes, receive feedback from peers and undergo an evaluation and assessment process ensured by the lecturers. The most optimal structure for a demonstration event combines theory, practice and reflection, which enriches student experience as a learner and enhances her/his agency.

In the best-case scenario, there are alumni from Haaga-Helia participating by providing additional professional feedback as corporate experts in the field. These alumni act on a volunteering basis, and they need to complete a specific training of 5 ECTS in order to participate in Demonstration Days as external feedback providers. The Demonstration Day process has been informally described as a “pedagogical gem” and was awarded the second prize in the global Validation of Prior Learning Prize competition (VPL, 2019). It applies to candidates for Work & Study demonstration as well as for VPL demonstrations.

In work-integrated learning, especially assessment is a challenging task (see Ajjawi et al., 2020) as it needs to be thoroughly designed already at the planning phase of the entire process and of the assignments to be undertaken in the professional context. Since those contexts are mutating and complex, the intended learning outcomes need to be regularly screened towards the expectations of the world of work. Whilst the lecturers should remain in possession of the assessment responsibility, the input from professional contexts and co-operation networks provide more multivocality in processes of work-integrated learning. This facilitates learning design, enables creation of more authentic assignment types and ensures their trustworthy assessment.

The assessment challenge is related to the need of new perceptions on the concept of *curriculum*: rather than considering the higher education curricula as static documents and frameworks, they should be perceived as dynamic processes (Annala & Mäkinen, 2013; Mäkinen & Annala, 2012). Processual thinking shifts the mindset of

lecturers and steers them towards more genuine co-operation with the related professional fields, which generates and enhances co-creational practices. Although input from the world of work is not always possible for all assignments in Work & Study, it is a dimension that merits continuous attention. Collecting corporate feedback by standardised, simple forms is a component providing an added value for students and assessing lecturers.

The most recent implementation of Work & Study is a pilot group in Hotel and restaurant management degree programme (NQF level 6), launched in 2020. It is designed as a group solution where approximately 60% of the 210 ECTS of the degree are completed in Work & Study mode, according to a common schedule, and the remaining 40% by blended and hybrid learning (Bruggemann et al., 2021). Students are organised in teams, according to their work contexts – such as hotels, restaurants, or sales and marketing – and the teams are led by lecturers with extensive professional expertise of this field. Work & Study assignments are designed in lecturer teams and each semester culminates in Demonstration Days. The estimated study time is 2,5 years instead of the 3,5 years that is set as a norm for most Bachelor's degrees in Finland. The mission is demanding, yet rewarding.

Despite many practical obstacles caused by the Covid-19 during the piloting process, experiences are promising, and the pilot group has revealed itself as a motivating option for students who already possess extensive experience in the field of their studies and engage themselves in an intensive study process. For Haaga-Helia, organisational learning from the pilot is valuable and paves way to more variety in applications of Work & Study, moreover increasing co-creational practices amongst the lecturing body and enhancing corporate collaboration networks. Another group with a similar concept is already on its way, which confirms the need for this type of innovative solutions also in the field of higher education.

Most probably, studies with an extensive emphasis on Work & Study will not become a standard model for all students at Haaga-Helia UAS. Experiences on the concept itself are however so interesting that there will undoubtedly be more opportunities to embed one's own professional contexts more tightly to degree studies in future. There are few more efficient ways to increase authenticity of professionally oriented higher education when the process is designed and monitored skilfully.

3. Conclusion

To bring the observation back to the topics of the volume: extensive experience from Haaga-Helia UAS reveals a set of conditions that need to be met to enable functional validation of non-formal and informal learning, and there are undeniable challenges in this process. It is noteworthy, however, that this paper unfolds process development from one Finnish UAS institution only, rather than providing an overview of all higher education or the national phase of VNFIL development in Finland.

The institutions should nurture an entrepreneurial mindset where it is possible to experiment and test new pedagogical solutions that may function differently in

different fields. Lecturers are eager and motivated to develop co-operation networks and design innovative pedagogical solutions with those networks, if they can have time and resources for this work. It is not a volunteering activity. They should be encouraged to become “bricoleurs” (Annala et al., 2020) who craft and design guidelines, assignments, corporate collaboration and institutional co-creation, in a framework of trust that is supported by pedagogical management sharing the same vision and providing long-term goals and milestones. On a societal level, institutions and organisations should embrace the objective of efficient and accessible VNFIL as an enabler for lifelong and life-wide learning and as a component of efficient continuous education for working adults.

The challenges are not of small scale: one needs to align pedagogy with objectives, design assessment practices meticulously and transparently, and moreover maintain an unobstructed information flow across all counterparts. Functional validation of non- and informal learning should be understood as a competitive edge for a HEI, and not as a supplementary administrative burden. More thorough understanding of the objectives of VNFIL must be disseminated to the world of work, and moreover to present and future students. The students should be at the centre of all development work and acknowledge their own responsibilities to enact full agency.

The entire process cannot be created in one step: it is an organisational continuum reflecting a mindset of development and trust. If the overarching objective of enhancing validation of all learning is embraced by all counterparts, solutions will be found. Occasionally, this goal may force the academia to glance out or even more, to come out from the cherished ivory tower of higher education, to fully discover opportunities of co-creation with the world of work. Eventually, it may turn out to be a fruitful exercise.

References

- Ajjawi, R., Tai, J., Nghia, T., Boud, D., Johnson, L. & Patrick, C. J. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: the challenges of authentic assessment in a complex context, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 304–316. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1639613>
- Andersson, P. (2021). Quality in validation from a Nordic perspective. *European Journal of Education*, 56, 380–390. <https://doi.org/10.1111/ejed.1246>
- Annala, J., & Mäkinen, M. (2013). Curriculum as intentional and dynamic process in higher education. In I. Viana, M. Alves, & J. Mortado (Eds.), *Proceedings of European Conference of Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibilities* (pp. 256–262). Available at <http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/>. Accessed on 10 November 2021.
- Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2020). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1836261>
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>

- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772>
- Dean, B. A., & Campbell, M. (2020). Reshaping Work-Integrated Learning in a Post-COVID-19 World of Work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 355-364.
- Fang, F., Kang, S. P., & Liu, S. (2004). *Measuring Mindset Change in the Systemic Transformation of Education*. Association for Educational Communications and Technology, 298-304.
- Goggin, D., & Sheridan, I. (2017). Validation of Workplace Learning. Examples and considerations in the context of national development in VPL. In R. Duvekot, D. Coughlan, & K. Aagaard, (Eds.), *The Learner at the Centre* (pp. 173-190). Copenhagen: VPL Biennale Book.
- Haaga-Helia (2021). Website in English of Haaga-Helia University of Applied Sciences. Available at <https://www.haaga-helia.fi/en/education>. Accessed on 31 October 2021.
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen T., & Häkkinen, P. (2021). Student agency analytics: learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 790-808. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1725130>
- Karvi (2021). Website of Kansallinen koulutuksen arviointineuvosto [Finnish Education Evaluation Centre]. Available at <https://karvi.fi/en/higher-education/>. Accessed on 6 November 2021.
- Mäkelä, M., & Moisio, A. (2017). Work and Study. Conceptualizing validation of work experience in a Finnish University of Applied Sciences. In R. Duvekot, D. Coughlan, & K. Aagaard (Eds.), *The Learner at the Centre*, (pp. 273-286). Copenhagen: VPL Biennale Book.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Understanding curriculum in Finnish higher education. In S. Ahola & D. M. Hoffman (Eds.), *Higher education research in Finland – Emerging structures and contemporary issues* (pp. 291-311). Jyväskylä University Press. Available at <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5189-4>. Accessed on 6 November 2021.
- NVL (2021). *Nordiskt nätverk för vuxnas lärande*. [The Nordic network for adults' learning]. Available at <https://nvl.org/Om-NVL/In-English>. Accessed on 11 November 2021.
- Peters, M., & Romero, M. (2019). Lifelong learning ecologies in online higher education: Students' engagement in the continuum between formal and informal learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1729-1743.
- Saari, J., Brauer, S., Halttunen, T., & Mäkelä, M. (2021). Validation in Art Teacher and Professional Teacher Education Curricula in Finland. *European Journal of Education Studies*, 8(11). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i11.3961>
- Taylor, C. A., & Bovill, C. (2018). Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European Educational Research Journal*, 17(1), 112-128. <https://doi.org/10.1177/1474904117704102>
- Unesco (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development*. New York: UN. Available at <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Accessed on 5 November 2021.
- VPL (2019). *Nominations for the best practices in validation*. VPL Biennale, Berlin. Available at <https://vplbiennale.org/vpl-prize/>. Accessed on 31 October 2021.
- Work and Study (2021). Website of Work & Study process at Haaga-Helia. Available at <http://www.workandstudy.fi/in-english/>. Accessed on 31 October 2021.

Gemeinsamkeiten und Differenzen der Sektoren Erwachsenenbildung und Hochschulbildung

Kompetenzanerkennung und Validierung

Gemeinsamkeiten in der Differenz von Erwachsenenbildung und hochschulischer Bildung¹

Peter Schlögl

Anerkennung und Validierung stellen in allen Bereichen des Bildungswesens ein aktuelles Thema dar, wenngleich bis vor kurzer Zeit noch ein randständiges. An dieser Stelle sollen Gemeinsamkeiten und Differenzen der Sektoren Erwachsenenbildung sowie hochschulischer Bildung betrachtet werden. Der Schwerpunkt soll dabei jedenfalls auf den Gemeinsamkeiten im Zusammenhang von Anerkennung und Validierung liegen.

Ist der Anerkennungsbegriff einerseits wissenschaftlich intensiv bearbeitet (klassisch bei Hegel; rezent etwa Honneth, 1992; Ranciere, 2002) und regulativ-pragmatisch allgegenwärtig, so stimmt dies, sieht man von spezialisierten Feldern wie der Qualitätssicherung einmal ab, für den Validierungsbegriff nicht in gleicher Weise. Im Alltag mag einem der Begriff schon gelegentlich in englischer Besetzung bei den Beschriftungen an Fahrkartentwertern in öffentlichen Verkehrsmitteln begegnet sein (dort findet sich zumindest in Wien der Ausdruck ‚Validator‘). Und so ist es kulturhistorisch interessant, dass es schon früh Formen gab, wo vollautomatisiert ‚validiert‘ wurde, was (hier im monetären Sinn) vorab erworben wurde, nämlich der Gegenwert eines Fahrtgeltes. Dabei war und ist durch Preise, Formulare und Gültigkeitsparameter ein hoch standardisierter Kontext gegeben. Komplexer stellt sich die Sache jedoch dar, wenn untersucht wird, was und wie denn im Bildungsbereich zu validieren ist. Die dortigen Fragen übersteigen den Nachweis für die Entrichtung des Fahrtgeltes und den Zeitpunkt des Endes der Gültigkeit der Nutzungsberechtigung. Einige Aspekte, die in diesem Zusammenhang von Interesse sind und die der zunächst ja berückend einfachen Idee, was Menschen wissen und können, nicht nochmals abprüfen zu müssen, vielleicht im Wege stehen, sollen im Folgenden umrissen werden.

1. Differenzen zwischen den Sektoren

An dieser Stelle sollen zwei Bereiche des Bildungswesens betrachtet werden, die hinsichtlich ihrer sozialen Genese ältere, eigentümliche Logiken mitbringen und sich von

1 Der Beitrag basiert auf einem Vortrag, der im Rahmen des Symposiums „Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen“ an der Universität für Weiterbildung Krems, 25. Februar 2021 gehalten wurde

jenen Sektoren unterscheiden, die in ihren heutigen Formen bereits rechtlich konstituiert wurden und auch stärker durchreguliert sind (die Schulen etwa). Wenngleich auch die öffentlichen Universitäten heute mit klar ausgewiesenen Autonomiebereichen gesetzlich gefasst sind, ist das im Bereich der Erwachsenenbildung bis heute nicht der Fall. Dies bietet auch unterschiedliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für Validierung. Aber wie so oft, muss bei genauerer Hinsicht eine so pauschale Einschätzung relativiert werden. Denn es gibt auch in der Erwachsenenbildung Bereiche, die normativ gefasst sind. Man denke an die Schulen für Berufstätige oder das Nachholen von formalen Abschlüssen, und auch für die Universitäten greifen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, als einem universitären Handlungsfeld mit zunehmender Bedeutung, ein wenig andere Mechanismen (Nachfrage, Finanzierung u. a.). Denn in mancherlei Hinsicht ist die wissenschaftliche Weiterbildung der Erwachsenenbildung ähnlicher als den grundständigen Studien (kostendeckende Kalkulation, qualifikatorische Bedarfsbegründung, starke Relationierung von wissenschaftlichem und Praxiswissen u. a.). Aber nichtsdestotrotz haben auch dort Zeugnisse Bescheidcharakter und es gelten Regelungen des Verwaltungsrechtes vor jenen des privatrechtlichen Vertragsrechts, wie es in den meisten Feldern der Erwachsenenbildung der Fall ist.

Vertragsrechtliche Grundlagen von Bildungsangeboten wiederum geben gestaltbare aber auch gestaltungsbedürftige Freiheiten und sind voraussetzungsreich. Eine solche Voraussetzung ist die grundsätzliche Finanzierungslogik, die eine weitere Differenz der beiden Sektoren darstellt. Die öffentlichen Universitäten und auch die Mehrzahl der fachhochschulischen Studien sind (wieder unter Ausnahme der Weiterbildung) wesentlich steuerfinanziert und die Erwachsenenbildung überwiegend privat finanziert (betrieblich oder individuell). Wenngleich es in Verbindung mit dem Lernen Erwachsener auch öffentlich oder quasi-öffentlich finanzierte Bereiche wie den Basisbildungsbereich oder die Arbeitsmarktschulungen gibt, wodurch öffentliches Interesse an diesen Feldern zum Ausdruck gebracht wird.

Des Weiteren sind hochschulische Studienangebote wesentlich angebotsseitig begründet und die Programme der Erwachsenen- und Weiterbildung vielfach nachfragegesteuert. Manchmal wird letzteres auch mit einer Dienstleistungsorientierung in Zusammenhang gebracht. Dies wird je nachdem, aus welcher Position heraus dies reflektiert wird, als kundenorientierte Flexibilität beschrieben, oder auch als marktförmige Anpassung, die in Spannung mit inhaltlich-curricularen oder professionellen Standards, Zugangskriterien und fachlichen Anforderungen angesehen wird. Dies wird in der Selbstdeutung der Erwachsenenbildung aber auch makrodidaktisch interpretiert. Denn im Sinne der TeilnehmerInnenorientierung und Freiheit der Lernenden kann und soll in der sich seit der beginnenden Theorieentwicklung zur Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren als freie (d. h. staatlich ungebundene) Erwachsenenbildung (Fuhr, 2013, S. 29) von Planungen also auch Curricula abgegangen werden, wenn die Lernenden sich darauf verständigen. Daran anknüpfend ist ein weiteres und für die Darstellung hier letztes Differenzgebiet ausgemacht, nämlich die lehr-lerntheoretischen Grundlagen. In den Theorien des Lernens und der Bildung

Erwachsener wird etwa von Anschlusslernen, situiertem Lernen, Erfahrungslernen oder eben TeilnehmerInnenorientierung – um nur einige zu nennen – ausgegangen, allgemeiner von sozialer Geselligkeit als Form des menschlichen Miteinanders oder der sozialen Distribution kultureller Innovationen (Dräger, 2017, S. 127).

In der Hochschuldidaktik herrscht – zumindest im deutschsprachigen Raum – ein common sense von neuhumanistisch überformten Konzepten Humboldt'scher Prägung vor, die den bildenden Wert von Wissenschaft betonen oder zuletzt vermehrt von der Curriculumtheorie informierte Verständnisse des constructive alignment (Biggs, 1996), die hochschulische Einrichtungen als professionelle Bildungsinstitutionen in die Verantwortung bringen. Folglich unterscheiden sich, ohne hier genauer darauf eingehen zu können, die Verständnisse der Sektoren neben den Konzepten und Begriffen wesentlich schon in ihrer Idee von Lernen, was gelungenes Lernen wäre und wie entsprechende Lernprozesse zu gestalten wären.

Soweit zur Betonung ausgewählter Differenzen, die in der Auswahl und Pointierung eventuell auch eine Überbetonung der Unterschiedlichkeit suggeriert. In weiterer Folge sollen aber die gemeinsamen Herausforderungen in den Blick genommen werden, die sich bei Fragen der Validierung zeigen.

2. Gemeinsames in der Differenz

Was ist andersrum gedacht, den beiden Sektoren also gemeinsam? Zunächst einmal ist es die politische Rahmung, die wesentlich von Europäischen Prinzipien wie zunehmender Transparenz und Integration der Bildungssysteme geprägt sind und vorrangig auf die Erleichterung der Zugänglichkeit und Mobilität abzielen (zuletzt zu den Hochschulen siehe Europäische Kommission, 2022; für die Erwachsenenbildung siehe EU, 2021). Innerhalb dieses Policy-Rahmens gibt es bildungs-, hochschul-, beschäftigungs- und wettbewerbspolitische Initiativen, die sich mehr oder weniger auf diesen Rahmen stützen oder sich auf diesen beziehen. Hierzu zählen seit etwa zehn Jahren auch Konzepte zur Sichtbarmachung und Anerkennung von Lernerträgen, die jenseits von konventionalisierten Bildungsprogrammen entstehen (Europäische Kommission, Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice, 2013; Cedefop, 2016). Dabei wird in den zugehörigen Policy-Dokumenten stark auf vereinheitlichte Sprachregelungen hingearbeitet, um die Rechenschaftspflichten hinsichtlich der Verlässlichkeit und der Bedingungen, unter denen solche Validierungsregelungen ins Leben treten können, zu betonen. In diesem Zusammenhang sind die nunmehr bekannten und akzeptierten Elemente von Validierungsprozessen: Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung zu sehen, die durch Beratungs- und Stützstrukturen und die Koordination von AkteurInnen gerahmt werden müssen.

Die Europäischen Rechtsdokumente wie die Ratsempfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (EU, 2012) sowie die Cedefop-Leitlinien als gemeinsamer Rahmen führen Bereiche an, in denen Rechenschaftspflichten für vertrauenswürdige und qualitativ hochwertige Validierungsregelungen erforderlich sind (Cedefop, 2016, S. 25–45). Dort werden als zentrale Handlungsfelder ausgewiesen:

- Information, Beratung, Orientierung
- Koordinierung der AkteurInnen
- Verbindung zu nationalen Systemen (wie dem NQR)
- Standards und Lernergebnisse
- Qualitätssicherung auf organisationaler Ebene
- Kompetenzen der Fachkräfte

Daran knüpft auch die Strategie zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens in Österreich an (BMB, 2017). Somit wird auf Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen hingewiesen, wobei die Schaffung und der Erhalt von Vertrauen sowie die aktive Vernetzung wohl mit einem kulturellen Wandel für die Weiterentwicklungen innerhalb der vielfach schwach gekoppelten Sektoren des Bildungswesens einher gehen wird müssen. Auch die Verbindung zu den nationalen Systemen wird für die nachhaltige Akzeptanz als relevant angesehen, was wohl insbesondere für die in der Weiterbildung erzielten Zertifikate über die Anbindung zum Qualifikationsrahmen oder Hochschulrahmen erfolgen müsste.

Auch eine fachliche Diskussion (sektorintern, aber auch -übergreifend) zu Standards und Lernergebnissen scheint angezeigt, denn der scheinbaren Klarheit dieser Begriffe steht auf der operativen Ebene eine hohe Pluralität von Konzepten gegenüber (dazu weiter unten noch mehr). Prozedural sind Aspekte der Qualitätssicherung auf unterschiedlichen Ebenen (System, Sektoren, Organisationen, Bildungsprogramme, Lernerträge/outcome) ins Treffen geführt und zudem ist noch nicht final geklärt, ob Konzeption und Umsetzung von Validierungspraxis spezielle ebenen- oder auch domänenspezifische Expertise benötigen, oder ob im Grunde schon alles auf dem Tisch läge und die Aufgabe vielmehr darin bestünde, sich darauf zu verständigen, was nun konkret wie und von wem zu tun wäre.

Der erste untrügliche Eindruck ist jedoch, dass bisheriges bürokratisches, regelgebundenes, formalistisches Handeln aus der rezenten Anerkennungs- und Gleichhaltungspraxis für die Zielsetzung der Validierung an Grenzen stößt. Und so sind in der Tat beide Sektoren auf der Suche nach einer Lösung bzw. Lösungen für qualitativ hochwertige Validierungsregelungen, die sowohl zwischen den Bildungseinrichtungen aber auch hin zu Individuen und Unternehmen Vertrauen schaffen.

3. Bürokratisches, regelgebundenes und formalistisches Handeln löst das Problem nicht

Dies scheint daher unumgänglich, da technokratische Modelle der Anerkennung oder Gleichhaltung, die Sachgesetzlichkeit bzw. -zwang postulieren und Praxis auf rationale Verwaltung einengen, in letzter Konsequenz mit politischer Willensbildung in Konflikt geraten.

Die in den bildungs-, aber auch beschäftigungspolitischen Programmatiken adressierten Themen RPL (recognition of prior learning) und VINFL (validation of informal and non-formal learning) verfolgen Ziele wie Ausbildungszeitverkürzung

und zugleich Lebenszeitgewinne, was sich wiederum als individuelle und kollektive Kostenersparnis manifestieren soll. Die bisherige Praxis (es sind aber 4 h „Inhalt-X“ vorgeschrieben und es wird nach einem sprachlichen und quantitativen Äquivalent in Ausbildungsreglements gesucht) stößt an ihre Grenzen, wenn nicht mehr durch Prüfungen belegte curriculare Positionen gewürdigt werden sollen, sondern wie die neue Hochschulgesetzliche Regelung formuliert auch „andere[.] Studienleistungen, Tätigkeiten und Qualifikationen“ (Universitätsgesetz 2002 §78 Abs.4) anzuerkennen sein sollen. Wenn nun von einer formalen Gleichheitsprüfung auf ein inhaltsanalytisches Modell der Gleichhaltung umgeschwenkt wird, brauchen diese Verfahren wohl hinzutretenden domänenspezifischen Sachverstand. Denn es sollen ja weiterhin unter Bedingungen der Verlässlichkeit und Fairness auf der Mikroebene Entscheidungen getroffen werden, die sachlich angemessen sind und zugleich auch bei dezentraler Umsetzung vergleichbar bleiben. Die Umsetzung der politischen Agenda soll dadurch vor einer staatsbürgerlichen Öffentlichkeit legitimiert werden.

Hierbei geraten insbesondere zwei Aspekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit: erstens vielfältige Nachweise, die den einzelnen Verfahrensschritten zugrunde liegen, und Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten von ‚außerhalb‘ in einem Anerkennungs- und Validierungsprozess angemessen und belastbar würdigen helfen sollen. Und zweitens Expertise, die solche Prozesse dahingehend ausgestaltet und deren verlässliche Umsetzung überwacht, sodass ausreichend (wo erforderlich auch externer) Sachverstand zur Interpretation der Nachweise und im richtigen Verfahrensschritt eingebunden wird, um nicht alleine aus pragmatischen Gründen wieder in ein formalistisches Modell der 1:1-Anrechnung zurückzufallen.

Nur indirekt, und vorerst in kleinen Fachöffentlichkeiten, werden die ‚value beliefs‘ bearbeitet, die der bisherigen und möglicher künftiger Praxis zugrunde liegen. Dieser common sense, oder zuweilen auch als Kultur bezeichnet, ist entweder konkludent in Curricula oder Qualifikationsprofilen festgehalten, auf die hin frühere Lernleistungen oder Erfahrungen identifiziert, dokumentiert, bewertet und zertifiziert werden, oder bildet eine unausgesprochene, unbewusste Hintergrundfolie, vor der Entscheidungen im Kleinen und Großen getroffen werden. Wechselseitige Zuschreibungen zwischen Bildungssektoren oder hinsichtlich nicht planvoll gestalteter Erfahrungsräume (lebens- oder arbeitsweltlich etwa) fallen hier ebenso darunter wie Einschätzungen im Rahmen öffentlicher Debatten (Wert von Praxis ggü. Wissen o.ä.) sowie der effektiven Hierarchie von Machtpositionen innerhalb des Bildungswesens. Hier einen erfahrungsgestützten Dialog mit dem Ziel der Schaffung von wechselseitigem Vertrauen anzuregen und zu verstätigen ist wohl eines der größten kollektiven Potenziale im Validierungsdiskurs.

In diesem Zusammenhang sind auch Aspekte von Machtkritik hoch bedeutsam. So kann beispielhaft auf eine Untersuchung über die strukturelle Gewalt in Zusammenhang mit Anerkennungsprozessen von ausländischen Berufsabschlüssen hingewiesen werden (Sommer, 2015). Darin wird ganz losgelöst von chauvinistischen Prioritätshierarchien, die mehr oder weniger überall wirksam werden, klar der Nachweis geführt, dass die gängige Anerkennungspraxis, die sich strikt an in Ausbildungsordnungen

oder Curricula gelisteten Inhalten orientiert, alles was darüber hinausgehend nachgewiesen werden kann (sei es im Umfang oder Qualität), nicht in Anschlag gebracht wird, gebracht werden kann und damit entwertet wird. Nun aber zu den beiden Aspekten Nachweise und Expertise.

4. Nachweise und Expertise als zwei Seiten einer Medaille

Nachweise sind also einer der erfolgskritischen Faktoren. Dies gilt in zweifacher Weise. Zunächst hinsichtlich der Aussagekraft derselben. D.h.: Was weisen sie in welcher Weise nach? Aber es gibt einen zweiten Aspekt, nämlich jenen der effektiven Nutzung im Validierungsprozess. Dazu liegen mittlerweile erste Befunde aus wissenschaftlichen Begleitungen von entsprechenden Verfahren vor. Ein Beispiel hierfür ist die Praxis der Weiterbildungsakademie (wba) in Österreich, wo nachweisliche Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen im Kontrast zu einem Qualifikationsprofil bewertet werden. In dem Schaubild (Abb. 1) werden alle Fälle eines untersuchten Quartals (n=13) dahingehend dargestellt, in welcher Weise unterschiedliche Formen von Nachweisen (Auslandaufenthalte, Supervisionsstunden, an Konferenzteilnahmen, Kompetenzbestätigungen, Publikationen der KandidatInnen, Schul- und Hochschulzeugnisse, Lehrgangsnachweise u. a.), die in diese Prüfung eingegangen sind, genutzt werden.

In jedem individuellen Portfolioverfahren liegen unterschiedlichen Formen von Nachweisen vor und werden Passungen und Gewichtungen für curriculare Positionen (oder hier Elemente des Qualifikationsprofils) vorgenommen. Ohne an dieser Stelle auf die Inhalte einzugehen, ist schon alleine durch die effektive Nutzung von Nachweisen ablesbar, dass hier keine schematische Passung erfolgt, sondern fallsensibel vorgegangen wird. Diese kleinteiligen Prozesse und darin eingebettete domänenspezifische und expertisegestützte Entscheidungen von Fachkräften in den vielfältigen Schritten von Validierungsprozessen nutzen Gewichtungen, Mehrfachzuordnungen oder Exklusivität von vielfältigen Nachweisen für einen Soll-Ist-Vergleich. Die Abläufe der Passung selbst sind dabei iterative Prozesse, die antizipierend und rekapitulierend eine möglich umfassende Würdigung der Nachweise zum Ziel haben (siehe dazu vertiefend Gugitscher & Schmidtke, 2018).

Damit sind neben der Sachgemäßheit, die solchen Entscheidungen zugrunde liegt, bereits weitere Dimensionen von Expertise (oder wenn man so will Professionalität) angesprochen. Dies sind wesentlich Haltungen gegenüber den KandidatInnen und der Einrichtung für welche die Validierungsfachkräfte tätig werden. Hierbei sind nicht selten Zielkonflikte zu bewältigen (Interessen der KandidatInnen, Fairness, strukturelle Bedingungen, organisationale Vorgaben, diagnostische Belastbarkeit von Nachweisen ...) und dennoch ein integriertes Gesamtergebnis zu erzielen, das einer kritischen Prüfung oder Revision standhält.

Das alles gipfelt letztlich in der Frage nach der Güte von Validierungsverfahren. Oder genauer gesagt: Was wären valide Verfahren, die tatsächlich das Konstrukt, das geprüft werden soll, die Inhalte, die geprüft werden, die Kriterien, anhand deren geprüft wird, oder die konkreten Abläufe mit Passfähigkeit und Wertigkeit ausstatten?

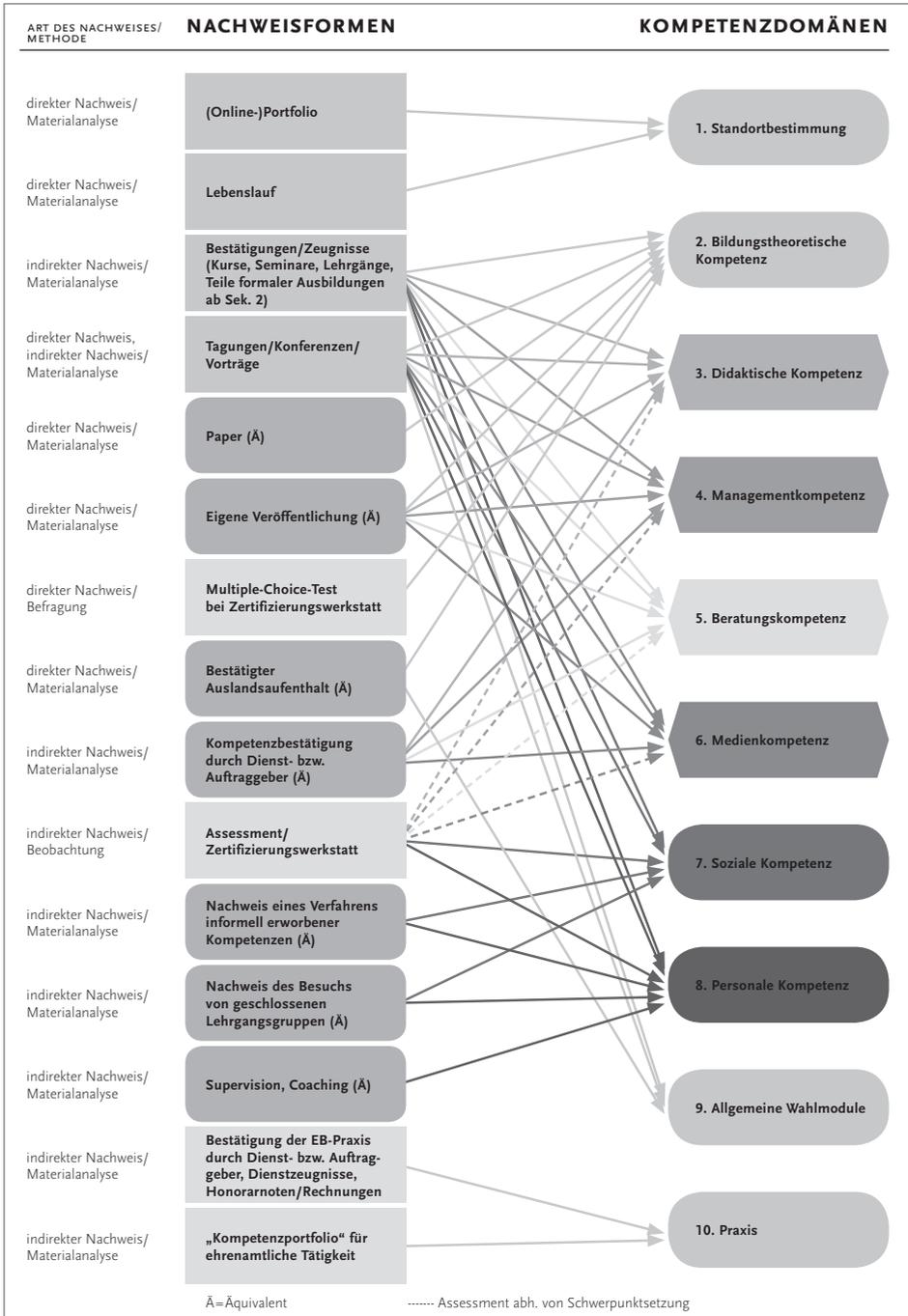


Abb. 1: Nachweisformen und deren Passung zu den Kompetenzdomänen des Qualifikationsprofils (Quelle: Gruber et al., 2021, S. 81)

Erst nachgeordnet tauchen Fragen nach der Reliabilität auf. Denn um Validierung insgesamt als etablierte Praxis zu ermöglichen, sind vorab bereits Aspekte der Praktikabilität sowie der damit verbundene Ressourcenbedarf zu klären und sicherzustellen. Man kann sich des Eindrucks nur schwer erwehren, dass die aktuellen Debatten derzeit noch mit angezogener Handbremse verlaufen, da ein grundsätzlicher Finanzierungsvorbehalt für den vermuteten Mehraufwand besteht. Aber auch seitens möglicher KandidatInnen stellt sich die Frage von Aufwand und Nutzen, aber auch von Identitätswahrung und -verletzung insbesondere für den Fall von Nichtanerkennung.

5. Resümee

Die Sammlung und Sichtung von nationaler und internationaler guter Praxis hilft, hier ein Bild von Aufwand und möglichem Nutzen zu erhalten sowie die Machbarkeit zu illustrieren. Aber es gibt auch noch einiges an ‚Hausaufgaben‘ für die kleine Fachöffentlichkeit, denn es zeigt sich eine erhebliche Begriffsvielfalt, die sich nicht alleine als Sektorenspezifika abtun lassen. Die normativen Regelungen in Österreich helfen hier nicht immer weiter, da auch in gesetzlichen Grundlagen konzeptionelle Mehrdeutigkeiten fortgeschrieben werden (etwa bei Standards, Lernergebnissen und Kompetenzen). Aber auch im engeren Rahmen der Validierungsdebatte zeigen sich unscharfe Begriffsverwendungen etwa von Identifizieren, Feststellen und Messen. Wohlwollend kann dies als eine frühe Phase auf einem Weg zu einer Fachsprache verstanden werden, die sich erst etablieren und durchsetzen muss.

Klar scheint zu werden, dass es in allen beiden Sektoren, den hochschulischen Einrichtungen und auch der Erwachsenenbildung, künftig Validierungsfachkräfte braucht, die sich nicht vorrangig an juristischen Gutachten- oder Urteilsstilen orientieren, sondern über eigenständige professionelle Standards verfügen. Wertvolle konzeptionelle Arbeiten zu professionellen Kompetenzen von ExpertInnen, die im Bereich der Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen tätig sind, hat ein Europäisches Kooperationsprojekt (PROVE – PROfessionalization of Validation Experts) geleistet und im Frühjahr 2021 ein umfassendes Kompetenzprofil und auch entsprechende Selbstevaluierungsinstrumente vorgelegt.² Ablesbar ist daraus auch, dass es eine spezielle (wohl kleine) Gruppe von Personen mit eigenständiger Expertise benötigen wird, um Validierungsverfahren und -prozesse zu konzipieren, zu implementieren, zu beobachten, zu steuern, weiterzuentwickeln und deren Qualität zu prüfen.

In einem Schulterschluss zwischen den beide Bildungssektoren können hier beide wechselseitig voneinander lernen und die Expertise wie auch die Fachkräfte zwischen den Sektoren diffundieren.

2 <https://uni-tuebingen.de/de/174546>

Literatur

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32 (1996), 347–364.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (Hg.). (2017). Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Wien. Verfügbar unter https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf
- Cedefop. (Hrsg.). (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/793186>
- Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. *ZfW* 40, 127–152 (2017). <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0089-x>
- Europäische Kommission, Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice (Hrsg.). (2013). *Recognition of prior non-formal and informal learning in higher education*, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/24279>
- Europäische Kommission. (2022). Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Hochschulstrategie. COM(2022) 16 final. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/ebf108dd-791c-11ec-9136-01aa75ed71a1>
- Fuhr, T. (2013). Erwachsene als freie Lerner. Kritik eines Modells. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20(4), 29–34. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42013/erwachsenenbildung-04.pdf>
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N., & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikationen. Open Access verfügbar unter: <https://www.wbv.de/artikel/6004685w>
- Gugitscher, Karin, & Schmidtke, Birgit. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung, *ZfW*, 41, 173–188 (2018). <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6>
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sommer, I. (2015). *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland*. Bielefeld: Transcript.

Kompetenzanerkennung qualitativ gestalten

Validierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel der
Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Giselheid Wagner & Gudrun Breyer

1. Validierung in Österreich und ihre Verankerung im Bildungssystem

Im Zuge europäischer Bestrebungen, die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen voranzutreiben und in den Bildungssystemen der EU-Länder zu verankern, begann in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren auch Österreich, diesen neuen, „zweiten“ Weg zum Abschluss von Qualifikationen zu unterstützen (Wagner, 2019). Bis heute jedoch gibt es in Österreich keine staatliche Verankerung von Validierung im Bildungswesen und es existiert kein übergreifendes Anerkennungssystem. Bislang finden sich in erster Linie Einzelinitiativen in unterschiedlichen Bereichen, vor allem in der Erwachsenenbildung, teilweise aber auch im formalen System.¹ Begründet werden kann dies mit der starken Verankerung des formalen Bildungswesens in Österreich, gerade der formalen Erstausbildung. Im Bereich der Berufsbildung sei hier das gut funktionierende System der dualen Berufsausbildung genannt.

Dennoch gibt es gute Gründe für eine Stärkung der Validierung im Bildungswesen: Bildungswege werden flexibler, Berufsbilder verändern sich schneller, Menschen werden mobiler und der Arbeitsmarkt ist laufend auf der Suche nach qualifizierten Arbeitskräften. Die Antwort darauf kann sein, neben den traditionellen formalen Bildungswegen auch andere Zugänge zu schaffen. Damit wird Personen der Zutritt zu Berufen oder Berufsfeldern eröffnet, die ihnen sonst verwehrt blieben, weil sie die Phase der Erstausbildung längst abgeschlossen haben, mitten im Berufsleben stehen oder gezwungen sind, sich beruflich neu zu orientieren. Der Arbeitsmarkt kann es sich letztlich nicht leisten, kompetente Fachkräfte zu verlieren, indem ihnen die Möglichkeit versagt bleibt, die dafür notwendigen Qualifikationen zu erlangen (Ziegler & Müller-Riedlhuber, 2020, S. 7).

Im Laufe der 10er Jahre des neuen Jahrtausends hat die Veröffentlichung mehrerer bildungspolitischer Dokumente Validierung zunehmend ins Zentrum der Bildungspolitik gerückt. Die LLL-Strategie (Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Öster-

1 Einen zwar nicht mehr ganz aktuellen, aber weiterhin umfassenden Überblick über Validierungsinitiativen geben Mayerl und Schlägl (2015).

reich, 2011) betont in ihrer Leitlinie 10, dass die Anerkennung und Zertifizierung von bereits vorhandenen Kompetenzen – unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden – gefördert werden soll. Der Europäische Rat forderte ein Jahr später in seiner Empfehlung von 2012 alle EU-Mitgliedsstaaten dazu auf, eine Nationale Strategie zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens zu entwickeln (Empfehlung des Rates zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, 2012). Diese legte Österreich schließlich 2017 in seiner „Strategie zur Förderung nicht formalen und informellen Lernens in Österreich“ (kurz: Validierungsstrategie) vor. Hervorzuhebende Ziele dieser Strategie sind die Förderung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen (Ziel 1), die Verbesserung von Durchlässigkeit im Bildungssystem (Ziel 4) sowie die Stärkung von Validierung als integralem Bestandteil des österreichischen Bildungssystems (Ziel 5) – letzteres Ziel ließe sich als durchaus visionär bezeichnen. Die österreichische Validierungsstrategie will ein gemeinsames, sektorenübergreifendes Referenzdokument für alle Validierungsinitiativen sein und hat mit dem Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren (BMBWF, 2018) ein ernst zu nehmendes Dokument vorgelegt, das auch europäisch abgestimmt ist.² Es bietet einen umfassenden Überblick zur Frage, was Qualität in Validierungsverfahren überhaupt ausmacht und worauf bei der Entwicklung zu achten ist.

Ohne ein umfassendes System zu bilden, sind Validierungsverfahren heute in allen Sektoren des österreichischen Bildungssystems zu finden: Im gesetzlich geregelten formalen Bereich liegen mit der Berufsreifeprüfung und ExternistInnenmatura seit vielen Jahren Möglichkeiten vor, Abschlüsse des staatlichen Bildungssystems via Validierung zu erlangen. Freilich handelt es sich hier nicht um Validierungsverfahren im engeren Sinne, sondern um Prüfungen, die abgelegt werden können, ohne den „regulären“ Bildungsweg davor absolviert zu haben. Aber auch Validierungsverfahren, die einen begleitenden Beratungsprozess umfassen, sind zu finden, so beispielsweise die bereits in vielen Bundesländern ausgerollte Initiative „Du kannst was“ zum Nachholen des Lehrabschlusses auf dem Weg der Validierung³ oder die seit einigen Jahren neu aufgestellte Ingenieursqualifikation⁴, die nun ebenfalls auf dem Weg einer Zertifizierung zu erreichen und durch ihre NQR-Einstufung auf Niveau 6 auch europäisch besser vergleichbar ist.⁵ Gerade hier kommt nun aber die Erwachsenenbildung

-
- 2 So wurden in die Entwicklung auch Erfahrungen aus anderen EU-Ländern einbezogen, in denen es bereits Qualitätskriterien gibt. Zu nennen sind zum Beispiel Erfahrungen aus dem Erasmus+-Projekt „Transnational Peer Review – Validation of non-formal and informal Learning Extended“ (2015–2018). Die Projektergebnisse und europäischen Qualitätskriterien sind online verfügbar: <https://www.peerreview.work/>
 - 3 „Du kannst was“ wird in mehreren Bundesländern angeboten und ist eine sozialpartnerschaftliche Kooperation, hier z. B. in Salzburg: <https://www.bfi-sbg.at/bildungsprojekte/du-kannst-was>
 - 4 Zur Ingenieurszertifizierung siehe: <https://www.wko.at/site/ingenieurzertifizierung/Startseite.html>
 - 5 Ein Überblick über Anerkennungsverfahren, die zu Berechtigungen im formalen Bereich führen, findet sich in Mayerl und Schlögl (2015).

ins Spiel: Validierungsverfahren und Beratungsprozesse werden in diesen Fällen häufig nicht in formalen Bildungseinrichtungen, sondern in der Erwachsenenbildung durchgeführt.

Die Erwachsenenbildung bewegt sich überwiegend im non-formalen Bereich, was bedeutet, dass ihre Abschlüsse gesetzlich nicht geregelt sind und folglich auch zu keinen Berechtigungen führen. Grund dafür ist die in Österreich traditionell starke Rolle des formalen Systems, die der Erwachsenenbildung eine „kompensierende“ Funktion zuschreibt (z. B. Brandmayr, Hanselmann & Müller-Kmet, 2018). So sind „nachholende“ Bildungsabschlüsse oft in der Erwachsenenbildung zu finden, von denen einige sogar zu formalen Abschlüssen inklusive daraus resultierenden Berechtigungen und Zugängen führen: Das Nachholen des Pflichtschulabschlusses wird in Einrichtungen der Erwachsenenbildung ermöglicht – seit 2012 ist dies im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ staatlich gefördert und geregelt.⁶ Auch die bereits erwähnte Initiative „Du kannst was“, die zum Lehrabschluss führt, wird in Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten. Die Abschlussprüfungen werden jedoch von den formal zuständigen Stellen durchgeführt (z. B. WKO), die Abschlüsse sind somit gleichwertig mit den auf klassischem Weg erworbenen und sind daher innerhalb des formalen Bildungssystems zu verorten.

Die Erwachsenenbildung ist durch die geringe staatliche Steuerung flexibler und kann schneller auf neu entstehende Lernbedarfe reagieren als das formale Bildungssystem. Das ist Vor- und Nachteil zugleich. Denn sie steht damit unter stärkerem Legitimierungsdruck, weil sie nicht auf eine gesetzliche Verankerung ihrer Angebote verweisen kann. Jedenfalls ist es nicht verwunderlich, wenn gerade die Erwachsenenbildung im Bereich der Validierung eine Vielfalt an Initiativen entwickelt hat und auf unterschiedliche Projekte und Erfahrungen blicken kann.

Generell werden zwei Arten von Validierung unterschieden: Auf der einen Seite gibt es formative (= entwicklungsorientierte) Verfahren, denen es primär darum geht, Kompetenzen zu identifizieren und sichtbar zu machen. Diese werden nicht an einem wie auch immer gearteten Standard oder Anforderungskatalog (z. B. Curriculum) gemessen. Solche Verfahren sind nicht abschlussorientiert und können daher nur im non-formalen Bereich angesiedelt sein. Sie dienen der Stärkung des Individuums, indem sie sichtbar machen, was jemand kann. Oft werden sie in größeren Prozessen der Bildungs- und Berufsberatung oder Berufsorientierung eingesetzt, um eine persönliche und berufliche Weiterentwicklung oder Umorientierung anzustoßen. Beispiele für formative Verfahren in Österreich sind z. B. Kompetenz+Beratung⁷, Kompetenz

6 Zur Initiative Erwachsenenbildung siehe: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/>

7 Die Kompetenz+Beratung ist ein österreichweit standardisiertes, institutionenübergreifendes Format, das im Rahmen des Projektnetzwerks „Bildungsberatung Österreich“ (Europäischer Sozialfonds, Bundesministerium für Bildung und Frauen) entwickelt wurde und seit 2012 angeboten wird. Kompetenz+Beratung zielt stark auf Prozesse grund-

mit System⁸, KOMPAZ/Kompetenzprofil⁹ oder das Kompetenzportfolio für Freiwillige.¹⁰

Auf der anderen Seite gibt es summative (= abschlussorientierte) Verfahren, denen es ebenfalls darum geht, Kompetenzen von Individuen zu identifizieren und sichtbar zu machen; sie messen diese aber gezielt im Hinblick auf einen bestimmten (meist beruflichen) Standard. Je nach Ergebnis kann dies bedeuten, dass einzelne Teilbereiche des zugrunde liegenden Anforderungsprofils nicht anerkannt werden und auf andere Weise (z. B. durch die Absolvierung von modularen Weiterbildungen) nachgeholt werden müssen. Das Erreichen des festgelegten Ziels wird in summativen Verfahren durch ein Feststellungsverfahren überprüft. Die Abschlüsse solcher Verfahren können Qualifikationen des formalen Bildungssystems (z. B. Lehrabschlüsse) oder aber non-formale Qualifikationen sein, die gesetzlich nicht geregelt sind, sich aber auf einen selbst gesetzten und transparent veröffentlichten Standard beziehen. Eines der in diesem Kontext wohl bekanntesten und meist besprochenen Beispiele in Österreich ist das in der Erwachsenenbildung angesiedelte Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba).

2. Das Kompetenzanerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

2.1 Entwicklung, Prozess, Methoden und Instrumente

Seit 2007 bietet die Weiterbildungsakademie Österreich ein Anerkennungsverfahren für Personen an, die in der Erwachsenenbildung tätig sind – sei es als Unterrichtende/TrainerInnen, als BeraterInnen, BildungsmanagerInnen oder BibliothekarInnen. Sie bietet damit einen beruflichen Abschluss im non-formalen Bereich an. Das Verfahren

legender Orientierung und die Aktivierung der Kunden/Kundinnen. Siehe: <https://ring.bildungswerke.at/kompetenzentwicklung/bildungsberatung>

- 8 Kompetenz mit System (KMS) ist eine Initiative des Arbeitsmarktservice und bietet ein modulares Ausbildungsmodell für Arbeitssuchende, das bis zum Lehrabschluss führen kann. Ein Quereinstieg inklusive Anerkennung von Berufserfahrung und informell erworbenen Kompetenzen ist möglich und vorgesehen. Siehe: <https://www.ams.at/arbeitsuchende/karenz-und-wiedereinstieg/so-unterstuetzen-wir-ihren-wiedereinstieg/kms-kompetenz-mit-system>
- 9 Das Kompetenzanerkennungszentrum (KOMPAZ) wurde 2004 an der Volkshochschule und Stadtbibliothek Linz gegründet und bietet ein Verfahren an, das sich auf das in der Schweiz entwickelte Kompetenzanerkennungsverfahren CH-Q stützt. Siehe: <http://www.kompetenzprofil.at/>
- 10 Das Kompetenzportfolio wurde vom Ring Österreichischer Bildungswerke mit dem Ziel entwickelt, die im Zuge von freiwilligem Engagement erworbenen Kompetenzen systematisch sichtbar zu machen. Siehe: <https://ring.bildungswerke.at/kompetenzentwicklung/fuer-freiwillige>

ist summativ, da es ein verbindliches Qualifikationsprofil als Anforderungskatalog zugrunde legt.

Das Besondere – im Gegensatz zu Verfahren wie z. B. „Du kannst was“ – ist, dass es für den zu erwerbenden Abschluss kein völlig gleichwertiges Pendant auf dem klassischen Bildungsweg gibt. Sprich: Während ein Lehrabschluss auf traditionellem Wege (Absolvierung einer Lehre + Lehrabschlussprüfung) ebenso wie auf dem Weg der Validierung (Anerkennungsverfahren „Du kannst was“ + Lehrabschlussprüfung) erlangt werden kann, existiert in der Erwachsenenbildung kein anderer Weg, der zur gleichen Qualifikation wie dem wba-Zertifikat oder wba-Diplom führt. Grund hierfür ist die sehr heterogene Ausbildungslandschaft in der Erwachsenenbildung, in der nicht geregelt ist, über welche Qualifikationen das eingesetzte Personal verfügen muss. Einer Vielzahl an Bildungsanbietern steht eine Vielzahl an Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber.

Eben aus dieser Heterogenität, die zwar Vielfalt und Flexibilität ermöglicht, aber nur wenig Standardisierung bei der Formulierung von Anforderungen an das eigene Personal hervorbringt, entstanden Bedarf und Bedürfnis, ein anbieter-übergreifendes Qualifikationsprofil und Anerkennungsverfahren zu entwickeln – ohne dabei die bereits existierenden Ausbildungen abzuschaffen. Hinter dieser Qualifikationsentwicklung stand und steht somit auch das bildungspolitische Ziel, die Branche Erwachsenenbildung zu professionalisieren.

Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)¹¹, der Dachverband der gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen, begann ab 2004 gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, der einzigen bundesstaatlichen Einrichtung der Erwachsenenbildung in Österreich, das Anerkennungsverfahren für ErwachsenenbildnerInnen zu entwickeln.¹² In der Konzeptionsphase von 2004–2007 wurde zunächst ein „Curriculum“ erstellt, in dem festgelegt wurde, was eine/n kompetente/n ErwachsenenbildnerIn ausmacht. Dieses heute als Qualifikationsprofil bezeichnete Dokument ist die zentrale Messlatte des wba-Verfahrens. Es wird zudem auch außerhalb der KEBÖ-Verbände als Standard für das Personal in der Erwachsenenbildung wahrgenommen und genutzt.¹³

Entwickelt wurde das Qualifikationsprofil aus den tatsächlichen Tätigkeiten von ErwachsenenbildnerInnen und aus daraus abgeleiteten Anforderungen. Damit wurde ein starker Praxisbezug gewährleistet. Gleichzeitig wurde die Entwicklung wissen-

11 Zu Geschichte und Zielen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs siehe https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php

12 Zur historischen Genese der Weiterbildungsakademie siehe auch die Publikation von Schlögl et al. (2021).

13 Das Qualifikationsprofil für das wba-Anerkennungsverfahren ist auf der Website für Interessierte einsehbar: <https://wba.or.at/de/was-wir-tun/anforderungen.php> (Zugriff 07.12.2021). Da es neben dem/der „Zertifizierten Erwachsenenbildner/in“ zusätzlich einen aufbauenden Abschluss zum/zur „Diplomierten Erwachsenenbildner/in“ gibt, handelt es sich um mehrere Profile.

schaftlich begleitet, was wiederum eine Rückbindung an die der Erwachsenenbildung (Andragogik) zugrunde liegende wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik garantiert und das Berufsfeld legitimiert. Das Qualifikationsprofil ist somit ein gelungenes Beispiel aus einer engen Zusammenarbeit von fundierter Wissenschaft und beruflicher Praxis.

Neben einem Standard in Form des Qualifikationsprofils bedurfte es weiters einer Struktur sowie der Entwicklung eines Prozesses und von Methoden, die eine objektive und valide Durchführung des Anerkennungsverfahrens ermöglichten. Hierbei wurden grundlegende Kriterien berücksichtigt, die bis heute in Validierungsverfahren Anwendung finden – und das, obwohl zum Zeitpunkt der Entwicklung noch wenige wissenschaftliche oder bildungspolitische Dokumente existierten, die dazu Hinweise gegeben hätten.

So folgt das Anerkennungsverfahren der wba den heutzutage allgemein anerkannten vier Phasen von Validierung:¹⁴

- *Identifikation von Kompetenzen:* Diese Phase erfolgt oft im Rahmen eines engmaschigen Beratungsprozesses. Eine Beraterin unterstützt die KandidatInnen dabei, die für das angestrebte Validierungsziel notwendigen Kompetenzen ausfindig und sichtbar zu machen. Dies kann in Form einer Selbst- oder Fremdevaluation geschehen – oder als Mischung von beidem. In jedem Fall ist es wichtig, den KandidatInnen ausreichend Informationen an die Hand zu geben, um ihnen transparent darzulegen, welche Kompetenzen und Erfahrungen relevant sind und wie sie diese sichtbar machen können.
- *Dokumentation von Kompetenzen:* Die als relevant identifizierten Kompetenzen und Erfahrungen werden in (schriftlicher) Form sichtbar gemacht und dokumentiert. Bei formativen Verfahren kann das eine schriftliche Zusammenfassung der identifizierten Kompetenzen sein, bei umfassenderen Verfahren geschieht dies oft in Form eines Portfolios, in dem alle Unterlagen gesammelt werden. Digitale Systeme wie das des wba-Verfahrens ermöglichen heutzutage zeitgemäße Archivierungs- und Darstellungsfunktionen. Derartige Portfolios können grundsätzlich auch über den Zweck des Validierungsverfahrens hinaus als lebensbegleitende E-Portfolios genutzt werden, wenn sie zudem über Export- und Schnittstellenfunktionen verfügen.¹⁵
- *Bewertung von Kompetenzen:* Während Phase eins und zwei Teil von formativen und summativen Validierungsverfahren sind, finden die Phasen drei und vier nur in summativen, abschlussorientierten Verfahren statt. Hier werden die identifizierten Kompetenzen an einem zuvor festgelegten Standard gemessen, z. B. einem

14 Diese vier Phasen sind u. a. in den „Europäischen Leitlinien“ ausführlich beschrieben (Cedefop, 2016 S. 15 ff.).

15 Zu nennen wäre hier z. B. das lebensbegleitende Online-Portfolio „Dit kann ik“ (= Das kann ich/Was ich kann), das in den Niederlanden von Libereaux, einem Validierungsanbieter, entwickelt wurde. Es wurde auch bei der Entwicklung des wba-Portfolios in den Blick genommen (Breyer & Wagner, 2018).

Curriculum. Wichtig bleibt festzuhalten, dass die Beratung (mit dem Ziel der Identifikation) und die Bewertung (mit dem Ziel der Kompetenzfeststellung/-überprüfung) personell getrennt sind. Die Personen, welche die KandidatInnen bei der Evaluation ihrer Kompetenzen und der Erstellung ihres Portfolios unterstützen, sollten nicht die gleichen sein wie diejenigen, die das Ergebnis bewerten.

- *Zertifizierung*: Dies ist der letzte Schritt in einem Validierungsverfahren, der auch gleichzeitig mit der Bewertung stattfinden kann und als Ergebnis aller vorherigen Schritte den KandidatInnen bestätigt, dass sie die festgelegten Standards erfüllt haben und somit den Abschluss erhalten dürfen. Am Ende wird ein Zertifikat ausgestellt, durch das die im Anforderungskatalog beschriebenen Lernergebnisse bestätigt werden.

Auch wenn sie oft klar voneinander getrennt dargestellt werden, sind diese Phasen nicht als chronologische Abfolge zu verstehen, sondern können gleichzeitig stattfinden, sich überlappen oder in wiederkehrenden Zyklen mehrfach durchgeführt werden.

Im Verfahren der wba zeigen sich die beschriebenen vier Phasen folgendermaßen:¹⁶

Beratung, Identifikation von Kompetenzen: In der wba werden KandidatInnen von Anfang an engmaschig mit Information und Beratung versorgt: Neben der Website, die umfassende Erstinformation zu Anforderungen, Prozess und Hintergründen bietet,¹⁷ wird eine persönliche und kostenlose Erstberatung angeboten, in der sich Interessierte unverbindlich informieren und herausfinden können, welche ihrer bisher erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen für das wba-Validierungsverfahren von Belang sein könnten und mit welchem zeitlichen und finanziellen Aufwand der Prozess für sie verbunden wäre. Das Ergebnis einer solchen Beratung kann auch sein, dass ein anderer Weg oder ein anderes Ziel (z. B. eine Ausbildung oder ein Lehrgang in der Erwachsenenbildung) sinnvoller wären.

Nach der Anmeldung erhalten KandidatInnen Zugang zu ihrem persönlichen Login-Bereich der wba-Website, wo sie konkrete Informationen zum Erstellen ihres Portfolios finden. Sie werden digital durch den Prozess begleitet, d. h. das System zeigt den KandidatInnen an, was als nächster Schritt zu tun ist. Zudem werden Informationsblätter und Kurzvideos zur Verfügung gestellt.

Das Portfolio wird im Normalfall eigenständig von den KandidatInnen erstellt, dabei können sie aber zusätzlich persönliche Unterstützung von einer Beraterin erhalten (via Telefon, E-Mail oder Nachrichtenfunktion im Login-Bereich).

Dokumentation von Unterlagen in einem Online-Portfolio: Der im Jahr 2021 völlig neu aufgesetzte Login-Bereich der wba stellt ein wichtiges Instrument im Anerkennungsverfahren dar – hier fließen gleichsam alle Daten und Phasen zusammen. Hauptzweck ist die digitale Sammlung aller (schriftlichen) Dokumente, die Grund-

¹⁶ Das Verfahren wird ausführlich beschrieben in Schlögl et al. (2021).

¹⁷ Website der Weiterbildungsakademie Österreich. Online: <https://wba.or.at/de/>

lage für die Bewertung sind, das sogenannte Online-Portfolio. Es wird von den KandidatInnen erstellt, die wba-Beraterinnen können Unterlagen hinzufügen oder ändern. Zudem dient der Login-Bereich auch der Information der KandidatInnen (durch die Zurverfügungstellung von Info-Blättern und Videos) und der persönlichen Beratung (durch die Nachrichtenfunktion, die einen direkten Kontakt zur wba-Beraterin erlaubt, die durch den gesamten Prozess begleitet). Auch die Bewertung der Unterlagen wird im Login-Bereich sichtbar gemacht, indem die Ergebnisse der Portfolioprüfung sowie des Assessments darin dokumentiert werden. Die KandidatInnen können tagsaktuell nachverfolgen, welche der erforderlichen Kompetenzbereiche laut wba-Qualifikationsprofil anerkannt und welche noch offen sind. Außerdem können sie selbstständig Informationen zu passenden modularen Weiterbildungen finden.

Bewertung von Kompetenzen: Wie bei Schlögl et al. (2021) beschrieben, findet die Bewertung bei der wba als Kombination von Dokumenten- und Performanzprüfung statt (Schlögl et al., 2021, S. 82 ff.). Beide Formen werden von unterschiedlichen Personen bzw. Gremien durchgeführt und sind von der persönlichen Beratung getrennt. Das Portfolio bildet die Grundlage für die Dokumentenprüfung, die vom Akkreditierungsrat vorgenommen wird.¹⁸ Dieser ist mit unabhängigen ExpertInnen besetzt, die an den Schnittstellen von Erwachsenenbildung, Wirtschaft, Universitäten und Forschung tätig sind, und die über alle schriftlichen Einreichungen der KandidatInnen entscheiden, diese freigeben oder begründet ablehnen. Die Ergebnisse werden sodann von den wba-Beraterinnen an die KandidatInnen weitergeleitet und besprochen.

Zusätzlich dazu findet am Ende des Zertifizierungsprozesses eine individuelle Performanzüberprüfung statt, bei der sich die KandidatInnen bestimmten facheinschlägigen Aufgaben stellen. Dieses als Zertifizierungswerkstatt bezeichnete Prüfsetting wird von der wba in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in St. Wolfgang angeboten, wo das Assessment in der Regel stattfindet. Bei dieser dreitägigen Veranstaltung stellen sich die wba-KandidatInnen berufsbezogenen Aufgaben, z. B. zeigen sie eine Sequenz aus ihrer erwachsenenbildnerischen Praxis und reichen dazu ein schriftliches Konzept ein. Weitere Aufgaben im Gruppen- und Zweiersetting sowie ein Multiple-Choice-Test zu bildungstheoretischen Fragestellungen vervollständigen das Bild. Der Ablauf der Zertifizierungswerkstatt ist standardisiert. Um eine möglichst objektive Beurteilung zu gewährleisten, wurden „Beobachtungskriterien“ veröffentlicht, die beschreiben, woran festgemacht werden kann, dass die Kompetenzen laut wba-Qualifikationsprofil erfüllt sind. Sie bieten einen Orientierungsrahmen sowohl für die AssessorInnen als auch für die KandidatInnen. Die PrüferInnen der Zertifizierungswerkstatt sind wie die Mitglieder des Akkreditierungsrats extern beauftragt, fungieren als ausgewiesene ExpertInnen und PraktikerInnen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und verfügen über umfassende Assesmenterfahrung.

18 Zum Akkreditierungsrat der wba siehe: Website der Weiterbildungsakademie Österreich <https://wba.or.at/de/ueber-uns/gremien.php>

Neben dem Prüfcharakter enthält die Zertifizierungswerkstatt viele Elemente, die zur Selbststärkung, Schärfung der Eigenwahrnehmung und Identitätsbildung als ErwachsenenbildnerIn beitragen. In den laufend eingeholten Feedbacks bestätigen KandidatInnen einen Empowerment-Effekt, der sich auch in einer anlässlich des zehnjährigen Bestehens der wba durchgeführten umfassenden Wirkungsevaluation zeigte (Breyer, 2017).

Grundsätzlich wird im wba-Verfahren großer Wert darauf gelegt, sowohl formal als auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen¹⁹ anzuerkennen. Während die Anerkennung formal und non-formal erworbener Kompetenzen gemeinhin wenig Schwierigkeiten bereitet, da sie im Rahmen der Dokumentenprüfung relativ einfach zu belegen sind,²⁰ wirft die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen mitunter Fragen auf. In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf mögliche Instrumente bzw. Methoden zur Sichtbarmachung, wobei hier einerseits die schriftlichen, deklarativen von den performanzorientierten Methoden unterschieden werden (z. B. Cedefop, 2016, S. 63 ff.; Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 44 ff.). Nach Cedefop (2016) können die Methoden unterteilt werden in:

- Tests, Prüfungen
- Gesprächsbasierte Methoden
- Deklarative Methoden
- Beobachtungen
- Simulation
- Durch Arbeits- oder Praxissituationen gewonnene Nachweise

Die Wahl der Methode ist abhängig von Ziel und Zweck, also z. B. von der zu überprüfenden Kompetenz. Um beispielsweise kommunikative Kompetenz zu validieren, wäre es wenig zielführend, einen schriftlichen Multiple-Choice-Test zu wählen. Umgekehrt ließe sich theoretisches Fachwissen eher nicht durch eine Praxis-Simulation überprüfen. Umfassende Validierungsverfahren verwenden im Normalfall einen Methodenmix, so auch die wba. Es kommen bei jeder zu zertifizierenden Person an unterschiedlichen Stellen des Verfahrens fast alle der oben erwähnten Methoden zum Einsatz, die von jeweils unterschiedlichen Personen bzw. Rollen übernommen werden. In folgender Tabelle werden die in der wba verwendeten Instrumente den genannten Methoden zugeordnet und angegeben, wer die Bewertung/Beurteilung übernimmt:

19 Zur Definition dieser drei Begriffe siehe z. B. Gnahs, 2003, S. 90.

20 Eingereicht werden können z. B. (Abschluss-)Zeugnisse, Bestätigungen oder sonstige schriftliche Belege über absolvierte Schulformen, Studiengänge, Ausbildungen, Lehrgänge oder Kurse/Seminare. Diese müssen formal korrekt ausgestellt sein und glaubhafte Hinweise auf die Inhalte geben (z. B. Bezug auf ein Curriculum, eine Ausbildungsverordnung, Modulbeschreibungen, Kursausschreibungen etc.)

Tab. 1: Methoden der Kompetenzanerkennung in der wba (eigene Darstellung)

Methode	Instrumente in der wba	Beurteilung durch
Gesprächsbasierte Methoden	Erstberatung zur Identifizierung relevanter Qualifikationen und Praxiserfahrungen für die Portfolio-Erstellung Begleitende Beratung nach der Standortbestimmung; Identifikation noch offener Kompetenzbereiche und passender Nachweismöglichkeiten	wba-Beraterin
Deklarative Methoden	Selbstbeschreibungen zum Nachweis informell erworbener Kompetenzen: KandidatInnen beschreiben in eigens dafür entwickelten Formularen ihre jeweilige Kompetenz in Bezug auf einen bestimmten Kompetenzbereich. Selbstbeschreibung der erwachsenenbildnerischen Praxis: Diese kommt beim wba-Diplom zum Einsatz und bildet die Grundlage für das Fachgespräch	Akkreditierungsrat bzw. FachexpertInnen (beim Fachgespräch)
Durch Arbeits- oder Praxissituationen gewonnene Nachweise	Praxisnachweise: KandidatInnen belegen damit, dass Sie in der Erwachsenenbildung tätig sind, z. B. durch eine Dienstgeberbestätigung. KandidatInnen können Arbeitsproben einreichen (z. B. Projektberichte, Veröffentlichungen zu einschlägigen Themen)	Akkreditierungsrat
Test, Prüfungen	Multiple-Choice-Test: Dieser prüft bildungstheoretisches Wissen ab und findet im Rahmen der Zertifizierungswerkstatt, dem Assessment beim wba-Zertifikat, statt.	Erstellung der Testfragen durch ExpertInnen/Durchführung und Überprüfung online
Simulation	Simulation ist die zentrale Methode bei der Zertifizierungswerkstatt und zieht sich durch eine Vielzahl der vor Ort zu erledigenden Aufgaben. Dazu zählen z. B. eine Praxissequenz aus der alltäglichen erwachsenenbildnerischen Praxis oder ein Konfliktlösungsgespräch im Zweiersetting.	ZWS-LeiterInnen (= AssessorInnen)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das wba-Verfahren umfassend konzipiert ist, sowohl was den holistischen Blick auf die berufliche Biographie der KandidatInnen als auch die umfassende und vielgestaltige Anwendung von Methoden und Instrumenten zur Identifizierung und Überprüfung von Kompetenzen im Verlauf des Prozesses betrifft. Die eingereichten Portfolios werden sehr differenziert betrachtet, Kompetenzen im Gespräch „aufgespürt“ und es wird gemeinsam mit den KandidatInnen besprochen, wie diese sichtbar gemacht werden können.

Das Verfahren hat insgesamt einen starken Individualisierungsgrad bei gleichzeitig hochgradiger Standardisierung. Das Gleichgewicht zwischen diesen zwei Polen macht die eigentliche Qualität des Angebots aus und wird von den KandidatInnen positiv wahrgenommen. Während der Standardisierungs- und Formalisierungsgrad ein wichtiger Qualitätsfaktor für das Verfahren ist, bringen die BeraterInnen die Komponente der Individualisierung ein, indem sie unter Einbeziehung verschiedener Expertise-Bereiche den Blick auf das je individuelle Portfolio richten und dabei die Balance zwischen Einzelnachweis, beruflicher Biographie und Gesamtportfolio der Einreichenden gewährleisten.

Die wichtige Rolle der ValidierungsexpertInnen wurde bereits mehrfach untersucht und betont: Schlögl et al. (2021) beforschten das Expertise-Handeln der wba-BeraterInnen und rekonstruierten dabei die drei Dimensionen Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise (S. 121–147). Im 2022 abgeschlossenen Erasmus+-Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) wurde ein Kompetenzmodell für Validierungspersonal entwickelt, das wiederum Grundlage für zukünftige Ausbildungsgänge für ValidierungsberaterInnen oder -assessorInnen sein kann.²¹ Hier scheint sich ein neues Tätigkeitsfeld innerhalb der Erwachsenenbildung aufzutun.

Der Hinweis auf die personalintensive Beratung zeigt, dass Validierungsverfahren per se keine kostensparenden Bildungswege sind, wie dies oft vermutet wird. Validierung ist, wenn sie qualitativ und gut gestaltet wird, nicht automatisch kostengünstiger als herkömmliche Ausbildungsgänge.²² Sie erschließt aber neue Zielgruppen, macht den Erwerb von Bildungsabschlüssen berufsbegleitend möglich, verbessert die Durchlässigkeit im Bildungssystem und macht Kompetenzen individuell sichtbar.

21 Das Erasmus+-Projekt PROVE läuft von 2019–2022 und hat zum Ziel, Kompetenzstandards des Personals im Bereich der Validierung und einen Methodenpool für BeraterInnen und Assessor/innen zu entwickeln. Projektleitung hat die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt; neben dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der wba sind Partner aus den Niederlanden, aus Portugal, Frankreich und Griechenland beteiligt. Link zum Kompetenzmodell für Validierungspersonal: https://wba.or.at/media/pdf/PROVE_competence_model_deutsch_kurz.pdf?m=1627633486&

22 In Österreich ist Validierung zu großen Teilen staatlich gefördert, um sie für die Zielgruppen zugänglich und leistbar zu halten. Die wba ist seit Anbeginn durch Gelder des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

2.2 Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der wba

Als innovative Zertifizierungs- und Anerkennungsstelle ist die wba eine lernende Organisation. Äußeres Zeichen dafür ist die Zertifizierung nach der DIN ISO 9001:2015, einem international geltenden Qualitätsstandard, der ein professionelles Qualitätsmanagement mit festgesetzten Abläufen, fixen Standards und transparenten Kriterien voraussetzt. Im Rahmen dieser Zertifizierung kooperiert die wba mit der ARGE-Bildungshäuser²³ und ist Teil deren Multistandort-Organisationszertifizierung. Gemeinsam wird nicht nur daran gearbeitet, die Anforderungen der Norm umzusetzen, sondern es findet Peer Learning im Sinne eines laufenden Austauschs auf Augenhöhe statt. Zentral dafür sind zum einen die regelmäßigen Qualitätssicherungszirkel mit Weiterbildungscharakter sowie das System der jährlichen internen Audits. Hierbei auditieren sich die beteiligten Einrichtungen gegenseitig, was einerseits den Außenblick gewährleistet, aber gleichzeitig ein kollegiales Feedback von KollegInnen aus der Erwachsenenbildung ermöglicht. So findet Lernen auf organisationaler Ebene in bestmöglicher Form statt.

Die Qualitätssicherungslogik beruht auf einer Tendenz zu standardisieren. Das liegt schon allein im lateinischen Ursprung des Wortes „*qualitas*“, das nicht mehr oder weniger als „*Beschaffenheit*“ oder „*Eigenschaft*“ bedeutet. Somit gibt es keine gute, schlechte oder hohe Qualität. Qualität wird erreicht, wenn die Beschaffenheit, die sich eine Organisation für ihr Produkt selbst vorschreibt (unter Einbezug aller gesetzlichen Anforderungen), erfüllt wird. Qualität steht und fällt mit den an sie gestellten Anforderungen. Welche Beschaffenheit aber macht einen gelungenen Validierungsprozess aus? Noch dazu wenn, wie im Fall der wba, sich dieser von Anfang an durch eine hohe Virtualität auszeichnet? Bereits 2007 fand die Kommunikation mit KandidatInnen in erster Linie via E-Mail und Telefon und die Kompetenzanerkennung über den Login-Bereich der wba-Website statt.

Klassische Bildungseinrichtungen können sich mit der Ausstattung ihrer Seminarräume behelfen, Checklisten anwenden, Kriterien für das eingesetzte Lehrpersonal vorgeben. Die wba definiert ihre Anforderungen. Sie legt die Kriterien für ihre qualitätsvolle Arbeit in der Validierung fest, lenkt und misst sie und entwickelt sie weiter. Es handelt sich dabei im Grunde um jene Kriterien, die sich im bereits erwähnten Österreichischen Kriterienkatalog zur Förderung von Validierungsverfahren in Berufs- und Erwachsenenbildung²⁴ finden und in einer vereinfachten Darstellung in Abb. 2 dargestellt sind.

23 Die ARGE Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ) ist ein Netzwerk von 18 Bildungshäusern. Aufgabe der ARGE BHÖ ist es, die Mitgliedshäuser in bildungspolitischen Themen nach außen zu vertreten und den internen Austausch zu fördern und zu unterstützen. Siehe: <https://www.arge-bildungshaeuser.at>

24 Der Katalog wurde von einer Arbeitsgruppe entwickelt, in der auch die wba mitarbeitete. Siehe Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren (BMBWF, 2018)

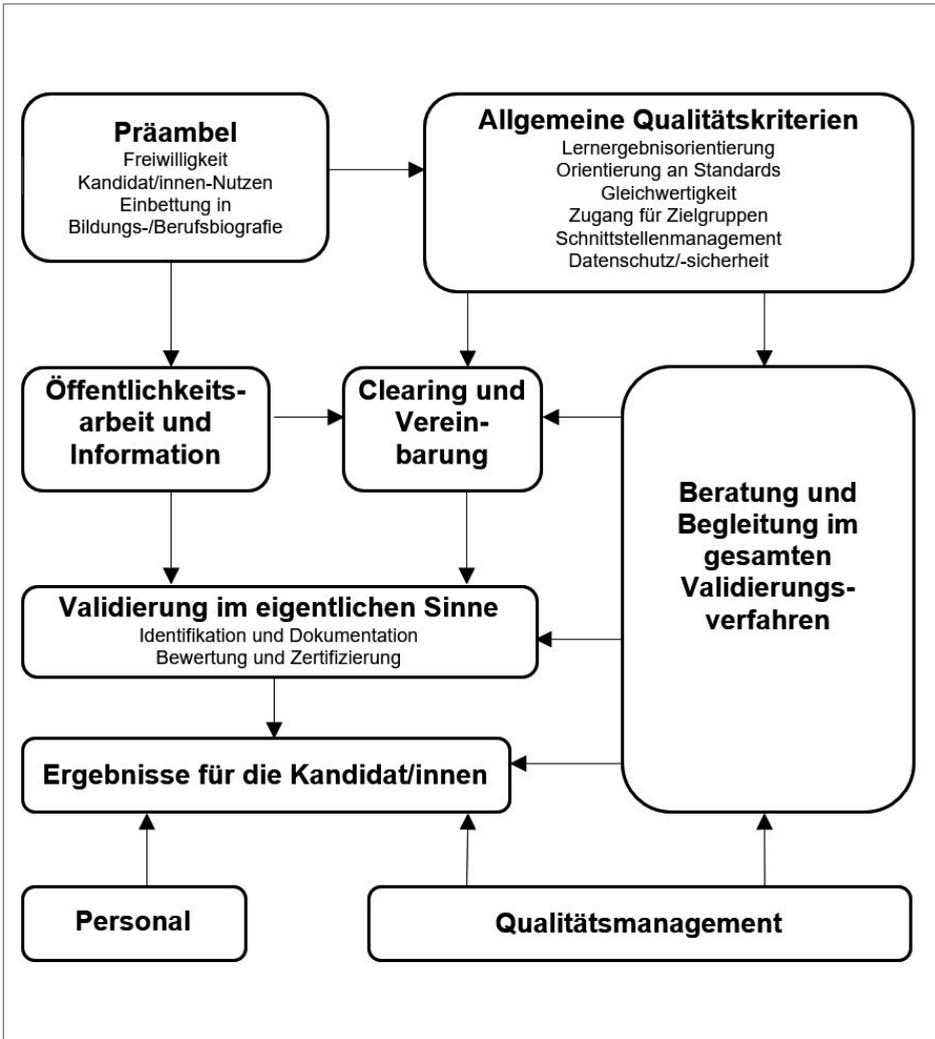


Abb. 2: Vereinfachte Darstellung der Grafik aus dem Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren (BMBWF, 2018, S. 7, bearb. von wba)

Analog zu den Qualitätsbereichen und -merkmalen des Kriterienkatalogs integriert die wba festgelegte Kriterien und Standards der Validierung in ihr Qualitätsmanagementsystem, um die wesentlichen Parameter ihrer Arbeit sichtbar und messbar zu machen und die Zufriedenheit der KundInnen sicherzustellen. Abbildung 3 veranschaulicht die drei Bereiche „Informationen, Beratung und Orientierung“, „Anerkennungsprozess“ und „Qualitätssicherung“ mit den jeweiligen Kriterien zur Qualitätssicherung. So zeichnen sich „Information, Beratung und Orientierung“ etwa durch einen freien Zugang zur Beratung für alle Interessierte und durch eine kostenlose Erstberatung aus. KandidatInnen wird eine persönliche Beraterin zur Seite gestellt, die sie durch den Prozess begleitet. Der Anerkennungsprozess ist dadurch qualitäts-

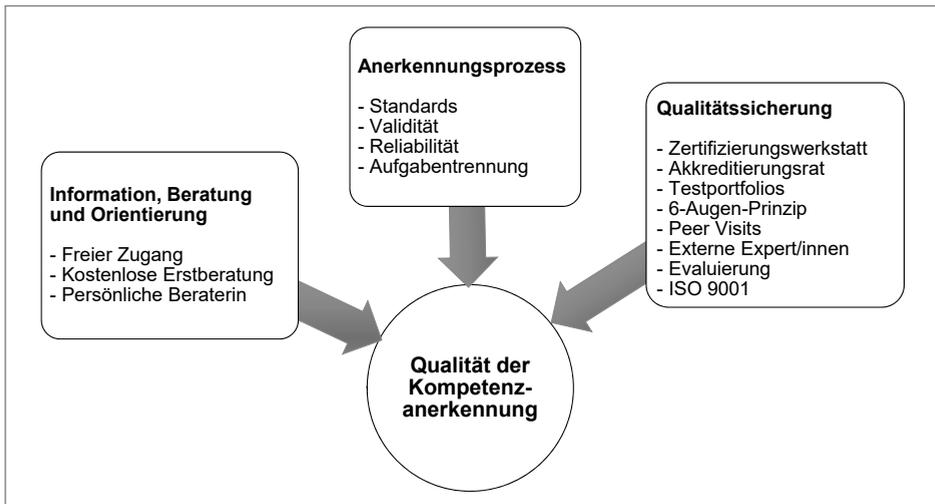


Abb. 3: Schematische Darstellung der Qualitätspolitik der wba (eigene Darstellung)

gesichert, dass er auf festgelegten Standards beruht, Validität und Reliabilität in den Prozessen verankert sind und auf eine Trennung der Rollen und Aufgaben geachtet wird:

Wie bei Reisinger und Steiner (2014) dargestellt, werden in der Qualitätsarbeit der wba auch die Cedefop-Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens laufend berücksichtigt.²⁵ Daraus abgeleitet entwickelten Akkreditierungsrat, Lenkungsgremium und wba-Geschäftsstelle gemeinsam „Leitprinzipien und Kriterien für die Anerkennungsarbeit“, in denen implizites Wissen explizit verschriftlicht wurde. Diese dienen den wba-Beraterinnen und dem Akkreditierungsrat als Leitschnur für ihr Handeln und machen die Anerkennungsarbeit auch für KandidatInnen und Interessierte transparent.²⁶

Von den bei Cedefop (2009) genannten Qualitätsmerkmalen sind es in erster Linie die Überprüfung der Validität der eingereichten Nachweise sowie Objektivität und Reliabilität, die bei der wba im Vordergrund stehen:

25 Siehe Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens (Cedefop, 2009, S. 81f. und 91ff.). In der Neuauflage von 2016 werden die Qualitätskriterien nicht mehr gesondert ausgewiesen, sondern auf diesen aufbauend weiterentwickelt. Stärker in den Fokus rücken Information, Beratung und Orientierung, Datenschutz und die beruflichen Kompetenzen von Fachkräften. Für die geplante Revision 2023 wurde im Rahmen eines „Online Validation Events“ die Aufnahme von Migration als Validierungskontext sowie Modularisierung als Voraussetzung von Validierung angeregt, insbesondere was die Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen für den Hochschulbereich, aber auch längere Ausbildungen betrifft.

26 Siehe Website der Weiterbildungsakademie Österreich <https://wba.or.at/media/pdf/leitprinzipien-kriterien-ankennungsarbeit-wba.pdf?m=1620828869&>

Validität – Was macht einen validen Nachweis aus?

Valid ist ein Nachweis im Sinne der wba dann, wenn er wesentliche Informationen wie Name des Teilnehmers/der Teilnehmerin, Titel, Lernformat (z. B. Seminar, Webinar, Vorlesung, Lehrgang) und Inhalte und/oder Lernergebnisse der besuchten Bildungsveranstaltung, Datum und Stundenanzahl der Bildungsveranstaltung, Name der Bildungseinrichtung, Stempel und Unterschrift enthält. Inhalt und Umfang stehen zudem bei einem validen Nachweis in Einklang. Über die Validität eines Nachweises und das Ausmaß der Anerkennung entscheidet der Akkreditierungsrat. Als Standard zur Anerkennung wird dabei das wba-Qualifikationsprofil herangezogen und die Passung mit dessen Vorgaben überprüft. Berücksichtigt werden zudem die wba-eigenen „Vorgaben für die Anerkennungsarbeit“, in denen der Umgang mit häufig eingereichten Nachweisen, deren Anerkennungen sowie Anerkennungsmaß oder Ablehnungen samt Ablehnungsgrund festgehalten sind.

Objektivität – Wie kann Objektivität gewährleistet werden?

Objektivität ist bei allen Bewertungsprozessen ein besonders wichtiges Kriterium und soll den Einfluss von subjektiven Wahrnehmungen auf den Bewertungsprozess ausschließen bzw. minimieren. Um dies im größtmöglichen Ausmaß zu gewährleisten, wird in der wba ein Bündel an Maßnahmen getroffen.

So ist zunächst die bereits erwähnte Rollentrennung zu erwähnen. BeraterInnen, die den persönlichen Kontakt zu KandidatInnen haben, bewerten nicht – dies wird von unabhängigen ExpertInnen übernommen, z. B. vom Akkreditierungsrat oder von den LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt. Die BeraterInnen begleiten die KandidatInnen durch den Prozess. Sie unterstützen KandidatInnen bei der Identifizierung ihrer Kompetenzen, sichten die eingereichten Unterlagen und bereiten diese für das Gremium vor, entscheiden aber nicht über die Anerkennung. Der Akkreditierungsrat hingegen hat keinen Bezug zu den Personen, der über die vorgelegten Unterlagen hinausgeht. Nur so kann er seine Entscheidung unabhängig treffen. Die LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt wiederum sehen die KandidatInnen tatsächlich in Person. Sie beurteilen diese ausschließlich über ihre Leistung im Rahmen des Assessments und haben weder Einblick in den bisherigen Anerkennungsprozess noch in die eingereichten Unterlagen und deren Anerkennung.

Es wird darauf geachtet, dass grundlegende Entscheidungen nicht allein getroffen werden:

BeraterInnen besprechen Unklarheiten und Fragen zu Nachweisen im Sechs-Augen-Prinzip, bevor sie diese dem Akkreditierungsrat vorlegen. Entscheidungen im Akkreditierungsrat werden zuvor in der Gruppe diskutiert und sodann mehrheitlich entschieden. Die LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt bedienen sich der Methode der kollegialen Beratung, wenn es im Assessment zu Grenzfällen kommt und über das Nicht-Bestehen des Assessments entschieden werden muss.

Unterstützung bei der Bewertung erhalten die LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt zusätzlich in explizit formulierten Beobachtungskriterien. Diese beschreiben, woran beobachtet werden kann, dass KandidatInnen über die verlangten Kompetenzen verfügen. Sie sind für KandidatInnen im Login-Bereich einsehbar.

Wenn so viele Personen an der Validierung von KandidatInnen beteiligt sind, ist es umso wichtiger, dass bei allen Beteiligten ein gemeinsames Verständnis des Maßstabs vorliegt. Dies wird durch regelmäßige Abstimmungstreffen gewährleistet. So finden beispielsweise jährlich „Qualitätstage“ zwischen Akkreditierungsrat und wba-BeraterInnen statt. Die wba-Geschäftsstelle tauscht sich regelmäßig mit den externen ExpertInnen aus und es findet jährlich ein Treffen mit den LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt statt.

Reliabilität – Wie lässt sich Reliabilität sichern und weiterentwickeln?

Validierung muss zuverlässig, sprich reliabel sein, d.h. eine Wiederholung des Prozesses muss zum selben Ergebnis führen. Dazu gibt es den Standard des wba-Qualifikationsprofils und weitere Arbeitsdokumente (Leitprinzipien, Vorgaben der Anerkennungsarbeit) sowie transparent dargelegte Bewertungskriterien. Auch der Arbeit der LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt und externer ExpertInnen liegen Beobachtungs- bzw. Begutachtungskriterien zugrunde, die für die KandidatInnen online zugänglich sind. Bewertungsprozesse laufen nach dem immer gleichen Schema ab (siehe Kap. 2.1).

Kontinuierlicher Verbesserungsprozess und Weiterbildungsprozess

Teil der laufenden inhaltlichen Abstimmung sind auch gemeinsame Portfolio-Einschätzungen der wba-BeraterInnen. Dasselbe Portfolio wird von allen BeraterInnen eingeschätzt, die Ergebnisse anschließend verglichen und Abweichungen analysiert. Lessons learned finden in den laufenden Bewertungsprozess Eingang.

Dass die wba eine besonders aktive lernende Organisation ist, wird in ihrer strukturierten Weiterentwicklung deutlich. Laufende Entwicklungsarbeit findet auf vielen Ebenen statt:

- In der wba-Geschäftsstelle durch Austausch, Qualitätsbesprechungen, Testportfolios und Arbeitsgruppen zur Weiterentwicklung von Anerkennungsinstrumenten
- Im Akkreditierungsrat mit der wba-Geschäftsstelle: Hier findet ein ständiger Abgleich der Sichtweisen auf Validierung und die dahinterliegenden Standards und eine Weiterentwicklung der Vorgaben statt (z.B. im Rahmen des Qualitätstags, durch Leitprinzipien und Kriterien für die Anerkennungsarbeit, Vorgaben der Anerkennungsarbeit)
- Durch die Rückmeldung externer BeurteilerInnen (bei der Zertifizierungswerkstatt, beim Kolloquium, beim Verfassen der Diplomarbeiten, Papers und Rezensionen)

- Inhaltlich und politisch im Bereich Validierung (Teilnahme am Erasmus+-Projekt, Lernmobilitäten, Mitarbeit in themenbezogenen Arbeitsgruppen)
- Professionsbildend durch Netzwerkarbeit in der Erwachsenenbildung und mit den Stakeholdern
- Laufendes internes Monitoring und Evaluation: Feedback von AbsolventInnen wird systematisch erhoben. Nach Abschluss erhalten die KandidatInnen Feedbackbögen, die ausgewertet und deren Ergebnisse den Gremien vorgelegt werden und so zu laufender Adaptation des Verfahrens führen.
- Externe Evaluation: Als ESF-Projekt wurde die wba mehrfach evaluiert, zuletzt im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung von 2016–2018 durch die Universität Graz und das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung.²⁷

Wesentliche Weiterbildungsimpulse erhielt die wba auch durch einen Peer-Review-Prozess, den sie von 2016–2018 im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Transnational Peer Review in Validation of Non-formal and Informal Learning Extended“ durchlief.²⁸ Beim Peer Review handelt es sich um ein Evaluationsverfahren aus dem Hochschulbereich. In diesem Projekt, an dem Validierungseinrichtungen aus verschiedenen Bereichen und aus mehreren europäischen Ländern teilnahmen, wurde es verwendet, um die Weiterentwicklung von Validierungsverfahren durch Peeraustausch zu fördern, länderübergreifend voneinander zu lernen und damit nicht zuletzt die Durchlässigkeit zwischen den Sektoren zu stärken (Paulus & Wagner, 2019). Involviert waren dabei auch mehrere Universitäten – was von beiden Seiten als sehr inspirierend empfunden wurde.

3. Ausblicke in die Zukunft – Validierung über alle Grenzen hinweg

2020 hat die Weiterbildungsakademie einen wichtigen Schritt zur Formalisierung ihrer Abschlüsse gesetzt: Das wba-Zertifikat „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ wurde als eine der ersten non-formalen Qualifikationen auf Stufe 5 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) eingeordnet. Ende November 2021 folgte das darauf aufbauende wba-Diplom auf Stufe 6, das damit auf der gleichen Stufe wie ein Bachelor oder Ingenieursabschluss steht.

Der NQR kann dazu beitragen, die Übergänge zwischen dem formalen und non-formalen Bildungssystem transparenter zu gestalten. Gerade summative Validierungsverfahren eignen sich aufgrund der Betonung der Outputorientierung und der Integration umfassender Feststellungsverfahren besonders gut für eine Aufnahme in den NQR, wenn sie umfassend und qualitativ hochwertig gestaltet und langfristig

²⁷ Die Ergebnisse wurden in der Publikation von Schlögl et al. (2021) veröffentlicht.

²⁸ Siehe Website der Weiterbildungsakademie Österreich: <https://wba.or.at/de/fachinfo/internationale-projekte.php> sowie Website des Peer-Review-Projekts: <https://www.peer-review.work/>

angelegt sind. Eine Einordnung in den NQR stärkt die Sichtbarkeit von Validierungsverfahren im Bildungssystem und zeigt, dass sie mittlerweile ernstzunehmende Alternativen anbieten.

Die Stärke von Validierung liegt in ihrer modularen Ausrichtung in Kombination mit einer lernergebnisorientierten Beschreibung. Erworbene Lern- und Praxiserfahrungen finden Anerkennung; im Gegensatz zu einer herkömmlichen Ausbildung müssen KandidatInnen nicht mehr von vorne beginnen, sondern können an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und dieses ergänzen. Es überrascht daher nicht, dass Modularisierung zukünftig zunehmen wird (Zürcher, 2012, S. 52). Tendenzen dazu sind seit Jahren beobachtbar. So werden Weiterbildungen aufeinander aufbauend angeboten und im universitären Bereich lassen sich Bachelorstudien mit verschiedenen Masterabschlüssen kombinieren. Die modulare Ausrichtung von Validierung kann Anreiz für Universitäten sein, andernorts erworbene Kompetenzen für die Zulassung anzuerkennen oder Studierenden Teile von Studiengängen zu erlassen. Gerade durch berufsbegleitende Validierungsverfahren wie das der wba könnten so neue Zielgruppen für Universitäten erschlossen werden, die umfassende Praxiserfahrung mitbringen und damit den wissenschaftlichen Betrieb bereichern.

Schon bei Gründung der wba wurde die Anschlussfähigkeit an den tertiären Sektor mitgedacht und gefördert. Das auf Stufe 6 des NQR eingeordnete wba-Diplom²⁹ richtet sich daher an universitären Anforderungen aus, indem eine nach wissenschaftlichen Kriterien verfasste Diplomarbeit einzureichen ist. Als Anschluss an das wba-Diplom wurde der Masterlehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ der Uni Graz/Uni for Life in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung konzipiert.³⁰ Speziell für BildungsmanagerInnen bietet sich der Masterlehrgang „Bildungsmanagement“ der Universität für Weiterbildung Krems an, für den wba-AbsolventInnen reduzierte Teilnahmegebühren erhalten.³¹ Freilich wäre hier wünschenswert, die Durchlässigkeit noch offener zu gestalten: Bis 2015 war eine Absolvierung des damals an der Uni Klagenfurt angesiedelten Masterlehrgangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch ohne Studienzugang möglich, wenn ein wba-Diplom (und mit ihm umfassende Erfahrung in der Erwachsenenbildung) nachgewiesen wurde. Zudem wurden Studierenden des Masterlehrgangs Teile des wba-Diploms für das Masterstudium angerechnet. Da Validierungsverfahren sowie Ausbildungen der Erwachsenenbildung durch die Einordnung in den NQR zukünftig ein formal stärkeres Gewicht bekommen werden, wären hier Modelle der gegenseitigen Anrechenbarkeit wünschenswert und realistisch.

29 Siehe „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ im NQR-Qualifikationsregister: <https://www.qualifikationsregister.at/public/qualification/103/>

30 Siehe Studium Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Uni for Life: <https://www.uniforlife.at/de/weiterbildung/bildung-soziales/masterlehrgaenge/erwachsenenbildungweiterbildung/>

31 Siehe Studium Bildungsmanagement, MA an der Donau-Uni Krems: <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/bildungsmanagement.html>

Wie weit Validierung gehen kann, zeigt das Beispiel Frankreichs. Hier müssen sämtliche Bildungsabschlüsse, die in den NQR eingeordnet werden, per Gesetz auch einen Weg über Validierung anbieten. Zudem kann ein Großteil aller universitären Studiengänge über Validierung abgeschlossen werden – auch dies ist gesetzlich festgeschrieben. Wie Franz Fuchs-Weickl (2019) schreibt, ziehen letztlich alle Beteiligten einen Gewinn aus dem Validierungsverfahren: Die Universitäten, weil sie sich durch Validierung stärker mit der Vermittlung praktischen Wissens und Handlungswissens und den Bedingungen des realen Arbeitslebens auseinandersetzen; die beruflich hochqualifizierten Bewerber/innen, weil sie nicht nur einen (partiellen) Abschluss erwerben, sondern zusätzlich ihre Berufspraxis und Erfahrungen verstärkt mit relevanten Theorien verknüpfen.³²

Validierung wird sich auch in den kommenden Jahren weiter entwickeln, wobei es allen Beteiligten darum gehen muss, sie auf hohem Niveau qualitativ zu gestalten. Durch die Sichtbarmachung und Bündelung von Lern- und Praxiserfahrungen zu anerkannten Abschlüssen werden der Austausch zwischen Bildungssektoren und Branchen unterstützt und Interdisziplinarität forciert. Darüber hinaus werden damit aber in erster Linie Menschen gestärkt, denn unabhängig davon, wie sich Validierung konkret weiterentwickelt, wird im Zentrum stets das Individuum mit seinen Kompetenzen und Potentialen stehen.

Literatur

- Brandmayr, M., Hanselmann, I., & Müller-Kmet, B. (2018). Bildungsaufstieg: Hochschulpolitische Vorgaben vs. institutioneller Praxis. Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol. *Magazin Erwachsenenbildung, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-34/> [26.01.2022]
- Breyer, G. (2017). Die wba wirkt! Ergebnisse einer Wirkungsevaluation anlässlich 10 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich. *Die Österreichische Volkshochschule*, 263. Verfügbar unter <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2017-2/263-winter-201718/schwerpunkt-validierung/die-wba-wirkt-ergebnisse-einer-wirkungsevaluation-anlaesslich-10-jahre-weiterbildungsakademie-oesterreich/> [26.01.2022].
- Breyer, G., & Wagner, G. (2018). Ein Portfolio für's Leben – Validierung in den Niederlanden. *Newsbeitrag auf der Website der Weiterbildungsakademie Österreich*. Verfügbar unter <https://wba.or.at/de/aktuelles/news/121-wba-in-den-niederlanden.php> [26.01.2022].
- Bundesministerium für Bildung (2017). *Strategie zur Förderung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Wien. Verfügbar unter https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf [26.01.2022].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs und*

32 Siehe hierzu die Beschreibung des Selbstversuchs von Fuchs-Weickl (2019), in Frankreich einen Universitätsabschluss auf dem Weg der Validierung zu erlangen.

- Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien. Verfügbar unter: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf> [26.01.2022].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. Wien. Verfügbar unter <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf> [26.01.2022].
- Cedefop/Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf [26.01.2022].
- Cedefop/Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Verfügbar unter https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf [26.01.2022].
- Fuchs-Weigl, F. (2019). Validierung als Bildungsmanager an der Universität Paris I Panthéon Sorbonne. Ein erfolgreicher Selbstversuch. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 37. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/10_fuchs-weigl.pdf [26.01.2022].
- Gnahs, D. (2003). Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26, 88–96. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/gnahso304.pdf> [26.01.2022].
- Mayerl, M., & Schlögl, P. (2015). Länderstudie Österreich. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). *Kompetenzen anerkennen* (S. 583–450). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Paulus, C., & Wagner, G. (2019). Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review. Voneinander Lernen auf Augenhöhe. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 37. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/07_paulus_wagner.pdf [26.01.2022].
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amtsblatt der Europäischen Union, C398/1. Verfügbar unter <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Empfehlung.pdf> [26.01.2022].
- Reisinger, K., & Steiner, P. (2014). Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 21. Verfügbar unter https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/08_reisinger_steiner.pdf [26.01.2022].
- Schlögl, P., Gruber, E., Lachmayr, N., Gugitscher, K., Schmidtke, B., & Assinger, P. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter <https://www.wbv.de/shop/suche/shop/detail/16/Detail/o/2/6004685w/facet/6004685.html?cHash=37dc71fcc6d08423e4ed2a4dcbbd3d91#single-e4336e97b6d8417d> [26.01.2022].
- Strauch, A., Jütten, S., & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2009-professionalitaet-02.pdf> [26.01.2022].
- Wagner, G. (2019). Kompetenzanerkennung als zweiter Weg. Eine Tagung zeigt Erfolgsmodelle. *erwachsenenbildung.at*, Beitrag vom 06.12.2019. Verfügbar unter <https://erwach>

- senenbildung.at/aktuell/nachrichten/13568-kompetenzanerkennung-als-zweiter-weg-eine-tagung-zeigt-erfolgsmodelle.php [26.01.2022].
- Ziegler, P., & Müller-Riedlhuber, H. (2020). *Fachkräftebedarf in Europa. Ergebnisse einer aktuellen Good-Practice-Recherche im Auftrag des AMS Österreich*. AMS-info 478/479. Hrsg. v. Arbeitsmarktservice Österreich. Wien. Verfügbar unter https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_478_479_-_Fachkraefte_Europa-1.pdf [01.02.2022].
- Zürcher, R. (2012). *Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriff, Konzepte, Fragestellungen*. Wien. Verfügbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Lernergebnisorientierung_BegriffeKonzepteFragestellungen_web.pdf [26.01.2022].

Zitierte Websites

- „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ im NQR-Qualifikationsregister: <https://www.qualifikationsregister.at/public/qualification/103/> [26.01.2022].
- „Du kannst was“ (Salzburg): <https://www.bfi-sbg.at/bildungsprojekte/du-kannst-was> [26.01.2022].
- Kompetenz mit System: <https://www.ams.at/arbeitsuchende/karenz-und-wiedereinstieg/so-unterstuetzen-wir-ihren-wiedereinstieg/kms-kompetenz-mit-system> [26.01.2022].
- Kompetenzanerkennungszentrum KOMPAZ: <http://www.kompetenzprofil.at> [26.01.2022].
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs: https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php [26.01.2022].
- Ring Österreichischer Bildungswerke „Kompetenz+Beratung“: <https://ring.bildungswerke.at/kompetenzentwicklung/bildungsberatung> [26.01.2022].
- Ring Österreichischer Bildungswerke „Kompetenzportfolio für Freiwillige“: <https://ring.bildungswerke.at/kompetenzentwicklung/fuer-freiwillige> [26.01.2022].
- Studium Bildungsmanagement, MA an der Donau-Uni Krems: <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/bildungsmanagement.html> [26.01.2022].
- Studium Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Uni for Life Graz: <https://www.uniforlife.at/de/weiterbildung/bildung-soziales/masterlehrgaenge/erwachsenenbildungweiterbildung/> [26.01.2022].
- Website der „Initiative Erwachsenenbildung“: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/> [26.01.2022].
- Website der „Weiterbildungsakademie Österreich“: <https://wba.or.at/de/> [26.01.2022].
- Website des Erasmus+-Projekts „Transnational Peer Review in Validation of non-formal and informal Learning Extended“: <https://www.peerreview.work> [26.01.2022].
- Wirtschaftskammer Österreich „Ingenieurzertifizierung“: <https://www.wko.at/site/ingenieurzertifizierung/Startseite.html> [26.01.2022].

Die Bildungspfade der Wirtschaftskammer Österreich (WKO) als Beispiel für die Verbindung informeller, non-formaler und formaler Bildung

Elisabeth Hassek-Eder

1. Einleitung

Steigender Fachkräftemangel ist in Österreich ebenso wie in vielen weiteren Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zu einem zentralen Problem geworden. Die Wirtschaftskammer Österreich führt jährlich eine Befragung unter 4.200 Betrieben zum Bedarf an Fachkräften durch. Die Ergebnisse der letzten Erhebung dieses Fachkräftenradars aus den Monaten Mai/Juni 2021 zeichnen ein dramatisches Bild (Dornmayr & Riepl, 2021):

Bereits 70% der befragten Unternehmen berichten von einem starken Fachkräftemangel, 42% der Befragten empfinden diesen als sehr stark. (Dornmayr & Riepl, 2021, S. 3) Umsatzeinbußen, Einschränkungen des Innovationspotenzials und steigende Kosten für Personalsuche und -qualifizierung sind nur einige der deutlich spürbaren Auswirkungen dieser Entwicklung. (Dornmayr & Riepl, 2021, S. 21) Es zeigt sich auch, dass Fachkräftemangel in erster Linie ein Mangel an qualifizierten Personen mit beruflicher Bildung ist: 58% der Unternehmen mit empfundenem Fachkräftemangel berichten übereinstimmend, dass die häufigsten und größten Rekrutierungsschwierigkeiten bei der Suche nach MitarbeiterInnen mit Lehrabschlüssen bestehen. Zum Vergleich: die Rekrutierung von Personen mit Fachhochschulabschlüssen bzw. mit Universitätsabschlüssen gestaltet sich nur für 11% bzw. 8% der befragten Unternehmen als schwierig. Rund die Hälfte der befragten Betriebe wären daher auch bereit, mehr Lehrlinge auszubilden, wenn sie mehr interessierte und ausreichend geeignete Jugendliche fänden. (Dornmayr & Riepl, 2021, S. 34)

Dabei bietet das duale System der Lehrausbildung, um dessen Qualität Österreich von vielen Ländern im EU-Raum beneidet wird, eine sehr gute Basis für die berufliche Entwicklung von Fachkräften: Über 200 Lehrberufe stehen zur Auswahl, und aufbauend auf der Lehre sind viele Höherqualifizierungen und Karrierewege möglich. Die Systematik der Berufsbildung ist dabei deutlich heterogener als das System der schulischen und akademischen Bildung. Die vielfältigen Wege und Ausbildungsmöglichkeiten der Berufsbildung sind ihre große Stärke – auf die Bedürfnisse der jeweiligen Branche oder Unternehmensgröße abgestimmt können unterschiedliche

Abschlüsse erworben werden, vom Meister und Befähigten über den Werkmeister bis hin zum Fachwirt, um nur einige Beispiele zu nennen.

Dennoch wird die Vielfalt der Lehrberufe längst nicht ausgeschöpft und es beginnen im Langzeitvergleich tendenziell weniger Jugendliche eine Lehrausbildung. Mehrere Faktoren werden dafür verantwortlich gemacht: Neben der demographischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte wird auch die Wahrnehmung angeführt, wonach die Berufsbildung weniger anerkannt ist als die akademische Bildung. Dazu kommt, dass genau die angesprochene Vielfalt der Berufsbildung sie weniger leicht darstellbar und nur bedingt vergleichbar mit der bekannten und durchgängigen Logik der akademischen Abschlüsse macht.

In Hinblick auf den Fachkräftemangel und die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Österreich werden daher viele Anstrengungen unternommen, um die Möglichkeiten der beruflichen Bildung transparent zu machen und so zur Attraktivität und Sichtbarkeit der Berufsbildung beizutragen.

1.1 Die Rolle der WKO in der Berufsbildung

Die Wirtschaftskammerorganisation (WKO) nimmt neben ihren gesetzlichen Aufgaben der Interessensvertretung gemäß Wirtschaftskammergesetz 1998 (WKG) und Service für ihre Mitgliedsunternehmen auch zahlreiche Aufgaben in der beruflichen Bildung wahr: So bietet sie flächendeckend über alle Landeskammern in den einzelnen Bundesländern Bildungs- und Berufsberatung sowie Potenzialanalysen zur Einschätzung der Neigungen und Fähigkeiten von Berufseinsteiger- und -umsteigerInnen an. Weiters betreibt die WKO zahlreiche Bildungseinrichtungen wie berufsbildende mittlere und höhere Schulen und die Wirtschaftsförderungsinstitute der Wirtschaftskammern Österreichs (WIFIs). Daneben fungieren einzelne Landeskammern auch als (Mit-)EigentümerInnen von Fachhochschulen und Privatuniversitäten in Österreich.

Im übertragenen Wirkungsbereich spielen die Wirtschaftskammern eine zentrale Rolle in der Lehrlingsausbildung, haben in jedem Bundesland eine Lehrlingsstelle eingerichtet und sind für die gesetzteskonforme Durchführung der Lehrabschlussprüfungen verantwortlich. Ebenso im übertragenen Wirkungsbereich sind die Meisterprüfungsstellen der Wirtschaftskammern angesiedelt, die die gesetzteskonforme Durchführung von Meister- und Befähigungsprüfungen sicherstellen.

Damit ist die WKO der zweitgrößte Bildungsanbieter nach der Republik Österreich und mit über 600.000 Bildungskontakten pro Jahr der größte Anbieter von Berufsbildung im Land.

1.2 Die Bildungspfade der WKO an der Schnittstelle zwischen Angebot und Nachfrage

Aufgrund der Nähe zu den Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft und der Kenntnis ihres Bedarfs an Fachkräften einerseits und als größte Anbieterin von Berufsbil-

derung in Österreich andererseits hat die WKO mit den Bildungspfaden ein Vehikel geschaffen, das die unterschiedlichen Angebote der Qualifizierung in der beruflichen Bildung aufeinander abstimmt und sichtbar macht: Bildungspfade sind vordefinierte Angebote für Karrierewege, die großteils mit einer Lehrausbildung beginnen. Sie verbinden unterschiedliche Qualifikationen, die aufeinander aufbauen und begleitend zur Fachkarriere im Betrieb absolviert werden können. Sie sind auf die Anforderungen einzelner Branchen und Funktionen in Unternehmen abgestimmt und werden bedarfsorientiert in Hinblick auf berufliche Verwertbarkeit erstellt. Außerdem gewährleisten sie höchstmögliche Durchgängigkeit – wer eine Ausbildungsstufe im jeweiligen Bildungspfad absolviert hat, ist berechtigt, die nächste Stufe in diesem Pfad in Angriff zu nehmen. Die Bildungspfade der WKO enthalten nur Ausbildungen, die berufsbegleitend absolviert werden können. So wird sichergestellt, dass MitarbeiterInnen in Beschäftigung bleiben können, während sie die nächste Ausbildungsstufe absolvieren. Außerdem können Fachkräfte damit das neu erworbene Wissen jeweils unmittelbar in ihrer beruflichen Tätigkeit einsetzen. Berufliche Qualifikationen werden in den Ausbildungen innerhalb von Bildungspfaden konsequent anerkannt.

Die Bildungspfade der WKO entstehen in zielgerichteter Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der WKO – von der Lehrlingsausbildung über berufsbildende mittlere und höhere Schulen bis hin zur beruflichen Erwachsenenbildung durch die WIFIs und zu den akademischen Angeboten von Fachhochschulen und Privatuniversitäten. Sie werden von den genannten Bildungsanbietern in Zusammenarbeit mit den Fachorganisationen, die die einzelnen Branchen vertreten, erstellt. Damit haben Unternehmen und ihre Fachkräfte die Gewähr, dass die Bildungsangebote in einem Pfad dem Bedarf des Arbeitsmarktes entsprechen, dass die Angebote aufeinander aufbauen und dass für alle angeführten Qualifikationen konkrete Bildungsangebote zur Verfügung stehen.

Auf www.bildungderwirtschaft.at sind die Bildungspfade der WKO – übersichtlich nach Berufsfeldern gegliedert – dargestellt. Hier können sich Unternehmen, Jugendliche, EntscheiderInnen genauso wie Fachkräfte, die bereits über erste berufliche Qualifikationen verfügen, informieren. Die Webseite gibt Aufschluss über Trends, Zukunftschancen und Aussichten in den jeweiligen Berufen, die persönlichen und fachlichen Voraussetzungen und die möglichen Ausbildungsschritte, die entlang eines Bildungspfades zum Karriereziel führen. Ebenso bietet sie weiterführende Links zu Angeboten der Bildungs- und Berufsberatung, zur Berufsinformationsseite www.bic.at sowie zu den Seiten der in einem Bildungspfad angeführten BildungsanbieterInnen.

Die Bildungspfade der WKO werden von Einzelpersonen und BildungsberaterInnen ebenso genutzt wie von Unternehmen, die diese für die Lehrlingsakquise und für die innerbetriebliche Laufbahnplanung einsetzen und adaptieren können.

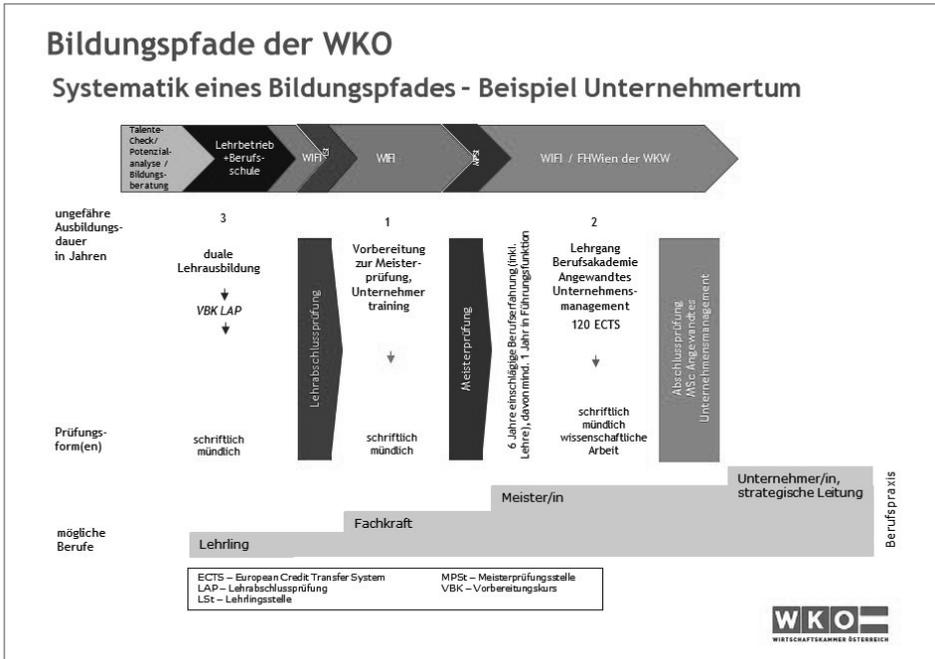


Abb. 1: Bildungspfad „Digital Business“ (Wirtschaftskammer Österreich)

2. Aufbau und Beispiel eines Bildungspfad

Am Beginn jedes Bildungspfad stehen die Angebote von Talentechecks, Potenzialanalysen und Berufsberatungen durch die WKO. Jede Landeskammer unterhält ein Beratungszentrum, das Interessenstests vor allem für SchülerInnen anbietet und Berufsberatung für Personen mit und ohne berufliche Qualifikationen durchführt. Auch wenn der Einstieg in einen Bildungspfad über eine Bildungs- und Berufsberatung nicht verpflichtend gemacht werden kann, sollen doch möglichst viele Menschen ermutigt werden, sich Klarheit über die eigenen Interessen und Stärken zu verschaffen, bevor sie Entscheidungen treffen, die großen Einfluss auf ihre berufliche Entwicklung haben werden.

Die erste Ausbildungsstufe in nahezu jedem Bildungspfad ist eine Lehrausbildung. Daran schließen je nach Branche und Ausbildungsziel unterschiedliche Weiterbildungsangebote an. Die höchsten Qualifikationen in einem Bildungspfad sind entweder Abschlüsse der Berufsbildung wie beispielsweise die Meisterprüfung oder die Befähigungsprüfung oder Abschlüsse der akademischen Bildung, wie etwa der Abschluss eines akademischen Weiterbildungslehrgangs. Abbildung 1 zeigt den Bildungspfad „Digital Business“.

Die Grundlage für alle Qualifikationsstufen bildet die berufliche Praxis. Daher ist diese als Fundament in der Darstellung enthalten, gemeinsam mit Bezeichnungen für mögliche Berufe, die auf der jeweiligen Stufe des Bildungspfad in Betracht kommen. Die einzelnen Qualifikationen des Pfades sind in der Mitte der Abbildung

angeführt, die obere Leiste gibt Aufschluss darüber, wo die jeweilige Qualifikation erworben werden kann. Die Abfolge der einzelnen Qualifikationen vom Lehrabschluss bis zum akademischen Grad MSc ist bewusst nicht vertikal dargestellt, denn jede Qualifikation ist für sich wichtig. Eine Darstellung der Qualifikationen „von unten nach oben“ würde nahelegen, dass man es nur „zu etwas gebracht hat“, wenn man die höchste Stufe erreicht hat.

Konkret stellt der Bildungspfad „Digital Business“ den Weg vom Lehrling in der dualen Ausbildung bis zur akademischen Führungskraft dar.

Die Lehrausbildung aus betrieblicher Lehre und Lernen in der Berufsschule ist in den Berufen Mechatronik – IT-, Digitalsystem- und Netzwerktechnik, Informationstechnologie – Betriebstechnik, Informationstechnologie – Systemtechnik und EDV-Kaufmann/-frau möglich. Diese vier Lehrberufe sind eine gute Basis, um nach entsprechender Berufspraxis am WIFI eine Weiterbildung zur Fachwirtin/zum Fachwirt zu machen – entweder an der Fachakademie Angewandte Informatik oder an der Fachakademie Medieninformatik und Mediendesign. FachwirtInnen für Angewandte Informatik sind etwa in IT-Dienstleistungsunternehmen oder in den Administrationsteams großer Betriebe gefragt. AbsolventInnen der Fachakademie für Medieninformatik und Mediendesign übernehmen typischerweise anspruchsvolle Funktionen und Projekte in Werbeagenturen, Web-Design-Firmen, Druckereien oder in der Multimedia-Produktion.

Aufbauend auf eine der beiden Fachakademien – oder mit zumindest 6-jähriger Berufserfahrung inklusive mindestens einem Jahr Führungserfahrung im IT-Bereich – ist der durchgängige Weg geebnet, einen akademischen Weiterbildungslehrgang an der Berufsakademie der FHWien, der Wirtschaftskammer Wien in Kooperation mit dem WIFI zu absolvieren. Fachkräfte haben somit auch ohne Matura die Möglichkeit, berufsbegleitend in 4 Semestern den akademischen Grad MSc (Master of Science) zu erwerben. Denn neben der klassischen Zugangsvoraussetzung einer Hochschulreife und eines ersten Studiums ermöglicht auch mehrjährige facheinschlägige Berufserfahrung in Verbindung mit Führungserfahrung einen Zugang zu dem genannten akademischen Weiterbildungslehrgang.

Ein großer Vorteil solcher berufsbegleitend organisierter akademischer Weiterbildungslehrgänge liegt darin, dass die TeilnehmerInnen mit beruflicher Qualifikation viel Erfahrung aus ihrer Unternehmenspraxis mitbringen. Diese reflektieren und ergänzen sie im Austausch mit Peers und Vortragenden und bringen so viel gesichertes Know-How, Erkenntnisse und neue Kompetenzen wieder unmittelbar in ihre Arbeit im Unternehmen ein. Oft werden auch ihre Masterarbeiten im Betrieb umgesetzt und für die Entwicklung von Innovationen und Geschäftsbereichen genutzt. AbsolventInnen des MSc-Lehrgangs „Designing Digital Business“ können damit für ihre Unternehmen in leitender Funktion komplexe Online-Projekte umsetzen und digitale Applikationen erfolgreich am Markt anbieten [MSc Designing Digital Business | FHWien der WKW (fh-wien.ac.at)].

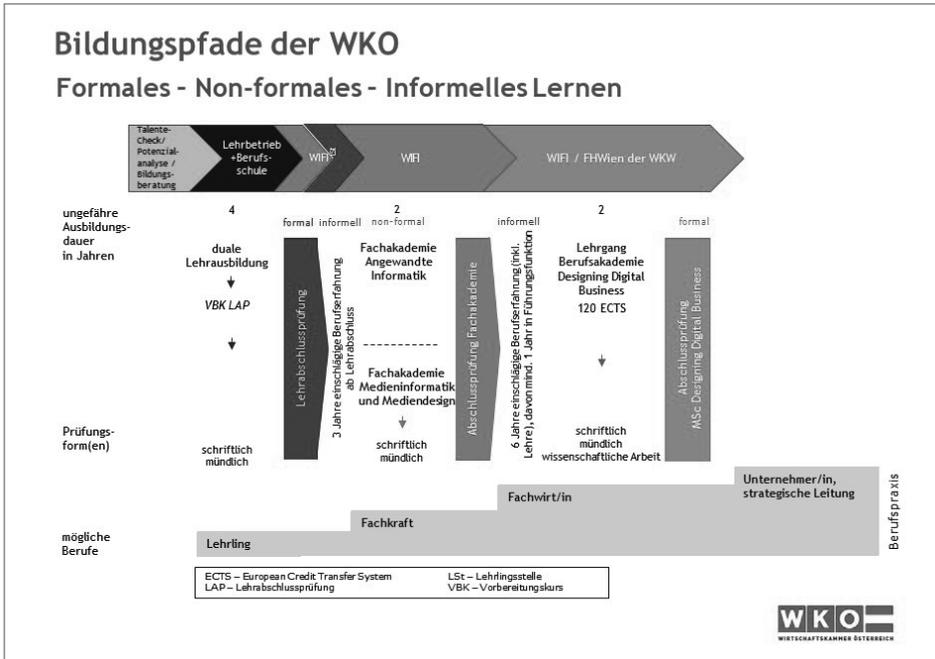


Abb. 2: Die Verbindung von formalem, non-formalem und informellem Lernen im Bildungspfad „Digital Business“ (Wirtschaftskammer Österreich)

3. Die Bildungspfade der WKO im Kontext von Validierung

3.1 Wie verbinden die Bildungspfade informelles, non-formales und formelles Lernen?

Der dargestellte Bildungspfad illustriert die unterschiedlichen Formen des Lernens, die im Laufe der Weiter- und Höherqualifizierung zum Tragen kommen. Bereits während der dualen Lehrausbildung erfolgt formales Lernen an der Berufsschule in Verbindung mit Lernen im Ausbildungsbetrieb. Gerade diese Kombination macht die duale Ausbildung so erfolgreich und ist ein Grund dafür, warum LehrabsolventInnen über viele Branchen hinweg dringend gesuchte Arbeitskräfte sind.

Die angeführten Ausbildungen an den Fachakademien der WIFIs sind ein Beispiel für non-formales Lernen, die für den Zugang zum dargestellten akademischen Weiterbildungslehrgang erforderliche Berufspraxis wiederum stellt auf informelles Lernen im Unternehmen ab. Der akademische Weiterbildungslehrgang am Abschluss des Bildungspfad basiert auf formalem Lernen, das allerdings berufsbegleitend erfolgt. So erhalten Fachkräfte, die in ihrer beruflichen Praxis gewissermaßen induktiv viele Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben, durch das formale Ausbildungsprogramm die Möglichkeit, ihre Kenntnisse in einem deduktiv entstandenen Referenzrahmen zu verorten und entsprechend theoriegeleitet zu vertiefen.

Bildungspfade verknüpfen also im Sinne der Kompetenzorientierung Lernergebnisse ausgedrückt in Qualifikationen und schränken den Erwerb von Lernergebnissen bewusst nicht auf rein formale Qualifikationen ein. Die eben beschriebene Verbindung von formalem, informellem und non-formalem Lernen wird in Abbildung 2 anhand des bereits vorgestellten Bildungspfads „Designing Digital Business“ veranschaulicht.

3.2 Die Bedeutung des informellen Lernens im Kontext der Bildungspfade der WKO

Bildungspfade verbinden bewusst unterschiedliche Formen des Lernens, wobei es nicht auf das „Wie“, sondern auf das „Was“ des Lernens im Sinne des Erwerbs von Lernergebnissen ankommt. Gerade die Kombination von Lernen an einem Lernort wie der Berufsschule, der Erwachsenenbildungseinrichtung oder der akademischen Institution mit Lernen am Arbeitsplatz macht die Stärke des Lernens in der Berufsbildung aus und sichert den Transfer in die betriebliche Praxis und damit die „Employability“.

Die hohe Bedeutung des informellen Lernens in der beruflichen Praxis kommt an mehreren Stellen im Bildungspfad zum Ausdruck: Zum einen erfolgt Lernen im Ausbildungsbetrieb, dem Wesen nach also informelles Lernen, als integraler Bestandteil der Lehrausbildung. Allerdings vollzieht sich dieses Lernen auf Grundlage eines im Wege einer Verordnung klar geregelten Berufsbildes mit im Ausbildungsbetrieb zu erreichenden Lernergebnissen pro Lehrjahr und basierend auf Rechten und Pflichten von Lehrling und Ausbildungsbetrieb gemäß Berufsausbildungsgesetz. Es handelt sich also um grundsätzlich informelles Lernen, das aber durch rechtliche Regelungen sichergestellt wird und sich anhand von Mechanismen wie der regelmäßigen Überprüfung des Lernfortschritts anhand der für das entsprechende Lehrjahr vorgesehenen Lernergebnisse vollzieht.

Sowohl dem Wesen als auch der Form nach informelles Lernen bildet eine verpflichtende Zugangsvoraussetzung zu den weiteren Qualifikationen im betrachteten Bildungspfad: Zur Ausbildung an den Fachakademien genauso wie im dargestellten akademischen Weiterbildungslehrgang wird nur zugelassen, wer facheinschlägige Berufstätigkeit in einem geforderten Mindestausmaß an Berufsjahren nachweisen kann. Damit wird deutlich, dass der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in und durch die Tätigkeit im Beruf in der Berufsbildung einen zentralen Stellenwert hat. Statt diesen auf Pflichtpraktika oder optionalen Praxiserwerb zu limitieren, macht die Berufsbildung im dargestellten Fall den informellen Kompetenzerwerb zur Voraussetzung für das Erreichen berufsrelevanter höherer Qualifikationen.

3.3 Der Bezug zu Validierung

Wie an obigem Beispiel eines Bildungspfades verdeutlicht, sind non-formales und informelles Lernen wesentliche Elemente der Weiter- und Höherqualifizierung im

Verlauf eines Bildungspfades der WKO. Das bedingt, dass auch der Validierung dieser Formen des Lernens großes Augenmerk geschenkt wird. Daher wird nachstehend ausgeführt, welche Ansätze und konkreten Mechanismen der Validierung von den unterschiedlichen Einrichtungen der WKO eingesetzt werden. Um diese entsprechend einzuordnen, wird auf die Unterscheidung zwischen Ansätzen formativer und summativer Validierung referenziert:

Gemäß der Strategie zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Österreich (Bundesministerium für Bildung, 2017) werden hier unter *formativer* Validierung alle Ansätze verstanden, die unabhängig von festgelegten Standards erfolgen und primär dem Ziel dienen, Kompetenzen eines Individuums zu erfassen und explizit zu machen. Dadurch sollen individuelles Lernen und somit das Individuum gestärkt werden. Am Ende eines Verfahrens formativer Validierung steht somit ein individueller Kompetenznachweis, etwa in der Form eines Portfolios, eines Lebenslaufs oder einer Kompetenzbilanz, der als Ausgangspunkt für weitere Schritte dient. Diese können beispielsweise in der Teilnahme an einem Bewerbungsverfahren, dem Beginn eines nächsten Qualifizierungsschrittes oder der Teilnahme an einem summativen Validierungsverfahren bestehen. (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 13)

Ansätze der *summativen* Validierung hingegen zielen auf die Feststellung von Kompetenzen in Hinblick auf bestehende Standards ausgedrückt in Lernergebnissen ab. Die Feststellung kann etwa in Form von Überprüfung, Bewertung oder Zertifizierung erfolgen. Wesentlich ist dabei, dass das Ergebnis eines summativen Validierungsverfahrens zum Erwerb einer Qualifikation oder zumindest einer Teilqualifikation führt. Daher dient die summative Validierung vorrangig dem Nachweis von Kompetenzen zur Verwertung am Arbeitsmarkt oder zur Anerkennung im formalen Bildungssystem. (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 15)

Die grundlegende Unterscheidung in formative und summative Verfahren der Validierung liefert eine hilfreiche Systematik für die Einordnung einzelner Formen und Ansätze. Allerdings lässt sich nicht jedes in der Praxis eingesetzte Verfahren trennscharf ausschließlich dem einen oder dem anderen Ansatz zuordnen. Vielmehr können rein formative bzw. rein summative Validierungsansätze als zwei Extrempunkte auf einem Kontinuum betrachtet werden, zwischen denen Verfahren in Hinblick auf ihre Ausprägung eher in die eine oder in die andere Richtung eingeordnet werden können.

3.3.1 Beispiele für den Einsatz formativer Validierungsverfahren im Kontext der Bildungspfade der WKO

Die Arbeit der Bildungs- und Berufsberatungszentren der WKO ist ein Beispiel für den Einsatz formativer Validierung.

Zum einen führen diese Einrichtungen österreichweit flächendeckend *Interessenstests* bei SchülerInnen der 8. Schulstufe durch. Am Ende dieser Testung erhalten alle SchülerInnen eine Auswertung, die anhand der von ihnen gemachten Angaben Aufschluss über Neigungen und Interessen gibt und erste Ansatzpunkte für weiter-

führende Bildungsentscheidungen enthält. Diese Interessenstests dienen also vorrangig der Standortbestimmung und Bewusstmachung persönlicher Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten und erfolgen ausgehend vom Individuum und nicht in Hinblick auf vorgegebene Standards bestimmter Qualifikationen. (Berufs- und Bildungsberatung der Wirtschaftskammern und WIFIs – WKO.at)

Zum anderen bieten die Bildungs- und Berufsberatungszentren auch *individuelle Potenzialanalysen* an. Dabei wird nach einem ausführlichen Beratungsgespräch abgestimmt auf das Individuum eine Testbatterie zusammengestellt, die dieses in einem mehrstündigen Verfahren dann absolviert. Am Ende des Prozesses steht eine umfassende Beratung auf Grundlage der Testauswertung, bei der weiterführende nächste Schritte besprochen werden. Diese können etwa Anregungen für Bewerbungen um bestimmte Positionen am Arbeitsmarkt oder auch Empfehlungen für nächste Qualifizierungsschritte in der non-formalen Weiterbildung oder im formalen Bildungssystem beinhalten. Ebenso können in der Beratung Folgemaßnahmen in Hinblick auf summative Validierungsverfahren wie etwa eine Personenzertifizierung identifiziert werden. (Berufs- und Bildungsberatung der Wirtschaftskammern und WIFIs – WKO.at)

3.3.2 Beispiele für den Einsatz eher summativer Validierungsverfahren im Kontext der Bildungspfade der WKO

Wie bereits ausgeführt, lässt die Unterscheidung zwischen formativen und summativen Validierungsansätzen auch Zugänge zu, die eher in der Mitte auf dem Kontinuum zwischen beiden Polen anzusiedeln sind. Dafür werden im Folgenden zwei Beispiele beschrieben, die in Hinblick auf den Erwerb einer (Teil-)Qualifikation als summativ zu klassifizieren sind, aber auch formative Elemente im Sinne der Dokumentation bereits non-formal oder informell erworbener Kompetenzen umfassen. Zunächst wird auf das Projekt „Du kannst was“ eingegangen, im Anschluss an die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung zu Qualifizierung.

Das Projekt „Du kannst was“ wurde in Oberösterreich von den Sozialpartnern Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer in Zusammenarbeit mit dem Land Oberösterreich initiiert und wird mittlerweile auch in weiteren Bundesländern umgesetzt. Es zielt darauf ab, Personen mit beruflicher Praxis, aber ohne formalen Abschluss in der Berufsbildung, den Zugang zum Lehrabschluss in einem von über zwanzig Lehrberufen zu ermöglichen. Das eingesetzte Validierungsverfahren umfasst mehrere Schritte: In einem Erstgespräch werden die bisher von einer Person erworbenen Kompetenzen besprochen und der Verlauf des Validierungsverfahrens skizziert. Wenn angenommen werden kann, dass die Person über ungefähr die Hälfte der für den betreffenden Lehrabschluss geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, werden diese Kenntnisse und Fertigkeiten in einem zweiten Schritt gemeinsam mit geschulten TrainerInnen in Hinblick auf den angestrebten Lehrabschluss erhoben. An diese Kompetenzfeststellung durch BerufsexpertInnen schließt sich die Empfehlung für weitere Qualifizierungsschritte in Form von gezielter Weiterbildung in Hinblick

auf die zur vollständigen Abdeckung des Qualifikationsprofils noch fehlenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Sobald diese Weiterbildung absolviert wurde, erfolgt im vierten und letzten Verfahrensschritt die Kompetenzfeststellung durch die Lehrlingsstelle und bei Bestehen des Feststellungsverfahrens die Ausstellung des Lehrabschlusszeugnisses (Projekt „Du kannst was!“ | Arbeiterkammer Oberösterreich).

Die *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung* zu Qualifizierung wird im weiter oben beschriebenen Bildungspfad „Digital Business“ zweimal adressiert: Das Vorliegen beruflicher Praxis ist darin sowohl für den Zugang zur non-formalen Ausbildung an einer Fachakademie als auch zur formalen akademischen Höherqualifizierung Bedingung. Der Zugang zur Fachakademie ist an mindestens drei Jahre facheinschlägiger Praxis gebunden. Bedingung für den Zugang zum angeführten akademischen Weiterbildungslehrgang „MSc Designing Digital Business“ ist bei Fehlen eines Hochschulzugangs der Nachweis von mindestens sechs Jahren beruflicher Praxis, von denen mindestens ein Jahr in einer Führungsfunktion erfolgt sein muss.

Der Nachweis dieser beruflichen Praxis und damit der informell erworbenen Kompetenzen erfolgt im Zuge der jeweiligen Aufnahmeverfahren einerseits durch das Beibringen entsprechender Dokumente wie einem vom beschäftigenden Unternehmen ausgestellten Praxisnachweis oder einem Sozialversicherungsauszug im Falle selbstständiger Tätigkeit. Andererseits werden zur Auswahl der passenden TeilnehmerInnen für beide angeführten Ausbildungen auch Aufnahmegespräche geführt. Bei diesen werden die dokumentierten Praxiszeiten weiter hinterfragt und in Hinblick auf Vollständigkeit und Facheinschlägigkeit geprüft. Am Ende dieses Validierungsverfahrens steht somit die Zulassung zum Erwerb einer Qualifikation.

3.3.3 Beispiele für den Einsatz summativer Validierungsverfahren im Kontext der Bildungspfade der WKO

Im Folgenden werden zwei Beispiele für klar als summativ zu klassifizierende Validierungsverfahren beschrieben, die im Kontext des Erwerbs relevanter Qualifikationen der Berufsbildung eine zentrale Rolle spielen. Es handelt sich um Zertifizierungsverfahren, die von jeweils dafür befugten Stellen durchgeführt werden und die Ausstellung eines Qualifikationsnachweises zum Gegenstand haben. Zunächst wird die *Personenzertifizierung* beschrieben, im Anschluss auf das Verfahren der *Ingenieurezertifizierung* eingegangen.

Durch eine *Personenzertifizierung* gewährleistet eine Zertifizierungsstelle, dass das Verfahren zur Feststellung von in einem Standard definierten Lernergebnissen von Personen den Anforderungen einer weltweit gültigen Norm entspricht. Die für die Zertifizierung von Personen maßgebliche Norm ist die ÖVE/ÖNORM EN ISO/IEC 17024. Sie regelt unter anderem die Abwicklung eines standardisierten und transparenten Prüfverfahrens, in dem die Kenntnisse und Fertigkeiten von Personen durch unabhängige Prüfende festgestellt werden. Wurden diese nachgewiesen, stellt die Zertifizierungsstelle ein Zertifikat aus. Dieses muss von der Inhaberin/dem In-

haber regelmäßig im Wege einer Rezertifizierung erneuert werden, weil es ansonsten nach einer bestimmten Anzahl von Jahren seine Gültigkeit verliert. Personenzertifizierungen stellen damit sicher, dass ihre InhaberInnen ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz aktuell halten und erfüllen daher gewissermaßen die Funktion eines Gütesiegels für die Kompetenz ihrer InhaberInnen.

Verfahren zur Personenzertifizierung umfassen in der Regel mehrere Schritte: zunächst ist ein Antrag bei der Zertifizierungsstelle einzureichen, dem Nachweise beruflicher facheinschlägiger Tätigkeit und in manchen Fällen auch Arbeitsproben beizulegen sind. Nach Prüfung des Vorliegens der Zertifizierungsvoraussetzungen werden die ZertifizierungswerberInnen zum Zertifizierungsverfahren eingeladen, das in der Regel mehrstufig ist. Je nach Standard der konkreten Personenzertifizierung sind dabei schriftliche und mündliche Prüfungsmodulare zu bewältigen, Vor-Ort-Aufgaben und Arbeitsproben zu erstellen sowie Projektarbeiten vorzulegen. Es handelt sich bei der Personenzertifizierung somit um ein klassisches summatives Validierungs- und Bewertungsverfahren, das mit den Instrumenten und Methoden arbeitet, die auch im Bildungssystem zum Qualifikationserwerb führen und an dessen Ende ein Qualifikationsnachweis steht.

In Österreich bestehen unterschiedliche Zertifizierungsstellen. Bei der Wirtschaftskammer Österreich ist die WIFI-Zertifizierungsstelle der Wirtschaftskammer Österreich eingerichtet. Sie unterhält Außenstellen in allen Bundesländern und ist gegenüber der WKÖ weisungsfrei und unabhängig. Ihre Aufsichtsbehörde ist die Akkreditierung Austria, die im Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort angesiedelt ist. (WIFI Zertifizierung | WIFI Österreich)

Ein zweites Beispiel für summative Validierung berufsrelevanter Kompetenzen ist die *Ingenieurzertifizierung* gemäß Ingenieurgesetz 2017. Diese wird von Ingenieurzertifizierungsstellen durchgeführt und zielt auf die Ausstellung des Qualifikationsnachweises einer Ingenieurin/eines Ingenieurs gemäß IngG 2017 ab. Diese Qualifikation ist Niveau 6 des NQR zugeordnet. Auch dieses Validierungsverfahren umfasst mehrere Schritte: Zunächst ist von den ZertifizierungswerberInnen ein Antrag einzureichen, der dem Nachweis der Erfüllung der formalen Zugangsvoraussetzungen dient und eine Tätigkeitsbeschreibung enthalten muss. Diese dient dem Nachweis der erforderlichen fachlichen Voraussetzungen. Sie erfasst die von den AntragstellerInnen im Zuge ihrer beruflichen Praxis erbrachten ingenieurmäßigen Tätigkeiten gemäß einem Standard, der zwölf Arbeitsbereiche definiert, in denen IngenieurInnen typischerweise tätig sind. Ausgehend von der Tätigkeitsbeschreibung wird in einem Fachgespräch von einer Zertifizierungskommission festgestellt, ob die fachlichen Voraussetzungen erfüllt sind, indem der/die AntragstellerIn die ingenieurmäßigen Tätigkeiten im erforderlichen Ausmaß und mit dem NQR Niveau 6 entsprechenden Handlungs- und Entscheidungsspielraum erbracht hat. Am Ende des positiv absolvierten Verfahrens steht die Ausstellung des Qualifikationsnachweises in Form der Ingenieurs-Urkunde. Die Verfahrensschritte sind damit dem beschriebenen Verfahren der Personenzertifizierung sehr ähnlich, allerdings mit dem Unterschied, dass der Qualifikationsnach-

weis einer Ingenieurin/eines Ingenieurs keiner Rezertifizierung bedarf. (Ihr Weg zum Ingenieur-Titel – WKO.at)

4. Fazit

Ausgehend vom drängenden Problem des Fachkräftemangels wurden die Bildungspfade der WKO als ein Instrument vorgestellt, das die zahlreichen Möglichkeiten der Weiter- und Höherqualifizierung in der beruflichen Bildung systematisiert und sichtbar macht. Damit soll ein Beitrag zur Attraktivierung der Lehre und zur Steigerung der Transparenz der beruflichen Bildung geleistet werden.

Dem Gebot der Bedarfsorientierung und der beruflichen Verwertbarkeit entsprechend wurden die unterschiedlichen Formen des Lernens, informell, non-formal und formal, als integrale Bestandteile des Erwerbs von Qualifikationen der Berufsbildung thematisiert. Dabei fällt auf, dass mit Ausnahme der Anforderung von beruflicher Praxis im Ausmaß einer bestimmten Anzahl an Jahren für den Erwerb der angeführten Qualifikationen nicht auf Input-Faktoren wie Workload oder Art der Bildungseinrichtung und des Lernens abgestellt wird. Das wurde auch durch die Vorstellung unterschiedlicher Verfahren zur Validierung bereits erworbener Kompetenzen verdeutlicht, die ebenfalls auf den Nachweis von Lernergebnissen ausgerichtet sind, für die die Art des Erwerbs dieser Lernergebnisse aber nachrangig ist.

Insofern mögen die hier vorgestellten Zugänge als konsequente Umsetzung des Gedankens der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung gesehen werden.

Literatur

Druckwerke

Bundesministerium für Bildung (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Digitales Druckzentrum Renngasse.

Dornmayr, H., & Riepl, M. (2021). *Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarfs-mangel 2021. Fachkräftesradar 2021. ibw-Forschungsbericht Nr. 207*. ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Elektronische Quellen

Berufs- und Bildungsberatung der Wirtschaftskammern und WIFIs – WKO.at

BIC.at – Online Berufsinformation

Bildung der Wirtschaft – Bildungspfade der WKO

MSc Designing Digital Business | FHWien der WKW (fh-wien.ac.at)

Ihr Weg zum Ingenieur-Titel – WKO.at

Projekt „Du kannst was!“ | Arbeiterkammer Oberösterreich

WIFI Zertifizierung | WIFI Österreich

Zitierte Gesetze

Berufsausbildungsgesetz – Bundesgesetz vom 26. März 1969 über die Berufsausbildung von Lehrlingen in der geltenden Fassung – BAG, Fassung vom 30.11.2021.pdf (bka.gv.at).

Ingenieurgesetz 2017 – IngG 2017 - BGBlA_2017_I_23.pdf (bka.gv.at).

Wirtschaftskammergesetz 1998, BGBl. I Nr. 103/1998 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 27/2021.

Veränderungsprozesse und Entwicklungspotentiale

„Pattern Mining“ als Methode zur Unterstützung der Validierung von informellem Lernen

Isabell Grundschober & Stephanie Nestawal

1. Einführung

In einer wissensbasierten, hoch flexiblen, vernetzten und globalisierten Arbeitswelt hängt der Erfolg einer Organisation zunehmend von MitarbeiterInnen ab, die willig und fähig sind, sich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen durch kontinuierliches lebensbegleitendes Lernen anzueignen (Smith & Clayton, 2011). Lernergebnisse, die aus arbeitsbasiertem Lernen resultieren, sind dabei eine wertvolle Ressource für Innovation und Entwicklung von Organisationen (Kaufhold, 2011). Das arbeitsbasierte Lernen, das vorwiegend außerhalb des formalen Bildungssystems und meist selbstgesteuert stattfindet, führt zu vielfältigen informellen Lernaktivitäten, die kaum in inhaltszentrierten, formellen Bildungssystemen anerkannt werden (Smith & Clayton, 2011). Im Rahmen eines Validierungsprozesses für informelles Lernens können jedoch auch Lernergebnisse, die am Arbeitsplatz oder in der Freizeit erworben wurden, identifiziert, dokumentiert, geprüft und zertifiziert werden.

Die Empfehlungen des Rats der europäischen Union zu der Validierung von non-formalem und informellem Lernen im Jahre 2012 betonten, dass alle EU-Mitgliedsstaaten bis 2018 Validierungsprozesse im Bildungssystem etablieren sollten (Council of the EU, 2012). Mittlerweile wurden zwar Fortschritte erzielt, jedoch haben erst wenige EU-Staaten umfassende Validierungsprozesse implementiert (Cedefop, European Commission, ICF, 2019). Politische Empfehlungen in konkrete Maßnahmen und Handlungsmuster zu übersetzen, die zu den verschiedenen Rahmenbedingungen der Mitgliedstaaten passen, ist keine triviale Aufgabe und erfordert jahrelange Changeprozesse und gerade die Validierung von informellem Lernen ist mit verschiedenen methodologischen Herausforderungen verbunden (Cedefop, 2015).

Dieser Beitrag setzt sich mit dem Musteransatz nach Christopher Alexander (Alexander et al., 1977) auseinander, insbesondere mit der Methode des „Pattern Minings“, um die Herausforderungen für die Validierung, die sich durch die Charakteristika des informellen Lernens ergeben, zu überwinden.

Darüber hinaus werden die vier Phasen des Validierungsprozesses beschrieben und gleichzeitig ein Einblick in die Perspektive von ValidierungskandidatInnen gewährt. Darauf folgt eine Analyse, wie der Musteransatz genutzt werden kann, damit die KandidatInnen Bewusstsein über die Tiefe, Vielfalt und Relevanz ihres bisherigen Lernens aus Erfahrung erlangen können. In diesem Zusammenhang werden Me-

thoden zur erfolgreichen Identifikation und Dokumentation von Handlungsmustern durch „Pattern Mining“ vorgestellt, welche die Validierung von informellem Lernen unterstützen.

2. Der Validierungsprozess

Der Fokus des Validierungsprozesses liegt auf der Identifikation und Dokumentation früherer Lernerfahrungen. Die Lernerfahrungen einer Person setzen sich aus einer Mischung verschiedener Lerntypen zusammen (Scottish Credit and Qualifications Framework, 2010):

- *Formelles Lernen*: Diese Art von Lernen erfolgt in einer akkreditierten Bildungsinstitution und führt zu einer anerkannten Qualifikation. Hochschulbildung führt zu formellem Lernen.
- *Non-formales Lernen* wird bewertet bzw. zertifiziert, jedoch handelt es sich dabei nicht um Bildungsprogramme, die zu offiziell anerkannten Qualifikationen führen. Ein Beispiel dafür sind etwa Kurse an der Volkshochschule oder Weiterbildungen für die Freiwilligenarbeit.
- *Informelles Lernen* bezieht sich auf Lernerfahrungen, die beim Arbeiten oder auch bei der Haus-, Familien- oder anderer Freiwilligenarbeit passieren. Meist ist informelles Lernen nicht intentional und Lernende sind sich nicht bewusst, dass eine gewisse Erfahrung zur Entwicklung ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten oder Kompetenzen beigetragen hat.

Menschen erwerben und entwickeln ihr Set an Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (siehe Winterton et al., 2006, S. 25–34) kontinuierlich durch informelles Lernen und etwa 70% der gesamten Lernerfahrungen Erwachsener passieren in informellen Settings. Es entstehen dabei individuelle Lernwege und Lernergebnisse, die im Rahmen von Validierungsverfahren sichtbar und formell anerkannt werden können (Schmidt-Hertha, 2011).

Innerhalb von Europa haben sich verschiedene Validierungsprozesse etabliert, die grob entweder der *summativen* oder zur *formativen Form von Validierung* zugeordnet werden können. In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass Validierungsverfahren insbesondere im englischen Sprachraum Tradition haben. Dort ist Validierung unter verschiedenen Begriffen bekannt: „Validation of informal learning“, „Accreditation of prior experiential learning“ oder „Recognition of prior learning“. Zentraler Aspekt aller Validierungsverfahren ist es, Nachweise des Lernens zu sammeln und zu dokumentieren, damit diese in weiterer Folge bewertet werden können (Cedefop, 2015). Wege zur Sichtbarmachung des früheren Lernens sind sowohl für den summativen als auch den formativen Ansatz der Validierung von informellem Lernen relevant. Im Rahmen einer *summativen Validierung* können ValidierungskandidatInnen Lernergebnisse aus vergangenen Lernerfahrungen als Credits für bestehende formelle Bildungsangebote anerkennen lassen (Pokorny & Whittaker, 2014). Für den summativen

Ansatz bedeutet es, dass die ValidierungskandidatInnen sich über das bereits Erlernte bewusst sein müssen, damit eine bestimmte Qualifikation (etwa im Rahmen eines Bildungsprogramms) teilweise oder vollständig anerkannt werden kann oder etwa der Studienzugang durch Validierung ermöglicht werden kann.

Formative Validierungsprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass Individuen dabei unterstützt werden, ihre persönlichen Lernwege zu identifizieren, zu fördern und zu entwickeln. Für die formative Validierung, die entwickelnde oder gar transformative Aspekte beinhaltet, ist die Identifikation des früheren Lernens nötig, damit eben diese früheren Lernergebnisse als Startpunkt für den weiteren Lernweg im Rahmen des Validierungsprozesses genutzt werden können. Der Validierungsprozess wird damit gerade in seiner formativen Variante als Lernprozess an sich verstanden – und nicht nur als reiner Bewertungsprozess zur Erlangung von Qualifikationen. ValidierungskandidatInnen lernen ihre Identität und Bedürfnisse als Lernende wahrzunehmen (Scottish Credit and Qualifications Framework, 2010). Bei der formativen Validierung werden nicht nur Lernergebnisse früherer Lernerfahrungen validiert, sondern auch gegenwärtige und zukünftige Lernerfahrungen im Rahmen eines anerkannten Bildungsprogramms berücksichtigt bzw. geplant. Dabei handelt es sich um geplantes Erfahrungslernen bzw. Programme zum arbeitsbasierten Lernen. Bekannt sind diese Programme unter den Bezeichnungen „Work-Based Learning“ bzw. im Hochschulkontext auch „Work-Integrated Learning“ (Scottish Credit and Qualifications Framework, 2010).

Im Rahmen der formativen Anerkennung betrachten die Lernenden ihr früheres Lernen aus verschiedenen Blickwinkeln, wodurch transformatives Lernen ermöglicht wird. Ausgehend von diesen Erkenntnissen können neue Lernwege gefunden und der berufliche Werdegang nachhaltig beeinflusst werden. Damit ist das Ergebnis des formativen Anerkennungsverfahrens mehr als nur eine Anerkennung im Sinne der Quantifizierung von Lernen durch ECTS oder im Sinne des Zugangs zu einem bestimmten Studienprogramm. Die ValidierungskandidatInnen entwickeln ein nachhaltiges Selbstbewusstsein in ihrer Identität als Lernende und fühlen sich bestärkt und motiviert, ihren weiteren Lernweg zu beschreiten. (Pokorny & Whittaker, 2014)

Sowohl die formative als auch die summative Validierung haben folgende vier Phasen des Validierungsprozesses gemeinsam (Cedefop, 2015).

2.1 Identifikation

Der erste Schritt des Validierungsprozesses startet damit, dass sich die ValidierungskandidatInnen bewusstwerden und verstehen, was sie bisher erreicht und gelernt haben. Erwachsene sind sich oft der Tiefe, Vielfältigkeit und Relevanz des bisher Erlernten nicht bewusst, da informelles Lernen (Erfahrungslernen) meist zu impliziten, schwer kommunizierbarem Wissen führt (Smith & Clayton, 2011).

Die Phase der Identifikation legt daher einen Schwerpunkt darauf, sich diesem impliziten Wissen anzunähern. Dies bringt einige methodologische Herausforderungen mit sich. Standardisierte (digitale) Ansätze lassen die Identifikation dieser Art von

Wissen kaum zu. Passender sind dialogbasierte Ansätze, um Bewusstseinsbildung zu Lernergebnissen aus informellen Lernprozessen zu fördern (Cedefop, 2015). Die Rolle von ValidierungsberaterInnen ist insbesondere in dieser Phase zentral. ValidierungsberaterInnen unterstützen den Reflexionsprozess der KandidatInnen zu früheren Lernerfahrungen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit. Dabei werden Lernergebnisse identifiziert, die später dokumentiert und bewertet werden können (Scottish Credit and Qualifications Framework, 2010).

Eine systematische Reflexion dieser früheren Erfahrungen in Arbeit und Freizeit ist eine übliche Vorgehensweise, um signifikante Lernergebnisse zu identifizieren (Nyatanga et al., 1998).

2.2 Dokumentation

Auf die systematische Reflexion folgt das Sammeln von Nachweisen zu den identifizierten Lernergebnissen. Dabei ist es zentral, dass der Validierungsprozess offen für eine Vielzahl und Vielfalt an Möglichkeiten ist, wie die Lernergebnisse der ValidierungskandidatInnen nachgewiesen werden können. Dabei könnten schriftliche Berichte, Arbeitsproben oder auch praktische Demonstrationen genutzt werden, um Lernergebnisse nachzuweisen. Eine etablierte Methode in Validierungsprozessen ist der Nachweis mit Hilfe von Portfolios bzw. ePortfolios, in dem verschiedene Medientypen genutzt werden, um die Lernergebnisse zu veranschaulichen und zu dokumentieren (siehe auch Bauer & Baumgartner, 2012).

2.3 Bewertung

In der Phase der Bewertung werden die individuellen Lernergebnisse anhand bestimmter Bildungsstandards gemessen. Für die Bewertung wird die Dokumentation des Gelernten, konkrete Lernerlebnisse und dabei entstandene Artefakte, herangezogen. Es gilt den Prozess der Bewertung transparent und qualitätsgesichert zu gestalten, um damit die Akzeptanz von externen Stakeholdern sowie von den ValidierungskandidatInnen sicherzustellen. Zentral ist ein Kulturwandel weg von inhaltszentrierten, hin zu lernergebnisbasierten Prüfungs- und Bewertungsmethoden, die verschiedene Lernwege und Karrieren berücksichtigen können. Lernen kann auf verschiedene Arten passieren und ist nicht nur dann wertvoll, wenn es in einem bestimmten Rahmen passiert. Die Prüfungsmethode sollte individuell an die KandidatInnen angepasst werden, abhängig vom jeweiligen Lernweg und der Form von verfügbarer Dokumentation (Cedefop, 2015).

2.4 Zertifizierung

In der finalen Phase des Validierungsprozesses gilt es, eine formelle Qualifikation basierend auf den Ergebnissen des Prüfungs- und Bewertungsprozesses zu verleihen. Eine glaubwürdige und offiziell anerkannte Organisation stellt die Qualifikation aus

und gewährleistet die Qualitätssicherung des Prozesses (Cedefop, 2015). Mit der Zertifizierung erfolgt eine Form von Quantifizierung informellen Lernens, an der Hochschule etwa mit Hilfe von ECTS. Diese Art von Quantifizierung ist jedoch herausfordernd, da gerade informelles Lernen bzw. Erfahrungslernen zu implizitem Wissen führt, das schwer artikulierbar ist.

3. Charakteristika des impliziten Wissens als Herausforderung

Die Identifikation früherer Lernerfahrungen und deren -ergebnisse, egal ob diese nun für die summative oder die formative Variante des Validierungsverfahrens genutzt werden, geht mit methodologischen Herausforderungen einher (Cedefop, 2015). Lernen aus Erfahrung führt vorwiegend zu implizitem Wissen: Den meisten Menschen ist die Signifikanz, Tiefe und Vielfalt ihres informellen Lernens nicht bewusst (Smith & Clayton, 2011). Ihre Fähigkeiten sind eingebettet in den täglichen Handlungen und Routinen ihres Berufs oder Freizeitens. Sie sind Resultat vieler Jahre früheren Lernens (Quillien, 2008). Informelle Lernprozesse sind komplex und ihre Lernergebnisse können flexibel in verschiedenen praktischen Situationen des (Berufs-)Lebens adaptiert werden. Dennoch fällt es Menschen schwer, anderen und gar sich selbst zu erklären, was genau ihre Fähigkeiten sind (Schmidt-Hertha, 2011).

Michael Polanyi prägte den Begriff des impliziten Wissens und betonte „[...] *daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen.*“ (1985). Nicht jedes Wissen ist verbal ausdrückbar bzw. explizierbar. Wie können wir dennoch genau dieses Wissen aus informellem Lernen in Validierungsprozessen thematisieren?

Vor dieser Herausforderung sehen sich ValidierungskandidatInnen, die meist auf einige Jahre Berufserfahrung zurückblicken und bereits einen gewissen ExpertInnen-Status erreicht haben. Polanyi betont, dass gerade ab einem bestimmten Grad an Kompetenz es für ExpertInnen nicht mehr klar ist, welchen Regeln sie in ihren Handlungen folgen:

„... the aim of a skillful performance is achieved by the observance of a set of rules which are not known as such to the person following them.“ (Polanyi, 2013, S. 49)

Selbst jene Regeln, die explizit erlernt wurden, da sie etwa in einer Art Handbuch oder Regelbuch notiert wurden, werden in das persönliche, praktische Wissen integriert (Polanyi, 2013). Die kompetente Handlung eines Experten oder einer Expertin ist die sichtbare Spitze des Eisbergs des gesamten Wissens des Individuums. Viele verinnerlichte Fähigkeiten, die für die Durchführung der kompetenten Handlung nötig sind, bleiben unbemerkt. Dies liegt in der Natur des impliziten Wissens begründet. Im Moment der Handlung liegt der Fokus auf das zu lösende Problem. Polanyi beschreibt dies als wesentliches Merkmal des impliziten Wissens:

„Und ebenso würde ich sagen, daß wir uns auf unser Gewahrwerden kombinierter Muskelleistungen verlassen, wenn wir uns der Ausführung einer Kunstfertigkeit zuwenden. Wir richten unsere Aufmerksamkeit *von* diesen elementaren Bewegungen

auf die Durchführung ihres vereinten Zwecks und sich daher gewöhnlich unfähig, diese elementaren Akte im Einzelnen anzugeben. Wir können dies als die *funktionale Struktur* des impliziten Wissens bezeichnen.“ (Polanyi, 1985, S. 19)

Im Zitat wählt Polanyi eine motorische Tätigkeit, eine „Kunstfertigkeit“, als Beispiel. Die Strukturen des impliziten Wissens gelten für Polanyi jedoch nicht rein für praktische Fähigkeiten, sondern auch für theoretische Kenntnisse (Polanyi, 1985, S. 16).

Im Validierungsprozess soll dieses verborgene Wissen, mit Hilfe dessen wir bestimmte Herausforderungen in Beruf oder Freizeit bewältigen, identifiziert werden. Die explizite Verbalisierung ist die Voraussetzung für die Validierung früheren, informellen Lernens (Schmidt-Hertha, 2011, S. 246).

Der erste Schritt, um informell erworbenes Wissen zu kommunizieren, ist es zu identifizieren und als Lernergebnisse zu verbalisieren. Dies geschieht in der oben genannten ersten Phase des Validierungsprozesses, die sich auf Bewusstwerdung von Lernergebnissen fokussiert (Cedefop, 2015). Die Einzelheiten einer kompetenten Handlung, die etwa in einem beruflichen Kontext eingebettet ist, werden analysiert. Sie sind oftmals nicht direkt ersichtlich und nur im Kontext der kompetenten Handlung zu erfassen. Es wird nun der Musteransatz als Möglichkeit vorgestellt, die KandidatInnen in ihrem Reflexions- und Bewusstwerdungsprozess sowie dem Dokumentationsprozess im Rahmen der Validierung informellen Lernens zu unterstützen.

4. Der Pattern-Ansatz: Handlungsmuster sichtbar machen

Der Pattern-Ansatz (Muster-Ansatz) ist insbesondere in den Phasen der Identifizierung sowie Dokumentation von Lernergebnissen nützlich. Es handelt sich um einen Ansatz, der basierend auf Christopher Alexanders Mustertheorie (Alexander et al., 1977) entwickelt wurde und es ermöglicht, implizites Wissen zugänglich zu machen. Muster können intuitiv verstandenes, implizites Wissen kodifizieren (Schmidt & Stephenson, 1998).

In den späten 1970ern hat Christopher Alexander mit seiner Forschungsgruppe Muster und Mustersprachen entwickelt, um wichtige Elemente der Architektur zwischen ExpertInnen und LaiInnen zu kommunizieren. Dabei dienen die Muster als Kommunikationswerkzeuge, die auch mehr oder weniger implizite (oftmals nur ExpertInnen intuitiv bekannte) Beziehungen und Konfigurationen zwischen den Architekturelementen darstellen können. Ein Muster wird als Lösung zu einem Problem in einem konkreten Kontext beschrieben (Corfman, 1998, S. 21). Es stellt eine (Handlungs-)Situation ganzheitlich durch eine dreiteilige Regel dar:

- 1) Kontext
- 2) Problem
- 3) Lösung

Mehrere zusammenhängende Muster werden als „Mustersprache“ bezeichnet. Muster und Mustersprachen können das implizite, an Handlungen von ExpertInnen gebun-

dene Wissen darstellen, ohne den individuellen Kontext zu vernachlässigen. Sie sind kontextgebunden, praxisorientiert und beinhalten implizites Wissen von ExpertInnen und beschreiben Lösungen aus der Lebenswelt, die sich immer wieder bewährt haben (Kohls & Uttecht, 2009).

Muster können auf kollektiver oder individueller Erfahrung basieren und beeinflussen unser tägliches Handeln. Sie sind natürliche Erscheinungen, die Alexander versuchte zu verstehen, zu explizieren und aktiv zu nutzen, um gute Lebensräume zu schaffen (Leitner, 2015). Der Muster-Ansatz wurde in den letzten Jahrzehnten in einer Vielzahl von Disziplinen genutzt und adaptiert. Im Alltag verlassen sich Menschen auf unterschiedliche Handlungsmuster, die sie im Laufe des Lebens erlernt und die sich immer wieder bewährt haben. Diese Muster zu explizieren bringt Vorteile: Durch ihre Verbalisierung können Fähigkeiten weiterentwickelt und der Lernprozess bewusst vorangetrieben werden (Alexander et al., 2012).

Bei der Identifikation von Lernergebnissen basierend auf früherem, informellem Lernen geht es ebenso darum, Muster von Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich durch Performanz manifestieren, zu entdecken. Diese Handlungsmuster existieren bereits, aber treten nur indirekt in Erscheinung, und zwar in Bezug auf ein zu lösendes Problem im Alltag. Das Entdecken von Mustern wird auch als „Pattern Mining“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um eine Metapher aus dem Bergbau:

„Miners dig into earth in search of nuggets of treasure. The minded elements must be separated from the surrounding residue. There is, however, a certain predictability to mining. Mining engineers tend to know where to excavate for the minerals they seek. What they find is not always of high quality, just as patterns vary in usefulness.“
(DeLano, 1998, S. 88)

MinenarbeiterInnen suchen nach wertvollen Mineralien durch mühevollen Abbau von Gestein. BergbauingenieurInnen bzw. ExpertInnen für gewisse Mineralien können vorhersagen, wo die gesuchten Mineralien am wahrscheinlichsten gefunden werden können, sie kennen die Hinweise und können die nötigen Analysen vorab durchführen. Damit muss nicht wahllos Gestein abgebaut werden, bis zufällig auf wertvolle Mineralien gestoßen wird, und es können die vorhandenen, aber nicht sichtbaren Schätze der Erde gezielt zu Tage gefördert werden. Die Metapher eignet sich auch ausgezeichnet für den Validierungsprozess. Das aus dem informellen Lernen im Laufe des Lebens erworbene implizite Wissen ist bei den ValidierungskandidatInnen vorhanden, aber nicht direkt sichtbar.

BeraterInnen im Validierungsprozess unterstützen KandidatInnen auf der Suche nach vorhandenem implizitem Wissen durch Hinweise aus Handlungen und Performanz in Arbeit und Freizeit. Es werden keine neuen Handlungsmuster erfunden, sondern bestehende Handlungsmuster durch Reflexion von Erinnerungen und Artefakten identifiziert. Die ValidierungskandidatInnen sind sich meist nur in Bezug auf das zu lösende Problem über ihre Expertise bewusst (Polanyi, 2013, S. 103). Das implizite Wissen ist Teil jeder Aktivität des Alltags:

„Wir Menschen produzieren Tag für Tag Ordnung, ohne zu wissen, worum es sich dabei handelt. Um die Natur als Ganzes zu verstehen, dürfen wir sie nicht sofort analytisch in Stücke zerlegen. Zusätzlich bracht man sprachliche Grundbegriffe als Werkzeuge, um über alle Phänomene der Welt synthetisch sprechen zu können.“ (Leitner, 2007, S. 35)

Wie bereits Aristoteles festhielt, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist, so betont auch Leitner, dass die Analyse des Ganzen in seine Einzelteile nicht das Verständnis der „Natur“ alleine erschließen kann. Ein Muster ist eine ganzheitliche Art der Dokumentation (DeLano, 1998) und ist damit ein Kommunikationswerkzeug, das es ermöglicht, sich über die Phänomene der Welt auszutauschen.

Woran kann man ein Muster von einer zufälligen Handlung unterscheiden? In der Softwareentwicklungscommunity, die bereits seit den 1990ern erfolgreich Muster für die Entwicklung von Programmen und Applikationen einsetzt, wird üblicherweise erst dann von einem Muster gesprochen, wenn es mindestens dreimal in einer echten Situation erfolgreich angewandt wurde (Kohls & Uttecht, 2009). Diese Regel könnte auch für Handlungsmuster von KandidatInnen im Validierungsprozess genutzt werden. Eine Handlung zur Problemlösung muss mindestens dreimal erfolgreich in verschiedenen konkreten Arbeits- oder Freizeitkontexten eingesetzt worden sein, damit es als Handlungsmuster beschrieben werden kann. Christopher Alexander beschreibt Muster folgendermaßen:

„Each pattern describes a problem which occurs over and over again in our environment, and then describes the core of the solution to that problem, in such a way that you can use this solution a million times over, without ever doing it the same way twice.“ (Alexander et al., 1977, S. x)

Wie im Zitat betont, stellen Handlungsmuster den Kern der Lösung zu einem Problem dar. Dieser kann beliebig wiederholt werden, dennoch unterscheiden sich die konkreten Handlungen von Situation zu Situation. Die Lösung bleibt im Wesentlichen gleich, wird aber adaptiv an die Situation angepasst. In diesem Sinne gilt für die ValidierungskandidatInnen, im Rahmen des Validierungsprozesses die eigenen Handlungen und Routinen in Arbeit und Freizeit zu reflektieren:

- Welche Probleme treten immer wieder auf?
- Wie habe ich diese gelöst?
- Was ist die wesentliche Gemeinsamkeit der genutzten Lösungen?
- Wie stehen die identifizierten Handlungsmuster miteinander in Beziehung?

Um das ganzheitliche Verständnis der Handlungsmuster zu gewährleisten, müssten nicht nur Problem und Lösung, sondern immer auch der Kontext detailliert beschrieben werden (Leitner, 2015). Wenn darüber hinaus die Handlungsmuster in Beziehung miteinander gesetzt bzw. konfiguriert werden und eine Mustersprache entsteht, so kann dies zu mehr Klarheit über die Muster, Probleme und Lösungen beitragen (Alexander et al., 2012). Dies ist auch von Vorteil im Validierungsprozess, um Transparenz

über das persönliche, implizite Wissen und seine Struktur zu erlangen. Ein Beispiel für Handlungsmuster und wie diese zu einer Mustersprache konfiguriert wurden kann etwa in „Schaufenster des Lernens“ von Bauer und Baumgartner (2012) eingesehen werden.

4.1 „Pattern Mining“: Handlungsmuster identifizieren

Das „Pattern Mining“ beschäftigt sich, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, mit dem Entdecken von Handlungsmustern. Der Prozess wurde von DeLano (1998) mit dem Abbau von Mineralien verglichen und besteht aus mehreren Phasen. Das „Pattern-Mining“ ist nicht mit der bloßen Identifikation der Muster bzw. dem Finden der Mineralien beendet. Es folgt ein Dokumentations- und gleichzeitig Verfeinerungsprozess, denn die entdeckten Mineralien müssen geschliffen und poliert werden. In der Pattern-Community wird dieser Vorgang als „Pattern Writing und Polishing“ bezeichnet (Iba & Isaku, 2012). Das „Pattern Mining“ besteht damit aus folgenden Schritten:

- 1) *Identifikation (entdecken)*, siehe Iba und Isaku (2012)
- 2) *Dokumentation (verfeinern)*, siehe Iba, Sakamoto und Miyake (2011):
 - a. Prototyping: Es wird ein Muster-Prototyp formuliert.
 - b. Feedback: Es wird Feedback zum Muster-Prototyp eingeholt.
 - c. Finalisierung: Das Feedback wird in die Musterbeschreibung eingearbeitet und das Muster wird finalisiert.

Die Parallelen zum Validierungsprozess werden anhand der Phasenbezeichnungen deutlich: „Pattern Mining“ ist sowohl in der Phase der Identifikation als auch in der Phase der Dokumentation im Validierungsprozess nützlich.

Es existieren drei etablierte Methoden zur Identifikation von Handlungsmustern (DeLano 1998):

- *Individuelle Identifikation* basiert auf Beiträgen eines Experten bzw. einer Expertin. Die Muster gehen auf ihre individuelle Erfahrung und Expertise zurück. Der/die ExpertIn ist gleichzeitig AutorIn der Muster.
- *Second-hand-Identifikation* basiert auf Beiträgen bzw. Erfahrungen von anderen. Der/die AutorIn der Muster führt Interviews mit ExpertInnen. Damit ist die Person, die die Muster identifiziert und formuliert, nicht die Person, die über das Erfahrungswissen verfügt, das in die Musterbeschreibungen einfließt.
- *Identifikations-Workshops* bezeichnen eine Methode, bei der eine Gruppe von Personen gemeinsam an der Identifikation der Muster arbeitet. Zentral ist dabei eine moderierende Person, die die Diskussionen anleitet. Die Muster-ForscherInnen Iba, Sakamoto und Miyake (2011) empfehlen Kawakita's KJ-Methode, die auf abduktivem Denken basiert. Die KJ-Methode unterstützt die Teilnehmenden dabei, ihre Gedanken in Gruppenarbeit zu ordnen und miteinander in Verbindung zu setzen. Das Ziel der Methode ist es, Muster zu identifizieren, die sich auf natür-

liche Art und Weise im Gruppenprozess herausbilden (Maani, 2002). Im Identifikations-Workshop werden Ideen der Teilnehmenden auf Klebezetteln gesammelt. Ähnliche Ideen werden am selben Ort gesammelt, wodurch sich nach und nach Kategorien herausbilden. Dies ist der erste Schritt, um die Lösung zu den jeweiligen Mustern zu finden. Als nächster Schritt werden die Probleme zu den Lösungen beschrieben (Iba et al., 2011). Mit der Lösung und nicht dem Problem zu beginnen, ist dabei ein zentrales Element des „Pattern Minings“. Die Teilnehmenden reflektieren, ob die Lösung mindestens dreimal, idealerweise aber immer wieder erfolgreich zur Problemlösung in der Vergangenheit genutzt wurde, um zu verhindern, dass ineffektive Muster identifiziert und dokumentiert werden (Harrison, 1998).

Eine Bedingung für die erfolgreiche individuelle Identifikation ist, dass der/die MusterautorIn über Kompetenzen im Herausarbeiten und Dokumentieren von Mustern verfügt. Dies kann bei ValidierungskandidatInnen nicht vorausgesetzt werden, weshalb Second-hand-Identifikation oder Identifikations-Workshops eine bessere Wahl darstellen, um implizites Wissen durch erfolgreiche Handlungsmuster zu identifizieren und dokumentieren. BeraterInnen im Validierungsprozess können durch Weiterbildungen im „Pattern Mining“ geschult werden, wie sie durch gezielte Fragen das Herausarbeiten erfolgreicher Handlungsmuster von ValidierungskandidatInnen unterstützen können.

Besonders Identifikations-Workshops könnten sich wertvoll im Validierungsprozess erweisen. Einige ValidierungskandidatInnen befürchten, dass ihre Lernergebnisse nicht passend oder fair bewertet werden könnten. In der Praxis hat sich gezeigt, dass Gruppen-Settings diese Sorge entkräften können. Wenn ValidierungsberaterInnen auch gleichzeitig BewerterInnen sind, so wurden die genannten Befürchtungen minimiert, wenn die BeraterInnen auch als ModeratorInnen in einem Gruppensetting dienten. Es wurde darüber hinaus nachgewiesen, dass das Selbstbewusstsein der KandidatInnen durch Gruppen-Settings im Validierungsprozess nachhaltig gestärkt wurde (Smith & Clayton, 2011). Durch den Austausch in der Gruppe können die ValidierungskandidatInnen ihre erfolgreichen Handlungsmuster reflektieren und identifizieren. Es wird empfohlen, dass die Teilnehmenden des Workshops über ähnliche berufliche Hintergründe verfügen, damit eine Basis für die gemeinsame Arbeit in der Gruppe gegeben ist. Dies spricht für den Einsatz von Identifikations-Workshops für die Herausarbeitung von Handlungsmustern im Validierungsprozess.

4.2 Muster dokumentieren:

Prototypen formulieren, Feedback holen und finalisieren

Sobald die Muster grob identifiziert und dokumentiert wurden, beginnt der Verfeinerungsprozess. Es werden Prototypen von Mustern formuliert. Diese beinhalten alle Aspekte des bekannten Musterformats: Mustername, Einführung, Illustration, Kontext, Problem, Kräfte, Lösung, Beispiele und verwandte Muster. Da es sich noch um

einen Prototyp handelt, ist die Beziehung zu verwandtem Muster meist unvollständig und hypothetisch.

Der Prototyp wird üblicherweise im Rahmen von Feedback-Workshops weiterentwickelt, in denen ein freundliches und kooperatives Klima herrschen sollte (Gabriel, 2002). Eine wichtige Regel des Workshops ist, nur konstruktive Kommentare und Vorschläge zur Verbesserung der Prototypen zu machen, damit die Muster eindeutiger und besser verständlich formuliert werden können (Harrison, 1998).

Der Autor bzw. die Autorin des Musters muss den FeedbackgeberInnen zuhören und darf in dieser Zeit nicht auf die Aussagen der Teilnehmenden reagieren. Der/die AutorIn notiert die Rückmeldungen, um die Muster anschließend zu verbessern.

Dieser Gruppenprozess ist für die Qualität der Muster zentral. Muster und Mustersprachen sollten von allen Lesenden mit verschiedensten Hintergründen und Lernwegen verstanden werden können. Dies ist insbesondere relevant für die vierte Phase des Validierungsprozesses, der Bewertung. In dieser Phase muss bewiesen werden, dass ein bestimmtes Lernergebnis auch tatsächlich erreicht wurde. Durch das Feedback im Workshop können die AutorInnen der Muster wichtige Hinweise sammeln, ob ihre Muster von anderen missverstanden werden könnten. Der Workshop ist eine Chance, um passendere, ausdrucksstärkere Wörter, Erklärungen und Beispiele für die Muster zu finden. Durch die Formulierung der Prototypen und das Diskutieren dieser in der Gruppe können die AutorInnen ein noch tieferes Verständnis zu ihren entdeckten Mustern entwickeln und wie diese passend Menschen mit verschiedenen Hintergründen klar vermittelt werden können (Iba et al., 2011; Harrison, 1998).

Die Verfeinerung von Handlungsmustern kann einen positiven Einfluss auf die Bewusstwerdung und Selbstwahrnehmung von ValidierungskandidatInnen haben, wobei autonomes Lernen durch die Verfeinerung der Muster in den Feedback-Workshops stimuliert wird (Bauer et al., 2013). Die ValidierungskandidatInnen lernen, wie sie durch Feedback ihre Muster-Prototypen weiterentwickeln und für LaiInnen verständlich ausdrücken können.

Nach dem Workshop beginnt die Phase der Finalisierung. Das erhaltene Feedback wird eingearbeitet und es können gegebenenfalls weitere Feedback-Workshops für einzelne Muster einberufen werden, falls es noch Unklarheiten geben sollte. Sobald alle Muster in ihrer finalen Form vorliegen, werden die Beziehungen zwischen den Mustern herausgearbeitet und die Muster zu einer Mustersprache angeordnet. In dieser Phase kann es vorkommen, dass einzelne Muster erneut überdacht werden, da sich ihre Bedeutung im Zusammenhang mit anderen Mustern verändern kann. Es können gegebenenfalls weitere Feedback-Workshops genutzt werden, um Klarheit zu den Profilen der einzelnen Muster, insbesondere in Abgrenzung zu verwandten Mustern, zu erlangen (Iba et al., 2011).

Eine kohäsive Mustersprache zu entwickeln, ist mit einem hohen Workload verbunden. Daher wird oftmals von einer „Mustersammlung“ gesprochen, solange eine Mustersprache noch in Arbeit ist bzw. noch keinen komplett kohäsiven Zustand erreicht hat. Die Mustersprache kann sich im Zeitverlauf aus der Sammlung an Mustern entwickeln (DeLano, 1998).

ValidierungskandidatInnen und ihre BeraterInnen untersuchen gemeinsam die Lernerfahrungen der KandidatInnen und wie diese Lösungen zu bestimmten Problemen in der Praxis fanden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um Lernergebnisse aus informellem Lernen zu identifizieren und sich dem impliziten Wissen der KandidatInnen anzunähern. Die Phasen des „Pattern Minings“ führen schrittweise zu einem besseren Verständnis der erworbenen Lernergebnisse, sowohl für die KandidatInnen als auch für die BeraterInnen.

5. Ergebnisse informellen Lernens für die Bewertung verständlich vermitteln

In der vierten Phase des Validierungsprozesses versuchen die KandidatInnen ihre identifizierten und dokumentierten Lernergebnisse den BeraterInnen und den PrüferInnen bzw. BewerterInnen zu vermitteln. In manchen Institutionen übernimmt eine Person beide Rollen und agiert sowohl als BeraterIn als auch als Prüferin. Dies kann das Vertrauen der ValidierungskandidatInnen in die Prüfung bestärken und auch die PrüferInnen können durch die Beratung ein tiefes Verständnis für Lernergebnisse der KandidatInnen erlangen. In anderen Institutionen werden die beiden Rollen strikt getrennt (Pokorny & Whittaker, 2014).

Sowohl BeraterInnen als auch PrüferInnen sind oftmals ExpertInnen im arbeitsbasierten Lernen („Work-based learning“), im Bereich Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Learning Design und/oder Validierungsverfahren. Im Laufe des Validierungsprozesses werden von den KandidatInnen Artefakte bzw. Dokumentationen präsentiert, die ihre Expertise hervorheben, die durch informelles Lernen erworben wurde (Quillien, 2008). Für Personen, die nicht für die Rolle des/der BeraterIn oder des/der PrüferIn ausgebildet wurden, ist es oftmals schwierig, die zentralen Elemente der dargebrachten Artefakte für den Validierungsprozess wahrzunehmen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass ValidierungskandidatInnen oft die Fähigkeit der PrüferInnen anzweifeln, ihre erreichten Lernergebnisse zu bewerten (Smith & Clayton, 2011).

Die Bewertung der Lernergebnisse und der Erfolg des Validierungsprozesses hängen davon ab, wie gut die Nachweise bzw. Dokumentationen der erworbenen Lernergebnissen von den bewertenden Personen nachvollzogen werden können (Pokorny & Whittaker, 2014). Daher wird oftmals betont, dass bei Validierungsprozessen insbesondere Kompetenzen wie Schreibfertigkeit und Fähigkeit zur Artikulation und Reflexion geprüft werden und weniger die tatsächlichen Ergebnisse informellen Lernens (Smith & Clayton, 2011). Gerade ValidierungskandidatInnen, die keine Erfahrung im formellen Bildungssystem haben, verfügen häufig nicht über diese Fähigkeiten. Sie müssen sich daher bei Validierungsverfahren großen Herausforderungen und einem hohen Workload stellen, der nötig ist, um sich diese Fähigkeiten und Kompetenzen anzueignen (Pokorny & Whittaker, 2014).

„*Pattern Mining*“ kann als Brücke zwischen die Welt der Academia und der Welt informellen Lernens am Arbeitsplatz und in der Freizeit dienen. Der Musteransatz hat seine Wurzeln in der Praxis und zielt darauf ab, praktische Lösungen in einer Form zu kommunizieren, die selbst LaiInnen oder NovizInnen verstehen. So können auch Außenstehende die erreichten Lernergebnisse nachvollziehen, auch wenn sie dem Validierungsprozess an der Hochschule nicht beiwohnten. Die Möglichkeit der „externen“ Anerkennung bzw. Wertschätzung von weiteren Stakeholdern, etwa am Arbeitsmarkt, kann einen zusätzlichen Nutzen für die KandidatInnen darstellen, der über die Quantifizierung von Lernen durch ECTS hinausgeht. Muster bilden nicht nur eine gemeinsame Sprache zwischen NovizInnen und ExpertInnen, sondern unterstützen gegenseitiges Verständnis und Wissenstransfer über verschiedene Fachgebiete hinweg (Finidori et al., 2015).

6. Conclusio

Die Validierung von Lernergebnissen aus informellem Lernen ist kein trivialer Prozess. Erfahrungslernen resultiert in implizitem Wissen, das schwer artikulierbar und den ValidierungskandidatInnen nicht bewusst ist. Dies führt zu methodologischen Herausforderungen, insbesondere in der Phase der Identifikation von Lernergebnissen. Es bedarf einer tiefgreifenden, dialogbasierten Auseinandersetzung mit dem Erfahrungslernen. BeraterInnen im Validierungsprozess unterstützen KandidatInnen auf der Suche nach vorhandenem implizitem Wissen durch Hinweise in professionellem Handeln und Performanz in Arbeit und Freizeit. Es werden erfolgreiche Handlungsmuster durch Reflexion von Erinnerungen und der Analyse von Artefakten identifiziert.

Mit dem Musteransatz nach Christopher Alexander wurde ein Kommunikationswerkzeug vorgestellt, das diese erfolgreichen Handlungsmuster mit ihren impliziten Anteilen vermitteln kann. Die Methode des „Pattern Minings“ unterstützt ValidierungskandidatInnen bei der Identifikation und Dokumentation erfolgreich angewandter Handlungsmuster und bildet dadurch eine wichtige Grundlage für die Bewertung von Lernergebnissen.

Literatur

- Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. Oxford University Press.
- Alexander, C., Neis, H.-J., & Moore Alexander, M. (2012). *The Battle of the Life and Beauty of the Earth. A Struggle Between Two World-Systems*. Oxford University Press.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Waxmann Verlag.
- Bauer, R., Ullmann, M., & Baumgartner, P. (2013). Think-Write-Pair-Share: Der Writers' Workshop als Learning-Ressource beim Verfassen von Qualifizierungsarbeiten. In Ar-

- nold (Hrsg.), *Independent Learning: Die Idee und ihre Umsetzung*. (S. 69–82). Schneider Verlag Hohengehren.
- Cedefop. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Office for Official Publications of the European Communities. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>
- Cedefop, European Commission, ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- Corfman, R. (1998). An Overview of Patterns. In L. Rising (Hrsg.), *The Patterns Handbook. Techniques, Strategies, and Applications*. (S. 19–30). Cambridge University Press.
- Council of the EU. (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Official Journal of the European Union, C 398, 22.12.2012, pp.1-5. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- DeLano, D. C. (1998). Patterns Mining. In L. Rising (Hrsg.), *The Patterns Handbook. Techniques, Strategies, and Applications*. (S. 87–98). Cambridge University Press.
- Finidori, H., Henfrey, T., McLaren, N., Laitner, K., Borghini, S., Puig, V., Iba, T., Pruvost-Beaurain, M., Leitner, H., Reiners, R., Leymann, F., & Falkenthal, M. (2015). The Plast Project. Pattern Languages for Systemic Transformations. *International Journal of the Spanda Foundation*, V1(1), 205–218.
- Gabriel, R. P. (2002). *Writers' Workshops & the Work of Making Things: Patterns, Poetry*. Addison-Wesley.
- Harrison, N. B. (1998). Potential Pattern Pitfalls, or How to Jump on the Patterns Bandwagon Without the Wheels Coming Off. In L. Rising (Hrsg.), *The Patterns Handbook. Techniques, Strategies, and Applications*. (S. 345–352). Cambridge University Press.
- Iba, T., & Isaku, T. (2012). Holistic Pattern-Mining Patterns. *Proceedings of the 19th Conference on Pattern Languages of Programs*. <http://www.hillside.net/plop/2012/papers/Writing%20Group/Holistic%20Pattern-Mining%20Patterns.pdf>
- Iba, T., Sakamoto, M., & Miyake, T. (2011). How to Write Tacit Knowledge as a Pattern Language: Media Design for Spontaneous and Collaborative Communities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 26, 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.561>
- Kaufhold, L. (2011). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf der Basis fundierter Kompetenzerfassung. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 173–292). Bertelsmann.
- Kohls, C., & Uttecht, J. (2009). Lessons learnt in mining and writing design patterns for education interactive graphics. *Computers in Human Behavior*, 25, 1040–1055.
- Leitner, H. (2007). *Mustertheorie. Einführung und Perspektiven af den Spuren von Christopher Alexander*. Nausner & Nausner Verlag.
- Leitner, H. (2015). *Pattern Theory. Introduction and Perspectives on the Tracks of Christopher Alexander*. Nausner & Nausner Verlag.
- Maani, K. E. (2002). Consensus Building Through Systems Thinking: The Case of Policy and Planning in Healthcare. *Australasian Journal of Information Systems*, 9(2), 84–93.
- Nyatanga, L., Forman, D., & Fox, J. A. (1998). *Good Practice Accreditation of Prior Learning*. Bloomsbury Publishing.
- Pokorny, H., & Whittaker, R. (2014). Exploring the learner experience of RPL. In J. Harris, C. Wihak, & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice*. (S. 259–283). National Institute of Adult Continuing Education.

- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp Verlag.
- Polanyi, M. (2013). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Martino Publishing.
- Quillien, J. (2008). *Delight's Muse. On Christopher Alexander's The Nature of Order*. Culicidae Architectural Press.
- Schmidt, D. C., & Stephenson, P. (1998). Using Design Patterns to Evolve System Software from UNIX to Windows NT. In L. Rising (Hrsg.), *The Patterns Handbook. Techniques, Strategies, and Applications*. (S. 471–504). Cambridge University Press.
- Schmidt-Hertha, B. (2011). Formales, non-formales und informelles Lernen. In S. Bohlinger, G. Münchhausen, & B. B. für Berufsbildung (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 233–251). Bertelsmann.
- Scottish Credit and Qualifications Framework. (2010). *Facilitating the Recognition of Prior Learning: Toolkit*. http://www.aic.lv/bologna/2010/Sem09-10/Socdim_Nicosia/rpl_toolkit_final_-_may_20101.pdf
- Smith, L., & Clayton, B. (2011). Student Insights and Perspectives on the Validation of Learning Outcomes. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 445–460). Bertelsmann.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Office for Official Publications of the European Communities.

Darstellung und Zugänglichkeit der Informationen auf Hochschulwebseiten zur Anerkennung von Lernergebnissen für eine diverse Studierendenschaft

Magdalena Fellner

1. Einleitung

Ausgehend von bildungspolitischen Bestrebungen, die Vielfalt der Studierendenschaft zu erhöhen (z. B. Dunkel, Le Mouillour, & Teichler 2009; BMWFW, 2017), sind Hochschulen dazu angehalten, sich einer heterogenen Zielgruppe gegenüber, welche „auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegel[t]“ (Londoner Kommuniké, 2007, S. 5) zu öffnen. Eine zentrale Maßnahme zur institutionellen Durchlässigkeit an Hochschulen stellt die Anerkennung¹ formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen dar (Bernhard, 2017). Um einem asymmetrischen Informationsfluss entgegenzuwirken, müssen den StudieninteressentInnen von Beginn an die Rahmenbedingungen zur Anerkennung ihrer Vorkenntnisse zugänglich sein und transparent vorliegen. Demnach können die über das World Wide Web frei abrufbaren Informationen auf den Hochschulwebseiten die Möglichkeiten und Entscheidungen der BewerberInnen wesentlich beeinflussen (Banscherus et al., 2016). Insbesondere Studierende, die nicht unmittelbar nach dem Schulabschluss ein Studium aufgreifen, informieren sich Untersuchungen zufolge (z. B. Wolter et al., 2014; Banscherus, Kamm & Otto, 2016) im Vorfeld ausführlicher über ein Studium.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob diese Diversifizierungsbemühungen auch auf den Webseiten der Hochschulen abgebildet werden. Um eine Reflexion der hochschulischen Zugänge zu ermöglichen, werden in diesem Beitrag die Internetauftritte aller österreichischen Hochschulen in Bezug auf die Anerkennung von Vorwissen einer vergleichenden Analyse unterzogen. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der methodische Zugang erläutert, bevor übergreifende Gemeinsamkeiten aller hochschulischen Webseiten in Österreich dargestellt werden. Anschließend wird auf die spezifischen Merkmale der vier Hochschulsektoren (Universitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) eingegangen, die während der Analyse zum Vorschein kamen. Auch innerhalb der Hochschulsektoren konnten unterschiedliche Vorgangsweisen identifiziert werden, weshalb ein

1 Der Begriff „Anerkennung“ wird in diesem Beitrag als Überbegriff für die Anerkennung (bzw. Validierung) von formalen, non-formalen und informellen Kompetenzen verwendet.

Überblick über Regularitäten und ihre Abweichungen gegeben wird. Um die auf den Webseiten abgebildeten Inhalte zur Anerkennung besser veranschaulichen zu können, werden sie nach den Typen „inklusive“, „restriktiv“ und „ambivalent“ geclustert. Abschließend werden Implikationen für Theorie und Praxis angeführt.

2. Hintergrund

Seit Beginn des Bologna-Prozesses hat im Europäischen Hochschulraum ein Paradigmenwechsel hin zu lebensbegleitendem Lernen stattgefunden, der mit der Pluralisierung von Bildungswegen und einer erwarteten Expansion der Bildungsbeteiligung einhergeht (Europäische Kommission 2002; 2004). Dabei wird in den nationalen und europäischen Strategiedokumenten die Relevanz der institutionellen Durchlässigkeit an Hochschulen hervorgehoben, um die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen über den gesamten Lebenslauf zu erhöhen (z. B. Europäische Kommission, 2001). Durch die Anerkennung der Kompetenzen aus verschiedenen Lernbereichen und der Schaffung flexibler Studienstrukturen soll die individuelle „Bildungsmobilität“ (Baethge et al., 2007, S. 7) zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen ermöglicht werden. In Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Europäischen Union (Bruges-Communiqué, 2010) führen Stakeholder unterschiedliche Argumente für die Anerkennung von Kompetenzen an, die auf sozialen bzw. gesellschaftspolitischen (z. B. Chancengleichheit) oder ökonomischen (z. B. Arbeitsmarktbedürfnisse) Überlegungen fußen (Bernhard, 2018). Vor diesem Hintergrund stellt die Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen eine zentrale Maßnahme zur Verzahnung zwischen der Hochschul- und Berufsbildung dar (Cedefop, 2012; Bernhard, 2017). Als Teil der Diversifizierungsbemühungen sollen neue Gruppen von Studierenden, die aus einer Reihe von sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Gründen in der Hochschulbildung bislang unterrepräsentiert waren, verstärkt an Bildungsprozessen partizipieren.

Zur Unterscheidung jener Kontexte, in denen für die Hochschulbildung relevante Kompetenzen erworben werden, stützt sich die europäische Bildungspolitik daher auf die Begriffe „formal“, „nicht formal“ und „informell“ (z. B. Cedefop, 2008; Rat der Europäischen Union, 2012). Formales Lernen bezieht sich auf den Kompetenzerwerb an Bildungseinrichtungen mit einem Zertifikat als Ergebnis, wobei das Lernen mithilfe eines Lehrplans und didaktischer Anleitungen systematisch und schrittweise vorstangeht. Nicht formales Lernen bezieht sich auf Lernergebnisse durch Programme mit einer gewissen Form der Lernunterstützung, wie z. B. Kursen, die von zivilgesellschaftlichen Organisationen oder der Erwachsenenbildung angeboten werden. Informelles Lernen ergibt sich schließlich aus täglichen Aktivitäten, ohne dass es notwendigerweise beabsichtigt oder gar von extern angeleitet wird. Kompetenzen, die in einem nicht formalen und informellen Umfeld erlangt wurden, sind zunächst nicht Teil des sequentiell gestuften formalen Bildungssystems (Eurostat, 2005; Pfeffer & Skrivaneck, 2013).

Neben formalen Lernergebnissen sind in den letzten Jahren vor allem der non-formale und informelle Bereich zunehmend in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bildungspolitischer AkteurInnen gerückt (z. B. Cedefop, European Commission & ICF, 2019). Mit der Anerkennung non-formal und informell erlangter Kompetenzen wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernergebnisse nicht nur an Bildungseinrichtungen, sondern auch andernorts erworben werden (Powell & Snellman, 2004). Die Anerkennung von Kompetenzen, welche in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, soll demnach zu „gleichwertigen Lernergebnissen“² im Hochschulkontext führen (z. B. Cedefop & European Commission, 2009).

Obwohl beabsichtigt wird, die institutionelle Durchlässigkeit für unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen zu erhöhen (z. B. Österreichische Hochschulkonferenz, 2015), nehmen Gruppen mit einem höheren Risiko der sozialen Ausgrenzung die Möglichkeit zur Anerkennung ihrer Kompetenzen nach wie vor weniger häufig wahr (Endrodi, 2019). Trotz der Bemühungen, die Diversität der Studierendenschaft durch Anerkennung zu erhöhen, hängt die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzugreifen, immer noch stark mit der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern zusammen (Statistik Austria, 2018a; Unger et al., 2019). Auch non-formale und informelle Bildungsangeboten werden von Personen aus einem „bildungsnahen“³ Haushalt häufiger wahrgenommen (Statistik Austria, 2018b). Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, welche Bemühungen angestellt werden, um die in der Hochschulbildung unterrepräsentierten Gruppen zu erreichen.

3. Methodisches Vorgehen

Für eine Annäherung an die Frage, welche Informationen sich zur Anerkennung von Lernergebnissen auf den Webseiten der österreichischen Hochschulen finden lassen, wurden die Internetauftritte aller 73 österreichischen Hochschulen im Sommer 2021⁴ einer Analyse unterzogen. Die zugrunde liegende Annahme lautet, dass die an der Hochschule festgelegte Strategie zur Anerkennung von Kompetenzen auf den Webseiten zumindest teilweise abgebildet wird. Zudem spiegeln Webseiten die öffentliche

2 Bzw. zu Lernergebnissen, zu denen „keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen (Lernergebnisse) bestehen“ (Universitätsgesetz (UG 2002) §78, Abs 1 und 2).

3 Die Studierenden-Sozialerhebung definiert jene Studierende als „bildungsfern“, deren Eltern über keine Matura verfügen und bei denen als höchste abgeschlossene Ausbildung der Pflichtschulabschluss, die Lehre oder die berufsbildende mittlere Schule vorliegt. Unter „bildungsnah“ werden Studierende von Eltern mit Matura/Akademie bzw. Hochschulabschluss verstanden (Unger et al., 2019, S. 121).

4 Da die Analyse im Sommer 2021 durchgeführt wurde, fanden sich auf den Webseiten noch keine Hinweise in Bezug auf die UG-Novelle BGBl. I Nr. 93/2021, welche neue Rahmenbedingungen zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen mit sich bringt und ab 2022/23 neue Verfahren einleiten wird (vgl. der Beitrag von Winkler & Wulz als auch Birke in diesem Band).

Zugänglichkeit der aufbereiteten Informationen für StudieninteressentInnen oder bereits inskribierte Studierende wider.

Das empirische Material umfasst die Webseiten aller österreichischen Hochschulen, bestehend aus den vier Sektoren: 22 öffentliche Universitäten, 16 Privatuniversitäten, 21 Fachhochschulen und 14 Pädagogische Hochschulen. Zunächst wurden die Homepages nach mehreren Schlagwörtern wie z.B. *Anerkennung, Validierung, Anrechnung, Berücksichtigung, formal, informell, informell, non-formal, Akkreditierung, berufsbegleitendes Studium, Berufserfahrung usw.* auf Deutsch und auf Englisch durchsucht. Im Anschluss wurden die auf den diversen (Unter-)Seiten der Webseiten aufgefundenen Informationen in separaten Dokumenten in das Softwareprogramm MaxQDA eingespielt. Diese wurden wiederum nach Hochschulen und Themenbereichen angeordnet. Zur qualitativen Datenanalyse wurden die Kategorien deduktiv durch vorab definierte Konzepte (z.B. Anerkennung formaler und Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen), induktiv anhand des Datenmaterials und abduktiv über die Entwicklung neuer theoretischer Ansätze erstellt. In einem iterativ-zyklischen Prozess wurden die Daten und Kategorien entlang der Methodologie der konstruktivistisch inspirierten Grounded Theory nach Charmaz (2014) permanent miteinander verglichen. Die alternierenden Zyklen zwischen Datenerhebung und -analyse zielen letztlich auf eine theoretische Sättigung ab. Da sich die Auswertung auf die öffentlich zur Verfügung stehenden Texte der Webseiten stützt, ist es wichtig zu betonen, dass nicht die Hochschulen bzw. ihre tatsächlichen Anerkennungsstrategien per se einer Analyse unterzogen wurden, sondern sich die Aussagen vordergründig auf ihre Internetauftritte beziehen.

4. Hochschulübergreifende Phänomene

Zur Anerkennung formaler, non-formaler und informeller Lernergebnisse werden auf den Webseiten grundsätzlich vier Möglichkeiten genannt. Diese beziehen sich auf:

- (1) den Zugang zum Studium
- (2) die Anerkennung einer Lehrveranstaltung
- (3) den Studieneintritt zu einem späteren Zeitpunkt (über das erste Semester hinaus)
- (4) die vollständige Anrechnung (z.B. bei der Nostrifizierung ausländischer Abschlüsse).⁵

Während formale Qualifikationen allen vier Optionen den Weg ebnen, beschränkt sich die Validierung informellen und non-formalen Lernens zum Zeitpunkt der Erhebung auf die ersten beiden genannten Varianten.⁶

5 Die nachfolgende Analyse bezieht sich v. a. auf die ersten drei genannten Bereiche.

6 Im Gegensatz zu Ländern wie beispielsweise Frankreich ist es nicht möglich, einen akademischen Abschluss zu erlangen, der ausschließlich auf der Validierung von Berufserfahrung basiert (Mathou, 2019). Nur formale Zeugnisse können zu einer vollständigen

Über alle Hochschulen hinweg lassen sich ähnliche Strategien zur Anerkennung und Validierung der Kompetenzen identifizieren (Tabelle 1), die im Einklang mit den nationalen Rechtsvorschriften und Empfehlungen der EU (z. B. Rat der Europäischen Union, 2017) stehen.

Tab. 1: Hochschulübergreifende Merkmale der Anerkennungs- und Validierungsverfahren

	Formale Kompetenzen	Non-formal und informell erworbene Kompetenzen
Anrechenbare Kompetenzen	Lehrveranstaltungen/Module bzw. Schulfächer	Berufserfahrung, Freiwilligenarbeit, wissenschaftliche oder künstlerische Tätigkeiten
Organisation bzw. Person, von welcher der Nachweis ausgestellt wird	Höhere Schulen bzw. postsekundäre Einrichtungen	Organisationen; in einigen Fällen auch Einzelpersonen (z. B. Arbeitgebende)
Angabe für Umfang des Kompetenzerwerbs	ECTS, Semesterstunden bzw. Stundenzahl für Workload	Gesamtumfang (in Wochen, Monaten oder Jahren)
Art des Nachweises	Zeugnis mit Beurteilung (Note)	Qualifikation, Arbeitsvertrag, Beurteilung der Kompetenzen durch Arbeitgebende bzw. Vorgesetzte

Die *Anerkennung von formalen Abschlüssen* umfasst in der Regel dieselben Bestandteile: Bei formalen Anerkennungen ist die Vorlage eines Zeugnisses oder eines sonstigen Qualifikationsnachweises erforderlich, aus dem der Lernumfang, eine Note und definierte Lernergebnisse hervorgehen. Zu den (juristischen) Personen, die gültige Abschlüsse ausstellen, zählen Sekundarschulen und postsekundäre Einrichtungen⁷. Im Allgemeinen hat formales Wissen kein Verfallsdatum, auch wenn einige Richtlinien vorsehen, dass die zuständigen StudienprogrammleiterInnen die Aktualität der Inhalte berücksichtigen. Die Informationen zu den Anforderungen lassen sich in den meisten Fällen rasch und unkompliziert auf den hochschulischen Webseiten auffinden. Auf allen Webseiten nehmen formale Kompetenzen überdies eine Vorrangstellung gegenüber non-formalen und informellen Kompetenzen ein.

Verleihung des Hochschulabschlusses führen (wie etwa bei der Nostrifikation ausländischer Abschlüsse).

- 7 Zu den postsekundären Bildungseinrichtungen in Österreich gehören: Öffentliche Universitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, das Institute of Science and Technology Austria, Militärische Akademien, Diplomatische Akademien, Psychotherapeutische Ausbildungseinrichtungen, Konservatorien und die Internationale Anti-Korruptions-Akademie (OeAD & ENIC NARIC AUSTRIA, 2020).

Bei der *Validierung der Berufserfahrung* stützt sich das an der Hochschule zuständige Personal in der Regel auf Arbeitsverträge und zusätzliche Stellungnahmen der Arbeitgebenden oder Organisationen, um die Lernergebnisse der BewerberInnen zu bewerten. Einige Hochschulen legen eine Obergrenze fest, der zufolge die Berufserfahrung beispielsweise nicht länger als fünf Jahre zurückliegen darf. Die Anerkennung von Berufserfahrung wird zumeist im Zusammenhang mit Studiengängen genannt, für die ohnehin ein Praktikum als Voraussetzung für den Studienabschluss vorgesehen ist. Wenn Studierende der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik einen Antrag auf Anerkennung der Pflichtpraktika stellen, werden Arbeitgebende darum gebeten, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Arbeitnehmenden mit Hilfe des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) zu bewerten. Dafür stellt die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Vorlagen und Modelle bereit.

Neben der Berufserfahrung werden analog zum §78 Abs 2 des Universitätsgesetzes (UG) 2002 drei weitere Formen zum Erwerb von *non-formal und informell erworbener Kompetenzen* in Verbindung mit Anerkennungsverfahren genannt:

- (1) Freiwilligenarbeit (z. B. als SanitäterIn, bei der Feuerwehr oder bei der Österreichischen HochschulInnenschaft⁸, AssistenzpädagogInnen, oder bei sozialen Tätigkeiten während der Pandemie⁹),
- (2) wissenschaftliche Aktivitäten (wie bei der Teilnahme an Summer Schools oder Konferenzen) und
- (3) künstlerische Tätigkeiten.¹⁰

Für den letzten Bereich konnten allerdings keine konkreten Beispiele auf den Hochschulwebseiten aufgefunden werden. An den meisten Kunsthochschulen werden zwar künstlerische Fächer anerkannt, diese wurden allerdings formal an Höheren Schulen erworben, weshalb es sich nicht um die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen im eigentlichen Sinne handelt.

5. Spezifische Merkmale der Hochschulsektoren

Bei den Anerkennungs- und Validierungsverfahren stützen sich Hochschulen stark auf die gesetzlichen Vorgaben. Die Rechtsgrundlagen zur Anerkennung unterscheiden sich je nach Hochschulsektor. Hochschulinterne Regelungen werden wiederum in den einzelnen Satzungen festgelegt. Auch wenn die Satzungen der Hochschulen durch die Gesetzgebung ihres Hochschulsektors bedingt sind, verfügen viele Universitäten über eine gewisse institutionelle Autonomie und können zusätzliche hochschulinterne Verfahrensschritte definieren (Abb. 1). Mitglieder des Rektorats können

8 Tätigkeiten an der ÖH werden basierend auf dem §31 HSG 2014 angerechnet.

9 Neu hinzugekommen ist 2020 die Anerkennung von Hilfstätigkeiten im Zusammenhang mit COVID-19 (§3, 3. COVID-19-Gesetz).

10 Ausführlicher UG 2002 § 78.

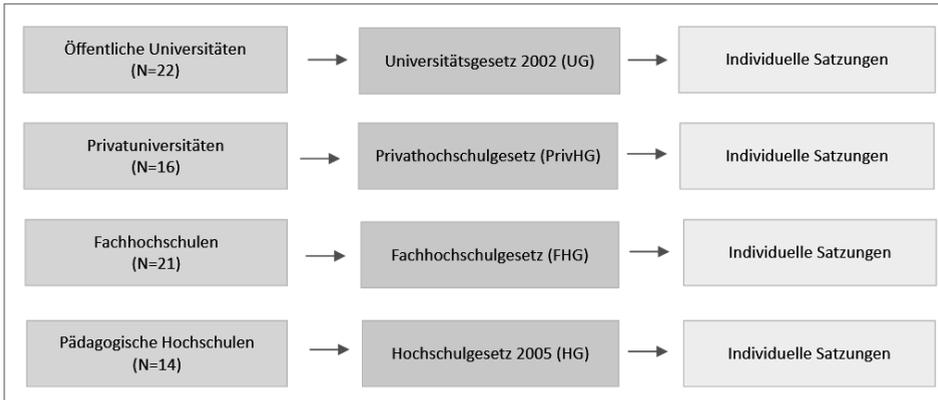


Abb. 1: Rechtsgrundlagen der Hochschulen

nach eigenem Ermessen Satzungsänderungen vorschlagen und damit die Bedingungen für Anerkennungsverfahren neujustieren.

Viele *öffentliche Universitäten*¹¹ weisen auf die Möglichkeit einer Mitbelegung zur Absolvierung einzelner Lehrveranstaltung an der „Gasthochschule“ und anschließenden Anerkennung an der „Stammuniversität“ hin.¹² Außerordentliche Studierende können darüber hinaus aus Interesse an den Lehrveranstaltungen der „Gasthochschulen“ teilnehmen. Wenn sie keinen Schulabschluss besitzen, wird auf Vorbereitungskurse für die Zulassung zu einem regulären Studium verwiesen. Bevor BewerberInnen mit ausländischem Schulabschluss regulär zugelassen werden, können sie ein außerordentliches Studium aufgreifen, wenn sie sich im Prozess der Nostrifizierung ausländischer Abschlüsse befinden bzw. einen Deutschkurs oder Vorstudienlehrgang (einschließlich Ergänzungsprüfungen) absolvieren. Bei der Anerkennung ausländischer Schulabschlussprüfungen müssen internationale Studierende Ergänzungsprüfungen ablegen und an Vorbereitungsprogrammen teilnehmen, wenn die Gleichwertigkeit der ausländischen Zeugnisse nicht gegeben ist. Die Schritte der Zulassung hängen vom ausstellenden Land der Reifeprüfung, der Staatsbürgerschaft und den Deutschkenntnissen, die meist auf den Niveaus B2 oder C1 angesiedelt werden, ab. An der Universität Wien sind Asylsuchende jedoch von der Vorlage von beglaubigten Dokumenten befreit. Stattdessen werden sie dazu aufgefordert, ihren Status als anerkannte AsylwerberInnen nachzuweisen.

Auf den Webseiten der *Privatuniversitäten* finden sich zum Zeitpunkt der Erhebung die wenigsten Informationen zu den Anerkennungsmöglichkeiten. Dies mag

11 Öffentliche Universitäten stellen den größten Hochschulsektor in Österreich. Im Sommersemester 2019 studierten 77% aller Studierenden (N=231.000) an öffentlichen Universitäten (Unger et al., 2019, S. 439).

12 Dieses Bemühen lässt sich möglicherweise auf die Art der Finanzierung zurückführen: Öffentliche Hochschulen werden nicht nach Anzahl der angebotenen Studienplätze (wie an den FHs), sondern nach Prüfungsleistung finanziert.

zum Teil an der mangelnden Rechtsgrundlage für die Anerkennung und Validierung im Privatuniversitätengesetz¹³ liegen, weshalb Privatuniversitäten ihre Anerkennungsstrategien völlig autonom festlegen können. Einige private Universitäten führten beispielsweise mehrstufige Zulassungsverfahren an, welche die Bewertung informeller Kompetenzen über Aufnahmegespräche oder eigens konzipierte Prüfungen beinhalten. Manche Privatuniversitäten vermitteln ein sehr exklusives Image und definieren strenge Zulassungsbedingungen. Wenn bestimmte Anforderungen nicht erfüllt werden, bleiben bestimmte Gruppen von der Aufnahme ausgeschlossen.

Medizinische Privatuniversitäten wie die Paracelsus Medizinische Privatuniversität oder die Webster Vienna Private University bieten „Studierenden und QuereinsteigerInnen“ Informationen zur Anerkennung bereits erworbener Studienleistungen. Für Studierende, die sich an einer bestimmten Hochschule für einen Studienplatz in der Medizin bewerben und zuvor Berufserfahrung gesammelt, ein ähnliches Fach belegt oder an einer anderen Hochschule dasselbe Studienfach studiert haben, kann die Anerkennung eine Brückenfunktion aufweisen. Ihnen werden Praktika und Volontariate, die im Gesundheitswesen absolviert werden, anerkannt. Die Paracelsus Medizinische Privatuniversität definiert mit zumindest 60 und maximal 120 ECTS eine Unter- und Obergrenze für den Quereinstieg in der Humanmedizin.

In vielen Fällen ist ein Antrag auf Anerkennung auf das Studienprogramm mit zusätzlichen Kosten verbunden. Privatuniversitäten geben häufig an, dass Studierende durch die Anerkennung keinen Anspruch auf Studienbeitragsermäßigung erwerben oder eine Reduktion nur bei Überschreitung eines bestimmten Betrages zulässig ist. Wenn die Anrechnung 20% des gesamten Studienumfangs innerhalb eines Studiengangs überschreitet, kann dies bei der Bertha von Suttner Privatuniversität etwa zu einer Reduktion der Studiengebühren führen.

Der Zugang zu den *Fachhochschulen (FHs)* ist über den „Dritten Bildungsweg“, d. h. entsprechende Berufsabschlüsse und Zusatzprüfungen, möglich. Dennoch orientieren sich Fachhochschulen bei der Zulassung nicht traditioneller Studierender an „klassischen“ Ansätzen: Neben der Anforderung eines berufsqualifizierenden Abschlusses oder der Berufserfahrung werden Prüfungen in (Schul-)Fächern wie Deutsch, Mathematik, Englisch und (je nach Studiengang) Physik o.Ä. verlangt. Die Fachhochschulen regeln ihre eigenen Zulassungsverfahren, wobei ein- bis zweisemestrige Vorbereitungskurse oftmals die Voraussetzung für die Teilnahme eines Studienprogramms darstellen. Andere Fachhochschulen wie die FH St. Pölten ermöglichen es den Studierenden, sich im Alleingang auf die Prüfungen vorzubereiten und stellen dafür Skripte bereit. Die Zeiträume und damit verbundenen Kosten für die Vorbereitungskurse variieren stark und reichen von mehreren Monaten und Semestern bis zur reinen Ablegung der Prüfung. Die Ferdinand Porsche FernFH bietet etwa Online-Kurse an, die kostenlos zur Verfügung stehen, wenn BewerberInnen anschließend das Studium an dieser FH aufnehmen.

13 Diese Rechtsgrundlage wurde für Privatuniversitäten zwischenzeitlich geändert.

Da sehr viele Studiengänge in diesem Hochschulsektor auf Technik, Informatik, Management oder Ingenieurwissenschaften spezialisiert sind, erkennen Fachhochschulen insbesondere MINT-Fächer aus Berufsbildenden höheren Schulen für den weiterführenden Einstieg über den ersten Studienabschnitt hinaus an. Die FH Salzburg ermöglicht es österreichischen SchulabgängerInnen sogar, sich im dritten Semester einzuschreiben, wenn sie die Reifeprüfung mit Auszeichnung bestanden haben und zusätzlich einen zweiwöchigen Kurs absolvieren.

Die Studienprogramme der *Pädagogischen Hochschulen* sind auf die Ausbildungen zukünftiger oder bereits berufstätiger PädagogInnen ausgerichtet. Anrechnungen von formalen Abschlüssen anderer postsekundärer Einrichtungen und pädagogischer Erfahrungen wie Unterrichtserfahrung oder Jugendarbeit sind grundsätzlich möglich. Die meisten Pädagogischen Hochschulen verweisen auf das Hochschulgesetz, um ihre Anerkennungsverfahren zu erläutern. In vielen Fällen bildet Unterrichtserfahrung die Voraussetzung für den Abschluss des Studiums, wobei eine vorangegangene oder parallel einhergehende Berufspraxis grundsätzlich angerechnet wird. Dennoch stehen Anerkennungsmöglichkeiten auf den Webseiten der Pädagogischen Hochschulen bislang wenig im Vordergrund. Die Webseiten einiger Pädagogischen Hochschulen bieten zwar in Ausnahmefällen Informationen für QuereinsteigerInnen an, die dargestellten Rahmenbedingungen zur Anerkennung von Lernergebnissen richten sich aber grundsätzlich an „traditionelle“ MaturantInnen (ohne Berufserfahrung).

Trotz des Auftretens von Regelmäßigkeiten innerhalb der Sektoren konnten bei der Analyse der Webseiten auch davon abweichende Vorgangsweisen identifiziert werden, die nicht unbedingt sektorenspezifisch sind.¹⁴ Einige Unterschiede werden zusammenfassend in Tabelle 2 abgebildet.

Tab. 2: Standardverfahren und Abweichungen der Webseiten-Darstellung zur Anerkennung von Lernergebnissen

Standard	Abweichung
Zugang für BildungsausländerInnen nur mit beglaubigten Dokumenten	AsylwerberInnen sind davon ausgenommen (z. B. Universität Wien)
Zulassungsverfahren beinhalten zusätzliche Kosten für den/die Bewerber/in	Die Anerkennung kann zu einer Ermäßigung der Studiengebühren führen, wenn ein bestimmter Anteil des Gesamtstudienausmaßes überschritten wird (z. B. Bertha von Suttner Privatuniversität)
Kostenpflichtige und zeitintensive Zusatzprüfungen bei einem Studium ohne Matura	Kostenlose Vorbereitungskurse, sofern das Studium an der Hochschule fortgesetzt wird (z. B. Ferdinand Porsche FernFH)

14 Einige dieser Regelmäßigkeiten bzw. Abweichungen wurden zum Teil bereits in Kapitel 3 angeführt.

Standard	Abweichung
Übereinstimmung des Umfangs der Lernergebnisse	80% Inhaltsäquivalenz (z. B. Med Uni Graz) Stundenanzahl des anrechenbaren Moduls muss zu 75% übereinstimmen (z. B. Akademie der bildenden Künste Wien)
Es kann jeweils nur ein Modul anerkannt werden	Bei äquivalenten ECTS kann ein Modul auf mehrere Module angerechnet werden (z. B. Akademie der bildenden Künste Wien)
Studierende sollen einen ‚Prüfungstourismus‘ vermeiden	Für manche Studienprogramme ist es verpflichtend, freie Wahlfächer zu absolvieren. Studierende können frei aus dem LV-Angebot aller anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen wählen (z. B. Medizinische Universität Innsbruck)
Unklare Anerkennung von Fächern aus der Sekundarstufe II	Die Universität Innsbruck stellt eine umfassende Datenbank zum Abgleich bereit
Ausrichtung der Webseiten auf deutschsprachige InteressentInnen bzw. Studierende	Einige Inhalte liegen auch in englischsprachiger Übersetzung vor. Informationen zu den Studiengängen der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien sind auch auf Chinesisch und Japanisch verfügbar

In gewissen Fällen muss der Workload der vorliegenden Kompetenz nicht denselben zeitlichen Umfang aufweisen wie jener der Lehrveranstaltung, von der die Studierenden befreit werden: An der Akademie der bildenden Künste Wien muss die anzurechnende Kompetenz zumindest 75% der Stundenanzahl der anrechenbaren Lehrveranstaltung entsprechen. Zudem können mehrere Module mit vergleichbarem Inhalt zusammengestellt werden, um die ECTS des Moduls zu erlangen. Umgekehrt kann eine Lehrveranstaltung mit entsprechend hohem Workload dazu verwendet werden, um mehrere Module mit gleichwertigen Inhalten anzurechnen.

Um einen sogenannten „Prüfungstourismus“ zu vermeiden, wird an einigen Hochschulen die Anerkennung von Prüfungen, die *während* eines Studiums an einer anderen Hochschule absolviert werden, restriktiv gehandhabt, indem zum Beispiel ein genehmigter Vorausbescheid vorliegen muss. Dies soll möglicherweise die Exzellenzorientierung der Studiengänge gewährleisten, den dahinterstehenden organisatorischen Aufwand verringern und die Prüfungsaktivität an der eigenen Hochschule erhöhen. Demgegenüber sind Studierende der Human-, und Zahnmedizin an der Medizinischen Universität Innsbruck dazu angehalten, im Laufe des Studiums freie Wahlfächer zu absolvieren und können dazu frei aus dem Lehrveranstaltungsangebot sämtlicher anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen wählen.

Manche Universitäten weisen bilaterale Abkommen mit Sekundarschulen auf und stellen transparente Äquivalenzlisten für die Anrechnung von Schulfächern auf ihren Webseiten bereit. Die Universität Innsbruck bietet eine umfassende Datenbank mit einer Auflistung jener Fächer der Sekundarstufe II, die im Hochschulbereich zweier

österreichischer Bundesländer angerechnet werden. In der Datenbank scheinen aber lediglich inländische Schulen auf. Generell liegen Informationen und Formulare zum Großteil nur in deutscher Sprache vor. Dies könnte mitunter damit zusammenhängen, dass ein bestimmtes Deutschniveau von den Studierenden vorausgesetzt wird. Nur vereinzelt werden Webseiten auf Englisch übersetzt, wobei nicht alle Unterseiten bilingual verfügbar sind bzw. manche Inhalte in verkürzter Form dargestellt werden. Auch hier bestätigen Ausnahmen die Regel: Auf der Homepage der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien sind zentrale Informationen zu den Studiengängen auch auf Chinesisch und Japanisch abrufbar. Die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien führt zudem explizit die Anerkennung von Fächern, die an Spezialmusikschulen auf Sekundarstufenniveau in Ungarn, Tschechien, der Slowakei oder Slowenien belegt wurden, an. Die Antragsformulare für die Anerkennung der einzelnen Fächer ausländischer Schulen liegen wiederum nur auf Deutsch vor.

6. Inklusive, restriktive und ambivalente Typen

Basierend auf der Webseiten-Analyse können drei übergreifende Typen zur Darstellung von Informationen unterschieden werden, die eine *inklusive*, *restriktive* und *ambivalente* Haltung widerspiegeln. Der *inklusive* Typ adressiert durch einen hohen Grad an Transparenz und Klarheit eine heterogene Zielgruppe. Der *restriktive* Typ richtet seine Bemühungen vielmehr an einer (klassischen) Zielgruppe aus. Zudem sind die Informationen auf den Webseiten dieses Typs in erster Linie den bereits inskribierten Studierenden vorenthalten. Der *ambivalente* Typ weist schließlich bereits erste Ansätze zur Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen auf, hat dazu aber noch keine einheitliche Strategie definiert. Demnach kann es auch hier zur Überschneidung dieser drei Typen kommen. Da die identifizierten strategischen Ausrichtungen nur ein grobes Schema darstellen, gibt es sowohl einzelne Hochschulen, die sich von der Ausrichtung ihres Sektors unterscheiden, als auch Hochschulen, die mehrere Elemente dieses Schemas aufweisen.

6.1 Der inklusive Typ

Der inklusive Typ umfasst nutzerfreundliche Erläuterungen zu Anerkennungsverfahren mit hilfreichen Leitfäden, detaillierten Fallbeispielen, Schritt-für-Schritt-Anleitungen, übersichtlichen Tabellen (z. B. für Ergänzungsprüfungen) oder online abrufbare Äquivalenzlisten bzw. öffentlich zur Verfügung stehende Datenbanken. Außerdem wird eine breite Palette an Anerkennungsmöglichkeiten von der Berufserfahrung bis hin zur Schulbildung angeführt. Auf diese Weise beziehen sie nicht nur unterschiedliche Lernergebnissen mit ein, sondern adressieren auch eine vielfältige Zielgruppe.

Beinahe alle Fachhochschulen bieten auf ihren Webseiten Informationen zur Zulassung ohne Matura an. Der Fachhochschulbereich setzt aufgrund seiner Gründungslogik und Organisationsstrategie bereits einen starken Fokus auf soziale Durchlässig-

keit (Lassnigg & Unger, 2005; Pausits, 2017). Dazu haben auch die Praxisorientierung und Anerkennung von Berufserfahrung an Fachhochschulen nicht unwesentlich beigetragen. Entsprechend ihres institutionellen Leitbilds weisen viele Fachhochschulen daher bereits viele inklusive Elemente auf. Fachhochschulen betonen zudem die Gleichwertigkeit des Dritten Bildungswegs mit ausländischen Abschlüssen. Als inklusiv können aber auch Verfahren anderer Hochschulsektoren bezeichnet werden, wie zum Beispiel öffentlicher Universitäten, welche Asylanten ohne beglaubigte Dokumente aufnehmen.

6.2 Der restriktive Typ

Auf restriktiven Webseiten werden Anerkennungsmöglichkeiten im nur begrenzten Umfang genannt. Wenn sie vorliegen, werden sie häufig in verschlüsselter Form dargestellt. Die Informationen zu den Bedingungen der Anerkennung sind damit nicht sofort abrufbar und erfordern gewissermaßen ein „Insiderwissen“, um über mehrere Unterseiten zu ihnen zu gelangen.

Manchmal werden Informationen zur Anerkennung gemeinsam mit anderen Themen (wie z. B. Informationsblättern, FAQs, Mitteilungsblättern usw.) dargestellt. Auch wenn in Mitteilungsblättern einzelne Hinweise zur Anerkennung enthalten sind, verfügen restriktive Webseiten über keine eigenen Unterseiten, auf welchen diese Informationen überblicksmäßig dargestellt werden, oder verweisen lediglich auf Kontaktpersonen für Anerkennungsfragen. Die Kontaktaufnahme mit einer Person zur Einholung weiterer Informationen impliziert jedoch einen zusätzlichen Schritt für potenzielle BewerberInnen und kann damit eine weitere Hürde darstellen. Anstatt Informationen auf ihren Webseiten anzuführen, verlinken diese Hochschulen zudem häufig nur auf Servicestellen wie z. B. auf ENIC NARIC Austria¹⁵. Viele Informationen zur Anerkennung sind ebenfalls nicht öffentlich zugänglich, da sich diese etwa auf eigenen Plattformen mit Zugangsbeschränkungen befinden.

Eine Hochschule führt BewerberInnen die Konsequenzen einer durchgeführten Anerkennung vor Augen: Studierende können bei angerechneten Lehrveranstaltungen keine Beratungsleistungen der TutorInnen in Anspruch nehmen und erhalten über die Lernplattform weder Studienmaterialien noch Zugang zu den Lehrveranstaltungen. Die Privatuniversität Schloss Seeburg akzeptiert für die Anerkennung nur jene Vorleistungen, die aus schriftlichen oder mündlichen Präsenzprüfungen stammen. Damit ist die Anerkennung mit bestimmten Einschränkungen bzw. Konditionen verbunden.

Privatuniversitäten sind tendenziell restriktiver und sprechen über ihre Webseiten vordergründig nur jene Zielgruppen an, die bereits über eine Hochschulzugangsberechtigung oder formale Kompetenzen verfügen. Aber nicht nur private, sondern auch

15 ENIC-NARIC: European Network of National Information Centres (ENIC Network) und National Academic Recognition Information Centres (NARIC Network). <https://www.enic-naric.net/austria.aspx> [29.08.2021].

öffentliche Universitäten weisen restriktive Komponenten auf: Die Universität Wien weist beispielsweise darauf hin, dass es nicht zulässig ist, ein abgeschlossenes Modul für mehrere Module mit ähnlichem Arbeitsaufwand anzurechnen. Einige Hochschulen tendieren dazu, die eigenen Lehrveranstaltungen zu empfehlen, um die Qualität zu gewährleisten und den zusätzlichen organisatorischen Aufwand zu verringern. Sie erwarten von den Studierenden, dass sie den „Prüfungstourismus“ vermeiden und erklären, dass die Absolvierung von Prüfungen an einer anderen Hochschule gemäß §63 Z 9 nicht zulässig ist, sofern dies nicht vorab genehmigt wurde.

An Hochschulen des restriktiven Typs werden häufig Auflagen im Zusammenhang mit formalen Anerkennungsmöglichkeiten genannt. Einige Hochschulen unterziehen den Lehrplan des Bachelor- oder Masterabschlusses der StudienbewerberInnen vor der Zulassung zum Studium oder zur Promotion etwa einer genauen Prüfung. Wenn diese nicht als gleichwertig betrachtet werden, können Ergänzungsprüfungen festgelegt werden, durch welche die Studierenden dazu aufgefordert werden, zusätzliche Kurse zu belegen.

6.3 Der ambivalente Typ

Der ambivalente Typ betrifft jene Webseiten, bei denen die Anerkennung zwar aufscheint, in der Gesamtstrategie der Hochschulen jedoch eine untergeordnete Bedeutung annimmt. Anerkennung ist keine Kernaktivität und wird bei Vorhandensein weitgehend von Untereinheiten oder Abteilungen vorangetrieben, welche auch unterschiedliche Obergrenzen und Verfahrensschritte festlegen. Eine zentrale strategische Ausrichtung auf Anerkennung steht daher noch aus. Die Webseite einer Hochschule enthält beispielsweise Erläuterungen und Beschreibungen sowohl zur Anerkennung formaler Abschlüsse als auch zur Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse, stellt demgegenüber jedoch nur Antragsformulare für die erste Variante bereit. Viele Pädagogische Hochschulen können dem ambivalenten Typ zugerechnet werden, da sie beispielsweise grundsätzlich Bachelor-Studiengänge sowohl für Lehramtsstudierende als auch für QuereinsteigerInnen anbieten, aber gleichzeitig den Anschein von Exklusivität für traditionelle SchulabgängerInnen ohne Berufserfahrung wahren – und die Webseiten entsprechend aufbereiten.

7. Fazit

Dieser Beitrag setzte den Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Darstellungsformen zur Anerkennung von Lernergebnissen auf den Webseiten der österreichischen Hochschulen. Ziel der Studie war es, bezogen auf die Außendarstellung und öffentlich verfügbaren Informationen einen Überblick über die unterschiedlichen (strategischen) Herangehensweisen an das Thema zu geben, andererseits sollte die Zugänglichkeit der Informationen für potentielle StudieninteressentInnen untersucht werden. Der Vergleich der Webseiten führt zu folgenden theoretischen und weiterführenden Überlegungen:

Zum einen kann der Diskurs zu Anerkennungsverfahren noch als „strukturkonservativ“ (Bernhard, 2017) bezeichnet werden, da viele Hochschulen sich nur zaghaft an das Thema heranwagen. Dies gilt insbesondere für die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen, während die Anerkennung formaler Qualifikationen bereits geläufiger ist. Dies deutet darauf hin, dass sich Hochschulen bei der Anerkennung stärker an Systemen mit ähnlichen Bildungsstrukturen orientieren und die dort erworbenen Kompetenzen eher an-, bzw. wiedererkennen.

Da sich Hochschulen bei der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen am rechtlich vorgegebenen Spektrum orientieren, konzentrieren sie sich vordergründig auf die Berufserfahrung, Freiwilligenarbeit oder wissenschaftliche Tätigkeiten. Demgegenüber stellt die Berücksichtigung anderer non-formal und informell erworbener Kompetenzen kein einfaches Projekt dar. Darüber hinaus werden Kompetenzen auf non-formalem und informellem Wege auf eine andere Art und Weise erworben, weshalb die Erhebung dieser Lernergebnisse eigene Verfahren erfordert. Trotz der Herausforderungen, mit welchen die Anerkennung bzw. Validierung konfrontiert ist, ist es wichtig, die Bemühungen auf dem Weg zu qualitätsgesicherten Verfahren nicht aufzugeben. So räumen auch politische Entscheidungsträger ein, dass Anerkennungsverfahren weiterentwickelt werden müssen (z. B. Cedefop et al., 2019) und fördern entsprechende Projekte dahingehend (z. B. Validierung transversaler Kompetenzen in Europa – TRANSVAL-EU).

Indem jede Person für die Antragstellung zunächst selbst verantwortlich ist, ordnen sich Anerkennungsverfahren an Hochschulen in ihrer aktuellen Form einem individualisierenden Diskurs unter (Prokou, 2018). Dabei könnten MentorInnen Studierende in der Identifikation von bereits erworbenen Kompetenzen, die sie auf den hochschulischen Kontext übertragen können, unterstützen. Anerkennung könnte auf struktureller Ebene weiter vorangetrieben werden, indem die Kompetenzen marginalisierter Gruppen durch partizipative Methoden hervorgehoben und berücksichtigt werden.

Die Anerkennung formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen hat grundsätzlich das Potenzial, die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und akademischen Bereich zu erhöhen und eine Verbindung zweier bisher getrennter Bereiche zu schaffen. Für die Berücksichtigung der individuellen Kompetenzen der Studierenden ist es daher wichtig, verschiedene Stimmen einer diversen Studierendenpopulation und mehrdimensionale Ansätze in dieses Feld zu integrieren. Daraus lässt sich erschließen, dass der zukünftige Erfolg von Anerkennungsverfahren für die Durchlässigkeit und Inklusion wesentlich davon abhängt, ob Lernende ihre eigenen Perspektiven und Erfahrungen im Prozess der Weiterentwicklung von Validierungsverfahren einbringen (können) und dabei von bildungspolitischen und hochschulischen AkteurInnen unterstützt werden.

Zusammenfassend ist es von entscheidender Bedeutung, die Diversität der Studierenden bei Anerkennungsverfahren zu berücksichtigen. Dafür kann eine Hilfestellung vor oder während des Studiums essentiell sein, wozu auch eine Webseite

durch die Vermittlung von Informationen und einer transparenten Darstellung der Rahmenbedingungen beitragen kann.

Diese Studie stößt sicherlich an ihre Grenzen. Die empirische Untersuchung umfasst nur Webseiten, während andere Quellen der Hochschulen wie das Leitbild oder der Entwicklungsplan ebenfalls eine entscheidende Rolle spielen, um die aktuellen Vorgehensweisen zur Anerkennung zu skizzieren. Darüber hinaus untersucht die vorgenommene Analyse nicht die tatsächlichen Anerkennungspraktiken (wie die Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung der Kompetenzen). Die Webseiten von Hochschulen können jedoch für potenzielle BewerberInnen im Vorfeld aufschlussreich sein. Wie sich gezeigt hat, wenden einige Webseiten bereits inklusive Strategien für die Adressierung einer diversen Zielgruppe an. Insofern wird es für eine zunehmend digitalisierte Gesellschaft wichtiger denn je, über das Internet eine vielfältige Informationsgrundlage bereitzustellen – und diese nach verschiedenen Gesichtspunkten auszuwerten.

Literatur

- Baethge, M., Heike S., & Wieck, N. (2007). *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Banscherus, U., Kamm, C., & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Band 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen (S. 295–319). Münster: Waxmann.
- Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388261>
- Bernhard, N. (2018). Necessity or Right? Europeanisation and Discourses on Permeability between Vocational Education and Training and Higher Education in Germany and France. *Equity in and through Education*. Leiden, Niederlande: Brill | Sense. https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1163/9789004366749_007
- BMWFV (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Wien.
- Bruges Communiqué (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011–2020. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/bruges_en.pdf. [29.08.2021].
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop, (2012). *Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity*. Briefing note. https://www.cedefop.europa.eu/files/9072_en.pdf [29.08.2021].

- Cedefop, European Commission & ICF (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf [27.11.2021].
- Cedefop & European Commission (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_en.pdf [29.08.2021]
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed., Introducing qualitative methods). London [u. a.]: SAGE ÖUbl.
- Dunkel, T., Le Mouillour, I., & Teichler, U. (2009). Through the Looking-Glass. Diversification and Differentiation in Vocational Education and Training and Higher Education. In CEDEFOP (Hrsg.): *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report. Volume 2* (S. 239–268). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Endrodi, G. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: The role of validation in an upskilling pathway for young people not in education and training (NEETS), adults with low skills and long-term unemployed people*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Upskilling.pdf [29.08.2021].
- Europäische Kommission (2001). *Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission: Österreichischer Konsultationsprozess*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung V/E/18 - Erwachsenenbildung Literaturangaben.
- Europäische Kommission (2002). *The Copenhagen-Declaration*. Copenhagen. https://www.echr.coe.int/Documents/Copenhagen_Declaration_ENG.pdf [29.08.2021].
- Europäische Kommission (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)* (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002). Maastricht. <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/maastricht-communique> [29.08.2021].
- Eurostat. (2005). Task force report on adult education survey. Office for Official Publications of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-working-papers/-/ks-cc-05-005> [29.08.2021].
- Lassnigg, L., & Unger, M. (2005). *Fachhochschulen – made in Austria: Review des neuen Hochschulsektors*. Reihe Arbeit, Bildung, Weiterbildung 4. Wien [u. a.]: Lit-Verl.
- Londoner Communiqué (2007). Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/0/2007_London_Communique_German_588700.pdf [29.08.2021].
- Mathou, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: France*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_France.pdf [29.08.2021].
- OeAD & ENIC NARIC AUSTRIA (2020). Postsekundäre Bildungseinrichtungen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7fofe6e5-4946-440d-b1b8-75063890e16d/Postsekund%C3%A4re%20Bildungseinrichtungen%20-%20Institutions%20of%20post-secondary%20education.pdf> [29.08.2021].
- Österreichische Hochschulkonferenz (2015). *Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Förderung nichttraditioneller Zugänge im gesamten Hochschulsektor*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:45d2e6ec-6ef7-4e6d-aa87-3ca3c0bd8a01/Empfehlungen-der-Hochschul->

- konferenz-zur-F%C3%B6rderung-nicht-traditioneller-Zug%C3%A4nge-im-gesamten-Hochschulsektor_bf.pdf [03.02.2022].
- Pausits A. (2017). Reform of the Fachhochschulen in Austria. In H. de Boer et al. (Hrsg.), *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education. Palgrave Studies in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42237-4_2
- Pfeffer, T., & Skrivanek, I. (2013). Institutionelle Verfahren zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen und zur Validierung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(1), 63–78. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0058-4>
- Powell, W. W. & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30 (1), 199–220. <https://doi.org/10.1146%2Fannurev.soc.29.010202.100037>
- Prokou, E. (2018). The European Qualifications Framework as an EU Policy Instrument for the Marketisation of Adult and Lifelong Education. *Equity in and through Education*. Leiden, Niederlande: Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004366749_006
- Rat der Europäischen Union (2017). Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (2017/C 189/03). *Amtsblatt der Europäischen Union, OJ C 189*, 15.6.2017, 15–28. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=IT) [29.08.2021].
- Rat der Europäischen Union (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, 2012/C 398/01. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:001:0005:EN:PDF> [29.08.2021].
- Statistik Austria (2018a). *Bildung in Zahlen 2016/17, Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria (2018b). *Erwachsenenbildung: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Unger et al. (2019). *Studierenden-Sozialerhebung. Kernbericht*. Projektbericht Institut für Höhere Studien (IHS). Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien: IHS.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2014). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase*. Abgerufen von [https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20\(M508500\)_Projektbericht%202014.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20(M508500)_Projektbericht%202014.pdf) [03.02.2022].

Possible future scenarios of non-formal and informal learning in relation to recognition and validation of prior learnings¹

Filiz Keser Aschenberger & Attila Pausits

1. Introduction

Due to several and rapid changes and developments that have taken place since the 1990s in social, economic, environmental, and technological areas, the world is becoming more volatile, uncertain, complex, and ambiguous. Education is considered as a key for dealing with these complexities and uncertainties. Thus, there has been a growing concern, at the global level, regarding complex relationships between these global change trends/challenges and education and tailoring education. Several sets of change trends and challenges have been listed in different reports/studies by global actors such as OECD, UN, WB and WEF (see World Bank, 2019; World Economic Forum, 2018; OECD, 2019; UN, 2021). All these reports and studies aim at creating a realistic image of the future based on the projections in different aspects of life especially regarding the future of work and the future of education. Despite the use of different categorizations or terminology, these trends can be summarized as follows (which is not an exhaustive list): social (increased life expectancy, ageing society, expansion of education, increased migration and multicultural social structures with increased diversity, increased social inequalities); environmental (climate change and exploitation of natural resources, new energy sources); economic (changing work structures, innovative and flexible business organizations; emergence of new production forms and products and emergence of new sets of skills and skill ecosystems; financial interdependency at the global level; shifts in global economic distribution); technological (digitalization, bio-technology, artificial intelligence and machine learning, robotics, new materials and wearable technology). These trends have an impact on where we learn and how we learn, and the learning contexts and spaces have widened going beyond schools and formal education. Learning can happen almost anywhere, any place, anytime. Different forms of learning allow achieving the learning outcomes needed to cope with challenges and situations faced in everyday life, at the workplace

1 This chapter is based on a study conducted with funding from European Commission Directorate-General For Education, Youth, Sport And Culture. The final report of the project is accessible at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/315b8756-1352-11eb-9a54-01aa75ed71a1>

and in society at large. In this environment, non-formal and informal learning have gained momentum and will most likely play a growing role in the future (Redecker, 2014; EC, 2018b).

In this chapter, we adopt the European Council's (2012) definition of non-formal and informal learning identified in recommendations on the validation of non-formal and informal learning. Non-formal learning takes place through planned activities (in terms of learning objectives, learning time) where some form of learning support is present (e.g., student-teacher relationships). Very common cases of non-formal learning include in-company trainings, e.g., structured online learning (e.g., by making use of open educational resources), and courses organized by civil society organizations for their members. Informal learning results from daily activities related to work, family or leisure and is not organized or structured in terms of objectives or learning support. It may be unintentional from the learner's perspective. Examples of learning outcomes acquired through informal learning are skills acquired through life and work experiences, project management skills or ICT skills acquired at work, languages learned during a stay in another country, cultural activities, youth work or learning through activities at home.

Non-formal education has a strong tradition in Europe (Colley et al., 2006) which has been recognised both by the civil sector and policies at the national and European levels. The EU has developed a comprehensive educational framework in the last decades on different types of learning and provided the policy context that supports non-formal and informal learning as well as lifelong learning as a key to deal with the social demographic and economic challenges. This framework is based on three pillars or key policy issues: key competencies and skills; qualification frameworks based on learning outcomes; and validation of non-formal and informal learning. Validation, recognition, credit transfer and qualification frameworks create a permeable education system. It is underlined that “[p]ermeability must enable learners to transfer and build on all types of their prior learning – formal, non-formal or informal – wherever that learning took place, at school, work or during leisure” (CEDEFOP, 2012, p. 2).

Europe has been a pioneer in permeability, especially with the development of the National Qualification Frameworks (NQF) and the European Qualification Framework (EQF) and in transfers from Vocational Education and Training (VET) systems to academic higher education. “Formalising the informal and non-formal” and making all learning visible have been on the EU agenda and several steps have been taken to create a better system for a Europe-wide systematic framework that works hand in hand with the development of NQF and national competencies (Harris, 1999, p. 124).

Within this increased scope for mobility, validation plays a crucial role in paving pathways to education, training, and qualifications; promoting workforce development and participation in the labour market; enhancing social inclusion and democratic citizenship; and personal and professional empowerment (Singh, 2015, p. 63). This is also important for professional areas such as youth work which contributes significantly to the learning context in Europe.

The aim of validation of non-formal and informal learning is to make “learning visible” and recognizable regardless of the learning context (Souto-Otero, 2016, p. 3). CEDEFOP (2015) defines validation as a “process of confirmation by an authorized body that an individual has acquired learning outcomes measured against a relevant standard. It consists of four distinct phases:

- Identification of an individual’s learning outcomes acquired through non-formal and informal learning;
- Documentation of an individual’s learning outcomes acquired through non-formal and informal learning;
- Assessment of an individual’s learning outcomes acquired through non-formal and informal learning;
- Certification of the results of the assessment of an individual’s learning outcomes acquired through non-formal and informal learning in the form of a qualification, or credits leading to a qualification, or in another form, as appropriate.” (CEDEFOP, 2015, p. 14).

At the European level, several initiatives have been launched in the past 20 years to support non-formal and informal learning, and to promote its validation and recognition. The European Qualification Framework, the Europass and the validation process scheme for non-formal and informal learning can be mentioned here as significant milestones, while following documents laid the base for validation and recognition of non-formal and informal learning in EU:

- European guidelines for validating non-formal and informal learning (2009, 2015)
- European inventory on validation of non-formal and informal learning (2010, 2014, 2016)
- Revised Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications, adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee (2010)
- Recommendation CM/Rec 2 of the Committee of Ministers to member states on validating migrants’ skills (2011)
- Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning (2012)
- Recommendation on the use of qualifications frameworks in the recognition of foreign qualifications, adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee (2013)

Within this perspective, this chapter aims at investigating the trends and drivers for the future of informal and non-formal learning with a special focus on role of recognition and validation of prior learnings in the future scenarios of non-formal and informal learning. It provides an educational policy perspective. This chapter is based on a study conducted within a European project aimed at plotting some possible and probable scenarios for evolution of non-formal and informal learning in 2030 based

on the threats, risks, chances, and opportunities in relation with different social, economic and technological trends following a mixed method foresight study design. Study was conducted with the lead of Austrian Institute of Technology in cooperation with Danube University Krems in 2019.

2. Methodology

A mixed method approach was utilized to collect data and to form the scenarios. In the first stage, an in-depth desk research concerning the future of non-formal and informal learning was conducted. A horizon scanning approach served as the framing to identify those trends and drivers that will have a potential effect on different forms of learning. The documents used as sources covered the literature strand on non-formal and informal learning, on education policy and foresight and forward-looking studies. From a corpus of about 300 sources, the first scanning filtered 81 documents that were analysed in more detail for drivers and trends pointing towards a time horizon of 2030. Our analysis included potential challenges, opportunities, threats, weaknesses, wild cards, and weak signals. The findings were then structured according to a STEEP (society, technology, economy, education, policy) analysis classifying education as single category, too.

From this analysis, 50 trends and drivers in five dimensions: digitalisation, society, economy, education (learners, demand, institutions, trainers), and policy were identified. As a second step, these 50 drivers and trends were reviewed by the researchers and those items with the highest impact and highest uncertainty at the same time was chosen to include in the expert survey.

25 items were included in the expert survey. Megatrends and related trends which usually are considered as highly likely to have an impact were not included in the survey. The purpose of the survey was to assess the impact of various trends and drivers on the possible evolvement of non-formal and informal learning for education (scale: no/very little impact, some impact, strong impact, very strong impact). In addition, the respondents were asked to assess their confidence about their assessment (scale: uncertain, certain).

Data was collected with an online survey which ran from mid-June until mid-July 2019. We contacted 741 experts from different organisations in European countries were contacted for the survey. The experts group include teachers, school administrators, representatives from intermediaries, education researchers, foresight experts and policy makers. In total, 201 experts answered the questions about the future of learning. Figure 1 and 2 present the nationalities and professions of the survey participants. As the project coordinator is from Austria, there were higher number of experts from Austria, but still we could reach majority of the European countries. More than half of our experts are educational researchers and lecturers at the higher education institutions.

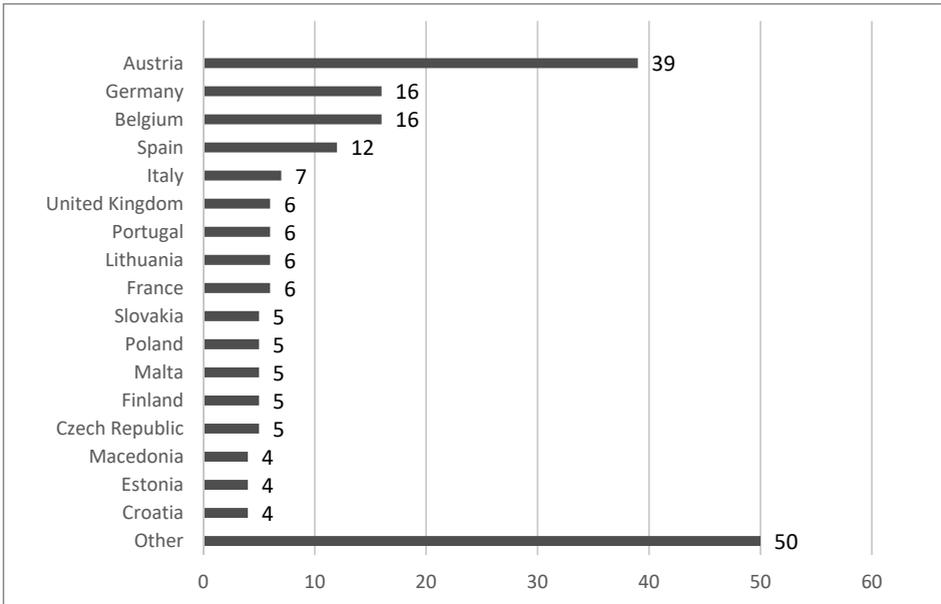


Fig. 1: Respondents of the survey by country (n=201)

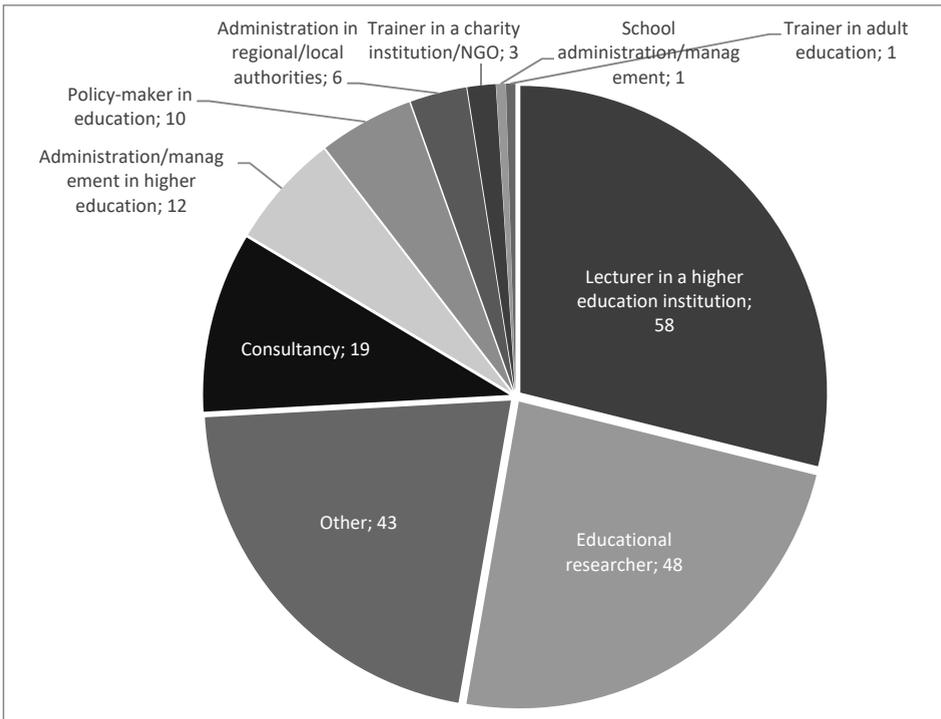


Fig. 2: Respondents of the survey by occupation (n=201)

3. Results

The assessment of the impact and uncertainty allowed ranking the trends and drivers which served as base for the selection of trends and drivers for the construction of the scenarios. Based on this ranking of the trends and drivers, we selected seven trends (mainly those with a high impact and at the same time a high uncertainty) for the construction of a set of scenarios integrating factors from different dimensions. Table 1 presents the trends and drivers as well as the scoring from the experts.

Tab. 1: List of trends and drivers with uncertainty and impact values

No.	Drivers and trends	Score		Impact (%)			
		Uncertainty	Impact	Very strong	Strong	Some	Little
DIGITALISATION							
1	Increased use of digital technologies (e.g. webinars) for learning	0.100	0.721	38%	41%	21%	0%
2	Digitalisation will require high competencies (e.g. critical analysis) not provided by institutions focusing on formal learning	0.433	0.579	20%	39%	36%	5%
3	Digitalisation will require highly specialised skills inspired by the collaboration of human and machines	0.300	0.661	25%	50%	23%	2%
SOCIETY							
4	Growing inequalities in learning participation (social origin, migration, vulnerable groups)	0.224	0.656	23%	52%	23%	2%
5	School drop outs, truancy and causes (families in crises, caring children etc.)	0.439	0.541	12%	45%	37%	6%
6	Dissolution of boundaries between work, learning and life	0.252	0.709	36%	42%	22%	1%
ECONOMY							
7	Informal self-organised learning communities	0.564	0.574	22%	35%	37%	6%
EDUCATION: LEARNERS							

No.	Drivers and trends	Score		Impact (%)			
		Uncertainty	Impact	Very strong	Strong	Some	Little
8	Rising willingness of people to upskill in their profession and/or reskill for another profession	0.224	0.713	30%	53%	16%	0%
9	Rising willingness of individuals to take responsibility for own qualifications	0.410	0.637	23%	47%	29%	1%
EDUCATION: DEMANDS							
10	More personalised learning strategies in multi-cultural environments (language etc.)	0.420	0.652	27%	43%	30%	1%
11	Increasing importance of transversal skills (e.g. critical thinking, teamwork)	0.205	0.761	46%	39%	13%	3%
12	Increasing importance of recognising informally acquired skills	0.394	0.688	36%	38%	22%	4%
13	Increased importance of peer to peer learning	0.513	0.574	19%	38%	39%	4%
EDUCATION: INSTITUTIONS							
14	Greater institutional openness for assessing and recognizing informal skills	0.513	0.658	28%	45%	24%	3%
15	Acknowledgement of alternative education paths	0.474	0.684	34%	39%	25%	2%
16	New types of schools and alternative learning institutions	0.448	0.612	25%	38%	35%	3%
17	Ability of education institutions to re-connect with society to better align learning objectives and societal needs	0.595	0.631	27%	39%	29%	4%
18	Ability of educational institutions to consider learners' interests	0.545	0.650	30%	40%	27%	4%

No.	Drivers and trends	Score		Impact (%)			
		Uncertainty	Impact	Very strong	Strong	Some	Little
19	Increasing international standardisation of foreign degrees and qualifications	0.416	0.642	28%	43%	22%	7%
20	Better monitoring and assessment mechanisms to detect individual learning needs	0.497	0.643	25%	49%	22%	5%
EDUCATION: TEACHERS							
21	More capacity of teachers to address individual needs	0.578	0.665	29%	44%	23%	3%
22	Better multicultural learning and teaching strategies to better cope with diversity	0.516	0.627	24%	46%	25%	6%
23	Supporting the acquisition of complementary learning skills (transversal, meta) parallel to digital (= instrumental) learning	0.435	0.658	29%	41%	27%	3%
POLICY							
24	Rising attention to education in all policy domains	0.526	0.675	30%	43%	25%	1%
25	Increasing policy support for non-formal and informal learning	0.592	0.734	42%	38%	19%	1%

Validation emerged as an issue in three drivers under education out of 25 drivers included in the survey. One trend regarding validation “Increasing importance of recognising informally acquired skills” was rated as having a high impact by the 74% of the experts. Moreover, 73% of the experts rated the trend “Greater institutional openness for assessing and recognizing informal skills those trends and drivers” as having a strong impact. The items with the lowest uncertainty score and the highest impact score were chosen. Trends and drivers (factors) which are most likely have an impact in the future were used for scenario creation were:

- digitalisation will require high competencies not provided by institutions focusing on formal learning (no. 2);
- importance of recognising informally acquired skills (no. 12);

- acknowledgement of alternative education paths within education institutions (no. 15);
- new types of schools and alternative learning institutions (no. 16);
- supporting the acquisition of complementary learning skills (transversal, meta) parallel to digital learning (no. 23);
- better multicultural learning and teaching strategies to better cope with diversity (no. 22);
- policy support for non-formal and informal learning (no. 25).

To construct a limited set of coherent possible scenarios, a morphological analysis was used. A morphological grid was created using the factors (trend and drivers) listed above. A consistency analysis was used to test the plausibility of possible combinations. The three scenarios were created through combining all seven factors listed above.

The three scenarios envision three different coherent and possible futures of learning and education with a focus on the role of non-formal and informal learning. A brief summary of the scenarios is sketched as follows:

Scenario 1: hybrid learning

In this scenario, new institutions will emerge and specialise to promote and recognise non-formal and informal learning especially based on digital learning. They will provide alternative paths through digital learning based on flexible and modular learning systems. These new institutions will emerge from both the public and private sectors. Moreover, public and private education institutions collaborate to foster non-formal and informal learning. Recognising non-formally and informally acquired skills and competencies will be easier due to measurable competency assessment and modular and competencies-based teaching which will be developed by new types of institutions. There will be increasing policy support for recognition of non-formally acquired skills and competency-based learning. On the other hand, formal education will slowly adapt to the changes in skills and their provision. Teachers at higher education institutions will be able to cope with the development and deliver both transversal skills and digital skills. Even more, teachers will be able to address the needs of increasingly diverse groups in the formal education system.

Scenario 2: market-driven education

The public education system is responding poorly to new trends. Only a limited group of teachers can translate new technologies into better teaching and transfer the new skills to the learners. These gaps will be filled by (new) private institutions but also Civil Society Organisations (CSOs) and Non-Governmental Organisations (NGOs) that provide modular and flexible, tailor-made learning programmes according to the needs of each individual. This society is characterised by an increasing economisation

of the education system. The stratification for adults and people already in a job is reflected by the educational opportunities: training on the job, or second or third career training is available only commercially, thus only affordable for very few employees and their employers. The education system is perpetuating increasing inequality as a social trend. Vulnerable groups, such as families with low income, single parents, families with many children, migrants from the global south, etc. are strongly disadvantaged in this setting. Due to modest policy support for acknowledgement of non-formal and informal learning, the recognition of alternative education paths will become difficult.

Scenario 3: digital transformation

In this scenario, almost all spheres of life are permeated by digital technologies. Large global players dominate the content provision, have total control of data, and exert influence over the curricula and on hiring people directly after graduation. Within the education system, STEM (Science, Technology, Engineering, Maths) subjects are promoted at all levels, leaving other subjects behind. For the education sector this means that institutions are fully digitalised, and children learn from early on to handle the technology and work with it. The same applies to adult education, for which mainly digital content is provided. There is heavy use of information technologies and platforms, also for informal and non-formal learning, provided by online content providers. Acknowledgement of certificates by firms and authorities is easy. However, there is also a persisting digital inclusion (“digiinclusion”) gap. Although the level of digital competencies increases as adults have now been familiar with digital technologies starting from an early age, the pace of technological development is so fast that some can benefit extensively while others can only benefit at a minimum. Teachers and the education system are unable to develop and provide the necessary basic skills and complementary learning skills (transversal, meta) parallel to digital learning and cannot keep up with the digital transformation.

Assessment of scenarios

Based on these different scenarios it is also possible to identify some conclusions for policymaking. Although the scenarios are not forecasting the future, the assessment of the likelihood and desirability of the three possible development paths can reduce the risk in decision-making. In order to assess the scenarios, a workshop in Brussels were organized for the experts from lifelong learning, youth work and education. The participants of the workshop were asked to assess the three scenarios showing that the scenario “hybrid learning” was considered clearly as the most desirable scenario by the experts who participated in the workshop followed by the “digital transformation”, with the “market-based” scenario identified as the least aspiring picture for the future. In regards to likelihood, the “market-based education” scenario was considered

as most likely, closely followed by the “hybrid learning” and “digital transformation” scenario.

4. Discussion

Policy conclusions can be derived from a specific scenario assuming that policy aims to promote a specific scenario or avoid risks associated with the scenarios in the areas of research, regulation, public investment, awareness, coordination and harmonisation (see Table 2). Recognition and validation of informal and nonformal learning emerged as significant issues in research and awareness raising especially for “hybrid learning” and “market-driven education” scenarios.

Tab. 2: Overview of scenario-specific issues for policy

	Scenario „hybrid learning“	Scenario „market-driven education“	Scenario „digital transformation“
Research	Integration of new types of institutions in an educational system, quality of and in recognition and validation, interplay of digital and real learning places and providers, intersectoral and cross-sectoral impact of educational policies related to non-formal and informal education	Role of non-formal and informal learning in social inclusion, benefits of non-formal learning at the individual and social level, recognition and validation of prior learnings, how to provide equity in access to non-formal learning, work-based learning and upskilling, reskilling and cross-skilling, open learning and permeability	Alternative open source solutions (WhatsApp, Facebook etc.) with the use of digital tools and artificial intelligence for the recognition of any kinds of competences, strong digital support at all stages of the validation process
Regulation	Establishment of new types of education institutions	Regulation for the accountability of providers	Ethical digitalisation, master dependence from GAFAM
Public investment	Stimulating inter and cross-sectoral collaborations, seed funding for new types of educational providers and brokers	Investments in NGO and CSO and non-vocational adult learning	Strong investment in alternative IT infrastructure (open source, non-GAFAM)

Awareness	recognition of non-formal and informal learning as key function within education	Policy and public awareness regarding the importance of non-vocational adult learning and role of non-formal	Citizens' awareness of data protection issues; transparency of algorithms; "Ethical guidelines"
Coordination and harmonisation	cooperation between educational sector and economy	Holistic and comprehensive long-term policies developed together with all stakeholders including CSOs, public institutions and business sector	Regional cohesion in IT infrastructure

Moreover, there are some fundamental trends and challenges associated with all scenarios. Among others, the ambiguous borders between formal, non-formal and informal learning will force the formal sector to develop clear strategies and practices to cope with the increasing demand to provide transversal skills. In addition, cross-sectoral collaboration, and peer-learning among teachers as well as with other stakeholders within and across education institutions need to be promoted. Validation and recognition of non-formal and informal learning emerged as an important issue in all three scenarios. Lack of acknowledgement of learning outcomes of non-formal and informal learning and methods for the acknowledgement of learning outcomes of non-formal and informal learning need to be developed and/or improved in the future.

5. Conclusion

Our study revealed three possible future scenarios that picture the future development and role of non-formal and informal learning in the education system. For each scenario, important conclusions for education policy regarding research, regulation, public investments, awareness raising, coordination, and harmonization emerged. Considering the future of non-formal and informal learning based on these scenarios, our results showed that recognition and validation of non-formal and informal learning is at the centre of plans for a permeable, open education system transformed by digitalization and marketization. It also emerged as a common issue and a challenge for the future of non-formal learning in three scenarios. Lack of acknowledgement of learning outcomes of non-formal and informal learning and lack of the recognition of non-formal and informal skills and competencies are among the most relevant barriers for the future of an open education system to other sectors and the society at large as well as a flexible education system between the different educational levels in Europe and beyond. Thus, more specific recommendations and methods for the

validation of non-formal and informal learning are necessary to be developed. It is also important that education providers, employers, trade unions, CSOs and other relevant stakeholders are involved in the validation process which can increase the acceptance among and cooperation between the formal education sector and the labour market. This multi actor approach requires a harmony and cooperation between different bodies in recognition and validation of prior learnings.

Our results underline not only the importance of validation but also call for new approaches and raise central issues. To mention some of them, validation is not only a way to recognize and present competences and in specific cases lead to formalized approaches to create those credentials based on already developed competences by individuals, but also a tool to demonstrate power within the educational system. The right to validate is based on a mandate given by national authorities today. These rights related to the validation process may appear in the future as an issue, especially in relation to open and flexible educational system within the European context and the powerplay between national and international can create a significant impact on how these rights can be realized. Moreover, there is an increased knowledge base regarding validation by different, mainly institutional players, across educational systems. This expertise and related experiences should be shared among different actors within national systems and between the systems. “What works” examples would help to overcome challenges, reduce failures and mistakes, and create a robust and sustainable validation concept towards all levels of education. Today, validation has a strong focus on tertiary education. However, the concept and notion of validation is not limited to a certain sector or education level and should be considered as an overarching approach as an integrative part of lifelong and life wide learning leading to horizontal and vertical permeability between different levels as well as different systems and providers.

References

- CEDEFOP (2012). *Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity*. Briefing Note. http://www.cedefop.europa.eu/files/9072_en.pdf. [24.01.2022]
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf.
- CEDEFOP (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2006). European policies on ‘non-formal’ learning: A genealogical review. In R. Edwards, J. Gallacher, & S. Whittaker (Eds.), *Learning Outside the Academy: International research perspectives on lifelong learning*. London: Routledge
- Council of Europe (2010). *Revised recommendation on criteria and procedures for the assessment of foreign qualifications* adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee. <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>

- Council of Europe (2011). *Recommendation CM/Rec 2 of the Committee of Ministers to member states on validating migrants' skills*. https://www.coe.int/t/democracy/migration/resources/recommendations-resolutions_en.asp?toPrint=yes&
- Council of Europe (2012). *Council recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>
- Council of Europe (2013). *Recommendation on the use of qualifications frameworks in the recognition of foreign qualifications*, adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee. <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>
- EU. (2016). *EU Cooperation in education and training*. ET2020: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0016&from=EN>
- EC. (2018a). *Recommendation on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
- EC. (2018b). *Future of learning package*. https://ec.europa.eu/commission/news/future-learning-package-2018-jan-17_en.
- Harris, J. (1999): Ways of seeing the recognition of prior learning: What contribution could such practices make to social inclusion, *Studies in the Education of Adults*, 31, 2, 124-139.
- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en.
- Redecker, C. (2014). Foreword: the future of learning is lifelong, lifewide and open. In Jackson, N., & Willis, J. (Eds.), *Lifewide learning & education in universities & colleges*. <http://www.learninglives.co.uk/e-book.html>.
- Souto-Otero, M. (2016). Validation of non-formal and informal learning in Europe: research, policies, legitimacy and survival. In S. Bohlinger, K. A. Dang & M. Klatt (Eds.), *Education Policy: Mapping the landscape and scope*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal Learning, technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects*. UNESCO Institute for Lifelong Learning 21, DOI 10.1007/978-3-319-15278-3_4.
- UN. (2021). *Sustainable Development Goals*. <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>.
- World Bank. (2019). *Changing nature of work*. <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019>.
- World Economic Forum. (2018). *Future of jobs report* http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf.

Validierung 2030 – Thesen zur erfolgreichen Implementierung an Hochschulen in der Zukunft

Attila Pausits

Einleitung

In diesem Sammelband wurden unterschiedliche Themen im Kontext der Validierung beschrieben und diskutiert. Einige Fragestellungen und Lösungsansätze für adäquate politische Rahmenformate, institutionelle Antworten und Praktiken, Analysen und internationale Erfahrungen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede an Hochschulen und zwischen Bildungssektoren konnten beleuchtet und zuvor entwickelte Tools als Anwendungsbeispiele dargestellt werden. Dabei wird die Rolle der Hochschulen als Grundlage für die aktuellen, aber auch zukünftigen Entwicklungen im Kontext der Validierung von drei unterschiedlichen, und doch zum Teil ähnlichen Lernformen vor Augen geführt. In den letzten Jahren wurde bereits viel über das Verhältnis zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernen in Österreich und im Europäischen Bildungsraum auf der zumeist politischen Ebene diskutiert (siehe z. B. European Commission, 2020). Die vorliegende Publikation ist eine umfassende und umfangreiche Auseinandersetzung mit einem substanziellen Bezug zu Österreich. Nun liefert dieser Tagungsband vielfältige Zugänge und zeigt wichtige Aspekte der Validierung im Hochschulwesen auf. So wurden immer wieder die vier „Säulen“ der Validierung aus der Prozessperspektive als Ankerpunkte für eine differenzierte Auseinandersetzung auch in diesem Buch genutzt. Identifikation, Dokumentation, Assessment und Zertifizierung sind nicht nur Wesensmerkmale, wichtige Aufgaben und Meilensteine der Validierung, sondern zeigen zudem die Komplexität eines „Verfahrens“ für die Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen (Berman, 2020). Vieles in diesem Sammelband analysiert die Erfragungen in der Vergangenheit zum Beispiel durch Fallstudien und durchgeführte (institutionelle) Projekte sowie vielfältige Initiativen.

In diesem Abschlusskapitel geht es jedoch weniger um eine Zusammenfassung der Erkenntnisse und Lessons Learned aus den unterschiedlichen Beiträgen, sondern vielmehr um einen Ausblick über die Zukunft der Validierung. So wird hier die Validierung als Trichter der unterschiedlichen Entwicklungsträger von einem veränderten Gesellschaftsvertrag der Hochschulen, im Sinne einer Anpassung der Mission(en) der Einrichtungen, über die Professionalisierung der Verwaltung und des Managements bis hin zu Kulturwandel und Anpassung von institutionalisierten Handlungsmustern als Wertekanon akademischer Leistungserbringung verstanden. Dies erfolgt

durch die Zusammenführung von unterschiedlichen Abläufen, Verantwortlichkeiten und Lösungsansätzen mit dem Zweck, bereits erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, zu be- und verwerten und nicht zuletzt als „Credentials“ anzuerkennen und weiter im Lebensverlauf zu nutzen.

Mit dem Bolognaprozess hat man im Europäischen Hochschulraum ein neues Rahmenwerk geschaffen, um bestimmte bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele zu verfolgen und in einer durchaus heterogenen Hochschullandschaft der nationalen Systeme eine Harmonisierung voranzutreiben. Die Einführung einer neuen und gestuften Studienarchitektur mit vergleichbaren Abschlüssen, ein auf gemeinsamen Säulen basierendes und weiterentwickeltes Qualitätssicherungssystem und nicht zuletzt die Steigerung der Mobilität u. a. durch strukturierte und automatisierte Anrechnung und Anerkennung von Studienleistungen waren die intendierten Ziele dieses Reformvorhabens (Broucker et al., 2020). Parallel zum Bolognaprozess wurde ebenso eine Diskussion über die Rolle und Bedeutung der Hochschulen für die Gesellschaft und durch unterschiedliche internationale Initiativen und nationale strategische Schwerpunktsetzungen weitere Aspekte und Eigenschaften der Hochschulen über deren Leistungen, Ziele und Funktionsweisen entfacht (Pinheiro et al., 2015). So wurden z. B. gerade in den letzten Jahren die Bedeutung der Berufsbefähigung und Kompetenzentwicklung von Studierenden oder auch die dritte Mission der Hochschulen (als ein Sammelbegriff für umfangreiche Leistungen der Hochschulen im Kontext Transfer und gesellschaftliches Engagement) zum Gegensand von Reformvorhaben gemacht (Pausits, 2018). Gerade die dritte Mission ist als Beleg für einen veränderten Anforderungsansatz als quasi erweiterte Erwartungshaltung von unterschiedlichen Interessengruppen an die Hochschulen zu verstehen.

Oft wird diese Mission als die Notwendigkeit der Öffnung der Hochschulen (Altbach & Peterson, 2007; Pausits, 2015) und als Anspruch für eine mehr responsive Hochschule vis a vis der Gesellschaft gesehen (Altbach & Peterson, 2007). Das Bild der Hochschule mit deren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Elfenbeinturm wandelt sich dadurch hin zur unternehmerischen, gegenüber unterschiedlichen Anspruchsgruppen offenen Hochschule (Hall & Tandon, 2021). Die Hochschule, die zwar über mehr Autonomie verfügt, gleichzeitig aber nach einem neuen Rechenschaftsprinzip agieren soll, ist das neue Modell einer modernen Institution (Altbach & Peterson, 2007). Dabei werden organisationale Erwartungshaltungen durch Prinzipien der Effektivität und Effizienz in den Mittelpunkt gerückt. Dieser Fokus führte in den letzten Jahren zu einem intensiven Diskurs über die Hochschule als Organisation (Kehm, 2012). So waren die eingeführten Governanceinstrumente wie Entwicklungspläne, Leistungsvereinbarungen, aber auch neue Modelle der Finanzierung logische Folgen einer gewachsenen institutionellen Autonomie (Huisman & Pausits, 2010). Zugleich sind diese substanzielle Bestandteile eines Balanceaktes zwischen Vertrauen und Kontrolle in und an Hochschulen.

Die Einführung dieser Instrumente des New Public Managements sollen die strategische Positionierung unter Wettbewerbsbedingungen unterstützen (Broucker & Wit, 2015). Denn gerade dieser Wettbewerb um Studierende, Mitarbeiterinnen, Dritt-

mittel etc. sollte sich in unterschiedlichen institutionellen Strategien widerspiegeln. So sollten sich Hochschulen durch die eigenen Strategien (besser) positionieren, die zur Verfügung stehenden Mittel zielgerichteter einsetzen, und einen Mehrwert durch Lehre, Forschung und dritte Mission erzeugen (Pausits, 2015). Durch diese institutionelle Autonomie ist auch die organisationale Interpretation dieser Missionen im Sinne einer strategischen Umsetzung möglich. Die wachsende Rolle der Hochschulen, belegt durch unterschiedliche europäische wie nationale hochschulpolitische Strategiedokumente und die dort gesetzten Schwerpunktsetzungen als politische Absichtserklärungen z. B. über Inklusion, Entrepreneurship etc., wird durch die wechselnde Rolle durch einzelne institutionelle Strategien und Schwerpunktsetzungen, manifestiert in Strategie- und Profilbildung, in einem neuen Spannungsfeld zwischen Governance und institutionelle Autonomie gesetzt. In so einem Spannungsfeld zwischen systemischer und institutioneller Ausrichtung, dort wo möglicherweise unterschiedliche Strategien auf der Makro- und Mesoebene aufeinandertreffen, muss sich Validierung als komplexe Aufgabe einbetten. Die Übersetzung des politischen Willens der Validierung als Betätigungsfeld der Hochschulen in institutionelle Strategien und die damit einhergehende Umsetzung erscheint dabei keinesfalls als triviale Aufgabe.

So gesehen bedient dieser Beitrag den Anspruch aus den unterschiedlichen Erfahrungen zu extrapolieren und mögliche Zukunftsszenarien durch Handlungsempfehlungen zu unterstützen, ohne dabei jedoch auf empirische Evidenzen setzen zu können. Hierzu findet man gerade in Österreich aufgrund des Ausbaugrades der Validierung an Hochschulen wenig Daten. Der Anspruch des Nachdenkens wird daher eher durch die skizzierte Argumentation und daraus abgeleitete Empfehlungen vertieft. Diese sollen als Gedankenanstöße für weitere Initiativen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Hochschulwesens verstanden und genutzt werden. Frei nach dem Ansatz „Cessante causa cessat effectus“ („Fällt die Ursache fort, entfällt auch die Wirkung“) diskutiert dieser Beitrag Aspekte eines möglichen evolutionären Entwicklungsansatzes für die kommenden Jahre. Diese werden durch Thesen zunächst formuliert und durch zentrale Argumentationsstränge beleuchtet. Parallel zu dem aktuellen, politischen Bildungsagenden vorgegebenen Zeithorizont bis 2030, welcher in unterschiedlichen (bildungs-)politischen Strategiepapieren (OECD, 2018) als modellhafter Zeitrahmen vorgegeben wurde, orientiert sich dieser Beitrag ebenso an einer mittelfristigen Perspektive.

These 1: Die Aufgabenerweiterung der Hochschulen ist notwendig. Validierung impliziert eine Aufwertung der Institutionen und ist ein Beleg für die wachsende und wechselnde Rolle der Hochschulen.

Auch wenn oft und reflexartig behauptet wird, dass Hochschulen bereits ausreichend viele Aufgaben haben und kaum über die notwendigen Ressourcen, um die zentralen Aufgaben wie Lehre und Forschung zu erfüllen, verfügen, ist eine kontinuierliche Überprüfung und Anpassung der Leistungen der Hochschulen notwendig. In einer

sich dynamisch und schnell entwickelnden und verändernden Gesellschaft können sich Hochschulen nicht erlauben, den Selbstzweck der Institutionen ohne regelmäßige Überprüfung und Anpassung dessen, wofür sie stehen und was von ihnen erwartet wird, als zeitloses Fundament zu verstehen (Pausits, 2015). Somit bleibt Veränderung als Konstante ein wesentlicher Teil der institutionellen Strategien und die wachsende und zugleich wechselnde Rolle der Hochschulen ein wichtiger Teil institutioneller Strategiebildung. Validierung als zusätzliche Aufgabe der Hochschulen muss daher in institutionellen Strategien verankert werden (Birke & Hanft, 2016) und ist als ein weiterer Beleg für die wachsende Rolle über die reine Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung zu einer inklusiveren Organisation (Hall & Tandon, 2021) hinweg zu verstehen.

Somit wird die Bedeutung der Hochschulen in und für die Gesellschaft in der Zukunft weiter aufgewertet. Auch wenn hier ein Umdenken notwendig ist und die Logik, dass bestimmte Kompetenzen nur oder insbesondere von Hochschulen entwickelt und vermittelt werden können, neu überlegt und hinterfragt werden muss, ist es umso wichtiger, die Möglichkeit bereits erworbene Kompetenzen durch robuste und adäquat implementierte Verfahren an Hochschulen anzuerkennen (Cendon et al., 2015). Somit erweitert eine Hochschule ihr Wirkungsspektrum der hoheitlichen Aufgaben der Zertifizierung von erworbenen Kompetenzen, die nicht direkt von der Hochschule vermittelt wurden.

These 2: Validierung ist eine Chance. Ohne die Berücksichtigung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen kann Lernen und Lehren in der Zukunft nicht mehr funktionieren.

Aktuelle Forschungsarbeiten, wie mögliche Szenarien des informellen und non-formalen Lernens die Zukunft gestalten werden, wurden u. a. auch in diesem Sammelband bereits beschrieben (siehe dazu Keser Aschenberger & Pausits), zeigen deutlich die Entwicklungspotentiale und damit einhergehenden Aufgaben für unterschiedliche Anspruchsgruppen sowie organisationale AkteurInnen. Oft werden in den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen nicht nur die Vorteile der Validierung, sondern auch die Nachteile, wie hoher Ressourceneinsatz der Institutionen, vor Augen geführt (Birke & Hanft, 2016). Validierung kann sowohl als Chance als auch als zusätzliche Belastung und Ablenkung von den Kernaufgaben gesehen werden. Diese institutionelle Sicht wird in der Zukunft immer mehr mit einer weiteren gesellschaftlichen Perspektive konfrontiert. Die Chancen für die Gesellschaft, die mit der Validierung auch in dem Sammelband umfangreich beschrieben wurden, überwiegen die aufgabenbezogenen Probleme der Institutionen. So müssen valide, robuste aber auch sinnvoll umsetzbare Validierungsprozesse entwickelt, das beteiligte Personal aus- und weitergebildet und die Informationsasymmetrie zwischen Antragstellenden und Institution durch die Unterstützung von digitalen Tools, wie e-Portfolios oder digital aufbereitete Unterstützungsmaterialien, systematisch erweitert werden.

Lehr- und Lernprozesse der Zukunft müssen viel stärker die Lernenden mit deren bereits vorhandenen Kompetenzen berücksichtigen, während Institutionen dazu angehalten sind, individualisierte und reflexive Bildungsangebote zu entwickeln (OECD, 2018). So ist ein Paradigmenwechsel von einer primär Entwicklungs- hin zu einer Verwertungs- und Nutzungsperspektive in der Bildung notwendig. In der Zukunft zählt nicht mehr nur, was Lehrende unterrichten, sondern was Lernende bereits können (Hanak & Sturm, 2015). Denn die erneute Vermittlung längst existierender Kompetenzen belastet das Bildungssystem doppelt. Einerseits werden Ressourcen falsch und nicht effizient eingesetzt und andererseits wird das Lernen selbst dadurch uninteressant und als wertlos von den Lernenden wahrgenommen. So hat in einer aktuellen Studie eine ExpertInnenkommission der Europäischen Kommission die Notwendigkeit einer stärkeren Ausrichtung der zukünftigen Bildungsinvestitionen an Faktoren wie Effizienz und Effektivität formuliert (European Commission, 2022). So wird eine Outputorientierung der Bildung mit „Input- und Throughput“-Faktoren erweitert. Nicht nur die Kompetenzentwicklung, sondern auch die Kompetenzerkennung spielen dabei zentrale Effekte in und für die Interaktion in Lehr- und Lernprozessen (OECD, 2018). In der Zukunft wird es möglich sein, z. B. mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz automatisch Kompetenzen zu erkennen und zu beschreiben, ohne dabei eine aufwändige Tätigkeit seitens Antragstellenden im Sinne der Identifikation und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen schriftlich darzustellen.

Lernen wird künftig stärker in informellen und non-formalen Lernkontexten erfolgen. Dies wird durch Digitalisierung beflügelt und durch eine starke Individualisierung z. B. reflexive Lernpfade und flexible Studienangebote für Hochschulen komplexer in der Umsetzung. Aktuelle Studien wie „Future Skills“ (Ehlers, 2020) oder „Educational Compass 2030“ (OECD, 2018) spiegeln dieses Spannungsfeld wider und versuchen, durch unterschiedliche Rahmenkonzepte und Umsetzungsmodelle einen Handlungsrahmen für die Zukunft zu definieren. Diese und weitere Ansprüche an Hochschulen, wie gesellschaftliches Engagement, Durchlässigkeit, Inklusion, aber auch Mobilität, erhöhen die Komplexität des hochschulischen Aufgabenspektrums und der damit einhergehenden Handlungsverpflichtungen (Pausits, 2015). So gesehen ist die Validierung eine weitere Aufgabe der Hochschulen, die aber die gesellschaftlichen Entwicklungen und die Möglichkeit, dass bestimmter Kompetenzerwerb nicht nur eine ausschließliche Domäne der Hochschulen in der Zukunft bleiben wird, in den Mittelpunkt rückt. Die „bildungsterritoriale“ Verschiebung von Machtverhältnissen ist eine Chance der Hochschulen, die eigene Kompetenzvermittlung zu überprüfen (Reflexion der Beschreibung von Lernergebnissen in Studienprogrammen), bereits entwickelte Kompetenzmodelle zu hinterfragen (Verwendung von definierten Kompetenzen in der Arbeitswelt) und nicht zuletzt eingesetzte Lehrmethoden (Co-creation und andere Modelle von innovativen pädagogischen Konzepten) zu analysieren. So bietet Validierung die Chance zur kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung der Lehre selbst an Hochschulen.

These 3: Ohne Vertrauen keine Validierung

Bildung setzt Vertrauen voraus. Vertrauen in die Bildungseinrichtungen und Bildungsprogramme, damit diese „das Richtige“ unterrichten und vermitteln und so Beschäftigungsfähigkeit für die Studierenden schaffen oder durch Bildung gesellschaftlich relevante Kompetenzen entwickeln. Dieses Vertrauen wird durch rechtliche Rahmen (organisations- und/oder Studienordnungen, Satzungen etc.) abgesichert und Institutionen werden dazu befähigt, bestimmte (hoheitliche) Aufgaben, wie Berufsbefähigung und Zertifizierung, zu erfüllen (Androsch, 2017). Dieses Vertrauen muss, nicht zuletzt durch die Validierung, über die eigenen Institutionsgrenzen hinweg ausgeweitet werden. So müssen Bildungseinrichtungen der unterschiedlichen Sektoren sich gegenseitig vertrauen, damit Kompetenzen, die woanders erworben worden sind, auch anerkannt werden können. Um dieses Vertrauen aufzubauen, müssen in der Zukunft die erworbenen Kompetenzen mehr und besser dokumentiert werden (Birke & Hanft, 2016). So müssen auch non-formal erworbene Kompetenzen detailliert durch die anbietenden Organisationen dargestellt werden, damit diese in einem nächsten Schritt zertifiziert werden können. Die Praxis der Lernergebnisorientierung muss von allen Bildungsorganisationen, die im lebensbegleitenden Lernen beteiligt sind, unterstützt werden. Dies braucht eine neue partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und z. B. der Erwachsenenbildung. Wie in diesem Sammelband adressiert (siehe dazu Schlögl), müssen die Synergien genutzt, aber auch die sektoralen Besonderheiten adressiert werden. Dies kann nur in einer dialogischen Form zwischen den beteiligten AkteurInnen erfolgen. Vertrauen entwickelt man durch Zusammenarbeit und nicht durch Abgrenzung. Hierzu braucht es eine gemeinsame Plattform der unterschiedlichsten Bildungsinstitutionen, um sektorenübergreifenden Bildungsthemen zu diskutieren und Lösungen gemeinsam zu erarbeiten. Die Validierung an Hochschulen kann nur dann nachhaltig etabliert werden, wenn das Vertrauen zwischen Bildungseinrichtungen, aber auch seitens der Hochschulen zu anderen Beteiligten, wie Unternehmen und Arbeitgeberinnen (z. B. Dokumentation von Kompetenzen, die in der betrieblichen Weiterbildung oder durch eine Tätigkeit erlernt worden sind) und vice versa, sich frei entwickeln kann.

Es braucht auch Vertrauen in die neuentwickelten und eingesetzten Tools im Prozess sowie in das beteiligte Personal der Validierung. In den kommenden Jahren werden diese Instrumente evaluiert und aus den gesammelten Erfahrungen heraus weiterentwickelt. Der genuine Habitus der Hochschulen, Entwicklungen immer wieder kritisch zu hinterfragen, wird auch dazu beitragen, dass die Instrumente verbessert werden. Ebenso wird aber notwendig sein, diese neuen Aufgaben und Prozesse durch zielgerichtete Personalentwicklung zu unterstützen. In den kommenden Jahren wird eine starke Professionalisierung, gestützt durch Organisations- und Personalentwicklung an Hochschulen stimuliert, durch die Aufgaben verbunden mit der Validierung erfolgen. Damit entstehen nicht nur neue Aufgaben, sondern auch neue Stellen und Berufsbilder auch außerhalb der Hochschulen (z. B. „Validierungsexpertinnen“).

These 4: Validierung wird kein Massenphänomen. Sie braucht Augenmaß, Flexibilität, praktische Lösungen und neue Professionalität.

Hochschulen tendieren meist dazu, nicht die praktikable, sondern immer die beste Lösung suchen zu wollen (Kirchgeßner, 2014). Diese Suche liegt sicherlich in der Natur der Wissenschaft und beflügelt durch einen Habitus der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erscheint diese oft als steinig und mühsam. Wofür und für wen entwickeln Hochschulen eigentlich Validierungsprozesse? Sind es die Ministerien, die es verlangen, oder Unternehmen, die so ihre Unzufriedenheit mit gängigen Bildungsprogrammen zum Ausdruck bringen und Kompetenzentwicklung in die eigene Hand nehmen? Oder doch die Individuen, die so eigene finanzielle und zeitliche Ressourcen sparen und möglicherweise ein Studium damit schnell abschließen wollen? Oder doch für das bereits umfassend belastete Lehrpersonal, damit dieses weniger Studierende in den Lehrveranstaltungen hat? Auch wenn Validierung wohl viele Anspruchsgruppen trifft, ist zunächst nicht davon auszugehen, dass sie selbst zu einem Massenphänomen im Sinne von vielen Anträgen und Validierungsvorhaben an den Hochschulen wird.

Die Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen ist auch als revolutionärer Ansatz zu bezeichnen, der die Hochschulen von innen aus verändert. Es wird Zeit brauchen, bis alle Betroffenen und Beteiligten den Umgang mit der Validierung verstehen und solche Verfahren initiieren (Birke & Hanft, 2016). Die gesetzlichen Vorgaben in Österreich, solche Verfahren in den ersten beiden Semestern eines Studiums zu starten, setzen sowohl für Studierende als auch für Hochschulen ein limitiertes Zeitfenster. Die Institutionen werden dann möglicherweise in einem bestimmten Zeitfenster mit Verfahren von Studierenden konfrontiert, die aber das Studium selbst dann gar nicht fortführen werden. So wird es seitens der Hochschulen fachliche wie organisationale Expertise brauchen, damit die neu geschaffenen Richtlinien der Validierung die eigene Organisation, aber auch die Studierenden nicht überfordern. Dies wird ein Balanceakt zwischen wissenschaftlichem Anspruch, z. B. die Bewertung der Kompetenzen, und dem Ressourceneinsatz im Sinne des benötigten Personalaufwands für den Prozess selbst, werden.

Freilich können Hochschulen hier unterschiedliche Strategien entwickeln (Cendon et al., 2015). Es wird Hochschulen geben, die zwar eine Richtlinie, weil rechtlich verpflichtet, entwickeln, diese aber so implementieren, dass Validierungsverfahren eher als komplexe Aufgaben mit wenig institutioneller Unterstützung abgewickelt werden müssen. Auf der anderen Seite wird es ebenso Hochschulen geben, die stark serviceorientiert agieren werden und Validierung nicht nur als Verpflichtung, sondern als Aufgabe für die Gesellschaft verstehen. Beide Perspektiven werden für die jeweilige Logik und strategische Überlegung praktische Ansätze liefern. Diese institutionelle Autonomie wird aber in der Zukunft durch systemische Entwicklungen neu gedacht werden müssen. In der Zukunft wird es Validierungsdatenbanken geben, die unterschiedliche Validierungen von unterschiedlichen Institutionen im Lernen im

Lebenslauf erfassen und so die institutionelle Sicht der Validierung (strategische Bedeutung für die Institution und einhergehender Ressourceneinsatz) in eine Lernenden-Perspektive (Kompetenzportfolio zusammengesetzt durch die Mitwirkung von mehreren Institutionen) umwandeln. Validierung braucht daher gute Lösungen nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Hochschulen. Diese müssen transparent, effizient, effektiv und kompatibel im Sinne der Ergebnisorientierung sein. Nur so können nachhaltige Validierungsverfahren entwickelt und implementiert werden. Hierzu wird die Unterstützung des Institutional Research an Hochschulen notwendig sein (Webber & Calderon, 2015). Die in den kommenden Jahren gesammelten Erfahrungen und Daten müssen von der Hochschule selbst analysiert und die entwickelten Verfahren weiter optimiert werden. Hierzu wird ein neuer Ausbaugrad der strategischen sowie operativen Unterstützung an Hochschulen durch neue ExpertInnen notwendig sein.

Fazit

Die hier formulierten Thesen haben einen starken Fokus auf Hochschulen und deren institutionelle Sichten auf die Validierung. Die Wechselwirkungen zwischen Hochschulpolitik, -governance und -management sowie die intendierten Ziele und die nicht intendierten Konsequenzen werden die Planung und Implementierung der Validierungsverfahren in der Zukunft entscheidend beeinflussen. Damit wird nicht nur ein praktisches Tun im Sinne der Umsetzung, sondern auch eine forschungsgeleitete Begleitung dieser Reformvorhaben auf der Ebene der Institutionen notwendig. Dazu müssen die Validierungsverfahren selbst mit den vier Phasen aus den unterschiedlichen Perspektiven (Studierende, Hochschule, Unternehmen etc.) umfassend analysiert und evaluiert werden. Erst so wird eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Validierungsverfahren ermöglicht. Es geht dabei nicht um systemweit standardisierte Verfahren und Praktiken, sondern vielmehr um eine evolutionäre Entwicklung durch das Zusammenwirken der Organisations- und Personalentwicklung an Hochschulen. Für diese Entwicklungen sind gesetzliche Rahmen, gesellschaftliche Akzeptanz und Vertrauen der beteiligten und betroffenen Akteurinnen notwendig.

Validierung an Hochschulen muss dabei auch aus einer holistischen Perspektive im Sinne des lebensbegleitenden Lernens betrachtet werden. Hierzu braucht es mehr Austausch und Kooperation über die einzelnen Bildungssektoren hinweg, bessere Serviceorientierung und effiziente und effektive Verfahren. Professionelle Verfahren benötigen auch ProfessionalistInnen, die über Kompetenzen der Verfahrenssicherheit und fachlichen Unterstützung verfügen. Österreich ist hier erst am Anfang. Auch wenn die gesetzlichen Rahmen geschaffen und in einem nächsten Schritt die institutionellen Verfahren durch Satzungen und Richtlinien entwickelt und etabliert werden, wäre es naiv zu denken, dass die Arbeit damit abgeschlossen sei. Vielmehr braucht es in einer nächsten Phase der Entwicklung und Implementierung viel Interaktion innerhalb der Hochschulen und mit der Außenwelt. Es braucht Offenheit und die Bereitschaft, voneinander lernen zu wollen.

Literatur

- Altbach, P. G. & Peterson, P. M. (2007). *Higher education in the new century: Global challenges and innovative ideas*. Sense Publishers.
- Androsch, H. (2017). *Zukunft und Aufgaben der Hochschulen: Digitalisierung – Internationalisierung – Differenzierung*. Lit; EBSCO Industries.
- Berman, N. (2020). A critical examination of informal learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 39(1), 127–140. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1670147>
- Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Facultas. <https://doi.org/10.25656/01:12648>
- Broucker, B., Borden, V. M. H., Kallenberg, T. & Milsom, C. (Hrsg.). (2020). *Higher education: linking research, policy and practice: volume 1. Responsibility of higher education systems: What? How? Why?* Brill | Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004436558>
- Broucker, B. & Wit, K. de. (2015). New Public Management in Higher Education. In J. Huisman, H. de Boer, D. d. Dill & M. Souto-Otero (Hrsg.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (S. 57–75). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., Seger, M. S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. <https://doi.org/10.25656/01:12988>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education Ser.* Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, AIT & DUK. (2020). *Prospective report on the future of non-formal and informal learning: towards lifelong and life wide learning ecosystems*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/354716>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture & Commission's Expert Group on Quality Investment in Education and Training. (2022). *Interim report of the Commission expert group on quality investment in education and training*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/37858>
- Hall, B. L. & Tandon, R. (Hrsg.). (2021). *Socially Responsible Higher Education: International Perspectives on Knowledge Democracy*. Brill | Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004459076>
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08874-3>
- Huisman, J. & Pausits, A. (eds.) (2010). *Higher Education Management and Development. Compendium for Managers*. Waxmann.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Organisationssoziologie. Hochschule als Organisation* (Bd. 21, S. 17–25). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18770-9_1
- Kirchgeßner, K. (2014). *Die engagierten Hochschulen: Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv; Projekt nexus, Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. HRK Hochschulrektorenkonferenz.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf> (abgerufen am 28.2.2022).
- Pausits, A. (2015). The Knowledge Society and Diversification of Higher Education: From the Social Contract to the Mission of Universities. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi

- & P. Scott (eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (S. 267–284). Springer.
- Pausits, A. (2018). Die dritte Mission als institutionelles Handlungsfeld der Universitäten. Eine systemische Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich. In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft: Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 167–187). Waxmann.
- Pinheiro, R., Langa P. & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249.
- Webber, K. L. & Calderon, A. J. (eds.) (2015) *Institutional research and planning in higher education: Global contexts and themes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777726>

Autorinnen und Autoren

BARBARA BIRKE leitet seit 2018 den Bereich „Analysen und Entwicklung“ der AQ Austria. Ab 2004 betreute sie in der AQA (Österreichische Qualitätssicherungsagentur) bzw. ab 2012 in der AQ Austria Studien und Systemanalysen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen derzeit auf der Qualitätsentwicklung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sowie auf der Studierbarkeit an österreichischen Hochschulen.

GUDRUN BREYER, Weiterbildungsakademie Österreich, Wien. Diplomstudium der Anglistik & Amerikanistik und Geschichte, postgraduales Masterstudium „Bibliotheks- und Informationsmanagement“. Seit 2002 in der Erwachsenenbildung im Bildungsmanagement tätig, seit 2008 als pädagogische Mitarbeiterin, Validierungspraktikerin und Qualitätsbeauftragte der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Zertifizierte Qualitätsbeauftragte und Auditorin nach ISO/IEC 17024.

EVA CENDON, Bildungswissenschaftlerin, Inhaberin des Lehrgebiets Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens, Professionalisierung in der Hochschulweiterbildung sowie die Zukunft von Lehren und Lernen an Hochschulen.

MAGDALENA FELLNER, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrgangsleiterin am Department für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Koordination des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Validierung informell und non-formal erworbenen Wissens, soziale Durchlässigkeit an Hochschulen, Community Engagement der Studierenden.

BERNHARD FÜGENSCHUH hat Geologie an der Universität Innsbruck sowie ETH Zürich studiert und sich an der Universität Basel habilitiert. 2005 folgte er einem Ruf an die Universität Innsbruck, wo er nach den Funktionen als Institutsleiter, Senatsmitglied und Dekan nun seit 2016 als Vizerektor für Lehre und Studierende tätig ist. Seit 2021 hat er außerdem den Vorsitz des „Forum Lehre“ der Uniko inne.

DEIRDRE GOGGIN is currently a research fellow in the MTU Extended Campus, Munster Technological University in Ireland. She has worked in higher education

since 2000 in a lecturing, research and development capacity and has been actively involved in RPL and Work Based Learning since 2003.

ANNA GRENZ studiert Medizin an der University of Glasgow. Während ihres Studiums beteiligt sie sich an internationalen Forschungsprojekten mit einem besonderen Interesse an Gleichberechtigung und Inklusion, Lehrmethoden und nicht formellen und informellen Lernen.

ISABELL GRUNDSCHÖBER ist stellvertretende Leiterin des Zentrums für angewandte Forschung und Innovation für lebensbegleitendes Lernen an der Universität für Weiterbildung Krems. Sie forscht im Bereich Learning Design mit einem Fokus auf arbeitsbasiertes, kompetenzorientiertes und digital gestütztes Lernen in Aus-, Fort- und Weiterbildung.

ELISABETH HASSEK-EDER hat an der WU Wien promoviert und lange Jahre in der Hochschulbildung gearbeitet. Sie ist Referentin in der Abteilung für Bildungspolitik der Wirtschaftskammer Österreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen die Bildungspfade der WKO, Berufsbildung in Österreich, Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung, Kompetenzorientierung, Micro-credentials und Validierung von Kompetenzen.

ANGELIKA KELLNER hat Klassische Archäologie und Alte Geschichte an der Universität Innsbruck studiert, wo sie 2020 promovierte. Während ihrer Studien hat sie zahlreiche Forschungs- und Studienaufenthalte unternommen, die sie an unterschiedliche Universitäten (u.a. Oxford) und Forschungsstätten (u.a. British Museum) brachten. Seit 2021 arbeitet sie als Koordinatorin für das Projekt „Third Way“ an der Universität Innsbruck.

FILIZ KESER ASCHENBERGER is an Assistant Professor at the Danube University Krems in the Continuing Education Research and Educational Technologies Department. She holds a PhD in the Educational Administration and Planning. Her research interests include continuing education, lifelong learning, professional development, educational policy, and comparative policy analysis.

MARJAANA MÄKELÄ works as a Principal Lecturer and researcher at Haaga-Helia University of Applied Sciences with responsibilities in teachers' training, pedagogical development, quality management and international cooperation. Her expertise spans lifelong and continuous learning, validation processes and work-integrated learning. She coordinates various development processes at Ulyseus European University.

STEPHANIE NESTAWAL ist Leiterin des Zentrums für Angewandte Forschung und Innovation für lebensbegleitendes Lernen an der Universität für Weiterbildung Krems. Sie beschäftigt sich im Rahmen interdisziplinärer Transferprojekte u.a. mit Themen wie *Partizipativer Transformation* und *Work Integrated Learning*.

STEFAN OPPL ist Professor für technologiegestütztes Lernen an der Universität für Weiterbildung Krems und leitet dort das Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien sowie das Zentrum für technologiegestütztes Lernen und Bildungsinformationssysteme. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der sozio-technischen Unterstützung von heterogenen Lernverbänden in unterschiedlichen institutionellen oder organisationalen Kontexten. Zudem beschäftigt er sich mit dem Umgang mit den Auswirkungen der digitalen Transformation auf das Bildungssystem im Allgemeinen und Hochschulen im Speziellen.

CHRISTINA PAULUS studierte in Wien und am Kings College London. Sie leitet die Abteilung Lebenslanges Lernen an der Universität für Bodenkultur. Den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit bilden nationale und internationale Projekte im Bereich Lebenslanges Lernens, Qualitätssicherung sowie Validierung von non-formalem und informellem Lernen. Sie ist Mitglied des NQR Beirats; AUCEN Delegierte bei EUCEN; Chairwoman bei EUCEN. Deputy bei IUFRO. Ihre weiteren Tätigkeiten beinhalten Gutachten-, Konsultations- und Gremienarbeit. Sie publiziert und hält Vorträge zu Fragen des Lebenslangen Lernens und der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung.

ATTILA PAUSITS, Professor für Hochschulforschung und Hochschulentwicklung und Leiter des Departments für Hochschulforschung an der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems), Sprecher des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Forschungsschwerpunkte: Hochschule als Organisation, dritte Mission und wissenschaftliche Weiterbildung sowie Institutional Research.

THOMAS PFEFFER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Universität für Weiterbildung Krems. Als Soziologe mit Fokus auf Bildungs- und Organisationssoziologie untersucht er Bildung als Funktionssystem von Weltgesellschaft und Bildungsorganisationen als dazu querliegende Strukturen. In den letzten Jahren beschäftigte er sich unter anderem mit der Literalität auf akademischem Niveau, mit der Validierung von Kompetenzen und der Anerkennung von Qualifikationen sowie mit dem Einfluss der Digitalisierung auf Wissenskommunikation und die Organisation von Forschungs- und Bildungseinrichtungen.

CHRISTINA RAAB ist seit 2008 Bologna-Koordinatorin und bis zu dessen formellen Ende 2015 war sie Mitglied des Europäischen RPL-Netzwerks. Im Jahr 2014 erfolg-

te ihre Ernennung zur „Nationalen Expertin für den Europäischen Hochschulraum“. Seit 2020/21 ist sie stellvertretende Leiterin des Aurora European University Office Innsbruck und Mitglied des RPL-Network Austria.

MARION RAMUSCH studierte an der Universität für Bodenkultur und ist seit 2010 in der Abteilung für Lebenslanges Lernen beschäftigt. Derzeit befasst sie sich mit dem Thema Validierung von non-formalen und informellen Kompetenzen. Jahrelange Tätigkeit in nationalen und internationalen Bildungsprojekten sowie Mitgliedschaft bei nationalen und internationalen Netzwerken tragen zu ihrer Expertise bei.

THOMAS RATKA wurde 2013 als Universitätsprofessor an die Universität für Weiterbildung Krems berufen; er leitet das Department für Rechtswissenschaften und Internationale Beziehungen sowie den Fachbereich Unternehmens-, Gesellschafts- und Kapitalmarktrecht. Autor bzw. Herausgeber vieler rechtswissenschaftlicher Standardwerke (etwa der renommierten „Wiener Kommentare“ zum UGB, GmbHG und BWG, der Manz-Reihe „Lernen-Üben-Wissen – Unternehmens- und Gesellschaftsrecht“ und des Handbuchs Personengesellschaften).

PETER SCHLÖGL, Studium der Philosophie an der Universität Wien, seit 2017 Universitätsprofessor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Klagenfurt, seit 1999 wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien. Arbeits- und Forschungsfelder: (Berufs-)Bildungspolitik, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung.

ISABELLA SKRIVANEK ist Forscherin und Lehrbeauftragte am Department für Migration und Globalisierung an der Universität für Weiterbildung Krems. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u.a. im Bereich Arbeitsmigration, Bildung und Qualifikationssysteme, Sozial- und Integrationspolitik; sie war von 2012 bis 2016 Mitglied im vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres sowie Österreichischen Integrationsfonds koordinierten „Netzwerk Anerkennung“.

ASTRID STEINÖCKER studiert Romanistik an der Universität Wien. Seit 2021 ist sie studentische Mitarbeiterin an der BOKU im Bereich Lifelong Learning.

JON TALBOT has a professional background in the landed professions. Since 1993 he has worked in higher education and since 2004 as an academic tutor for Work Based Learning students at the University of Chester. He has extensive practical experience of assessing claims for past experiential learning and has written widely on the subject and related topics. He is currently writing a book entitled „Principles and Practices for Work Based Learning“.

VLADANA VIDRIC ist Umweltbiologin und arbeitet seit 2019 für die Abteilung Boku Liflong Learning. Ihre Forschung und Expertise beschäftigt sich mit der Suche und Implementierung neuer Methoden zur Qualitätssicherung bei der Validierung non-formalen und informellen Lernens sowie mit der Entwicklung innovativer Lehrgänge und pädagogischer Ansätze und Methoden für die Hochschulen.

GISELHEID WAGNER, Weiterbildungsakademie Österreich, Wien. Studium der Germanistik und Romanistik (Lehramt), Dissertation in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft. Seit 2000 in der Erwachsenenbildung tätig, seit 2009 als Validierungsexpertin bei der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Hier u.a. Mitarbeit an der (Weiter-)Entwicklung lernergebnisorientierter Qualifikationsprofile sowie der Konzeption von Validierungsverfahren. Federführend bei der Erstellung der Ansuchen für die Einordnung der wba-Abschlüsse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), seit 2022 Mitglied im NQR-Beirat.

EDITH WINKLER, Studium der Sprachwissenschaften, Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Wien. Ab 1986 Studienberatung und Organisation der Studien- und Berufsinformationsmessen in Österreich für das jeweilige Bildungsministerium und das AMS. Seit 1992 Mitarbeiterin der Hochschulsektion des (nunmehrigen) Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in den Tätigkeitsbereichen Studieninformation und Hochschulforschung bis 2000; danach zuständig für Qualitätssicherung, wissenschaftliche Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen; Referatsleiterin seit 1998.

HERIBERT WULZ, Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Graz. Rechtsreferent der Österreichischen Rektorenkonferenz (nunmehr: Österreichische Universitätenkonferenz) in Wien, 2002 bis 2012 deren Generalsekretär. Seit 2012 Stellvertretender Sektionsleiter bzw. Gruppenleiter im (nunmehrigen) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, zunächst in der Service-sektion, ab 2014 in der Hochschulsektion. Zuständigkeit für Hochschulrecht, Hochschulstatistik, Europäischen Hochschulraum, Studienberatung und Studienförderung, Anerkennungsfragen sowie Evidenzbasierte Hochschulentwicklung.

Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich

Die Studienreihe dokumentiert die Weiterentwicklung der Hochschulforschung in Österreich und trägt zur Sichtbarkeit, Diskussion und zum evidenzgestützten Austausch zwischen Hochschulpolitik, -forschung und -management bei.

Die Bände dieser Reihe bieten Einblick in ein breites thematisches Spektrum und eröffnen so die Möglichkeit, einen wesentlichen Beitrag zur Theorie- und Modellentwicklung zu leisten und anhand von Überblicksforschung sowie am Beispiel konkreter Fallstudien Relevanz für beteiligte und betroffene Akteurinnen und Akteure in Österreich zu erbringen. Die Beiträge sollen das österreichische Hochschulwesen aus unterschiedlichen Perspektiven – systemisch, institutionell und akteur*innenbezogen – beleuchten und so zum Erkenntnisgewinn auf verschiedenen Ebenen beitragen. Die Reihe begrüßt sowohl international-vergleichende Forschungsarbeiten als auch Publikationen mit einem klaren geographischen bzw. sektorspezifischen oder auch institutionellen Bezug.

Die *systemische Perspektive* beinhaltet u. a. Forschungsarbeiten, die das gesamte Hochschulsystem, die Beziehung zwischen Politik und Hochschulen oder den Hochschulen untereinander thematisieren. Die *institutionelle Perspektive* stellt die Forschung über innerhochschulische Konzepte und Fragestellungen, u. a. zur Governance, Forschung, Lehre und Third Mission, in den Fokus. Beiträge zur *akteur*innenzentrierten Perspektive* können sich zum Beispiel auf Studierende, Absolvent*innen, Lehrende, Forschende oder administratives Personal beziehen oder auf externe Akteur*innen (wie z. B. Unternehmen) und ihre Relation mit Hochschulen abzielen.

Die Bände werden entweder durch in Österreich tätige Forschende erstellt oder haben einen inhaltlichen Österreichbezug. Bei den bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten handelt es sich insbesondere um Dissertationen und Habilitationen, doch auch weitere Studien, Monografien und Sammelbände finden Eingang in die Reihe.