

# 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

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

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 &amp; 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 wifl-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

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



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](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](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.