

Brückner, Wolfgang; Evers, John; Nowak, Christian; Schlögl, Peter; Veichtlbauer, Judith
Der Zweite Bildungsweg in Diskussion

2017, 48 S. - (Dossier erwachsenenbildung.at)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Brückner, Wolfgang; Evers, John; Nowak, Christian; Schlögl, Peter; Veichtlbauer, Judith: Der Zweite Bildungsweg in Diskussion. 2017, 48 S. - (Dossier erwachsenenbildung.at) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-150053

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dossier

erwachsenenbildung.at



Der Zweite Bildungsweg in Diskussion

Wolfgang Brückner, John Evers, Christian Nowak,
Peter Schlögl und Judith Veichtlbauer
Oktober 2017



Dossier



erwachsenenbildung.at

Der Zweite Bildungsweg in Diskussion

AutorInnen:

**Wolfgang Brückner, John Evers, Christian Nowak,
Peter Schlögl und Judith Veichtlbauer**

Oktober 2017

Online verfügbar unter:

www.erwachsenenbildung.at/themen/zweiter_bildungsweg

Zitierhinweis:

Text : CC BY Wolfgang Brückner, John Evers, Christian Nowak, Peter Schlögl und Judith Veichtlbauer (2017),
auf www.erwachsenenbildung.at

Inhaltsverzeichnis

01	Der Zweite Bildungsweg in Diskussion	02
02	Definitionen – Diskurse	05
	Exemplarische Angebote	
03	Berufsreifeprüfung (BRP) Studienberechtigungsprüfung (SBP) Pflichtschulabschluss (ePSA) Berufliche Qualifizierungen im Zweiten Bildungsweg	11
	Was macht den Zweiten Bildungsweg aus?	
04	Erwachsenengerechte Didaktik als verbindendes Element Warum lernen Erwachsene im 2. Bildungsweg Prinzipien erwachsenengerechten Lehren und Lernens Didaktische Konkretisierungen	28
05	Gesamtperspektive Zahlenportrait Konsequenzen und Handlungsfelder	41

Der Zweite Bildungsweg in Diskussion

Der „Zweite Bildungsweg“ ist als Begriff zwar breit im Alltagsverständnis verankert und gilt als Kernelement von LLL-Strategien, dennoch sind die bereits historisch vagen Konturen eines Zweiten Bildungswegs aktuell unschärfer denn je. Während auf der einen Seite von Entgrenzung und Funktionswandel die Rede ist, wird auf der anderen Seite versucht, der zunehmenden Unübersichtlichkeit mit begrifflicher Verengung auf das Nachholen der Reifeprüfung oder – leicht erweitert – von Schulabschlüssen zu begegnen, was eher an die Traditionen der Zwischenkriegszeit und der 50er Jahre rückbindet und immer mit dem Makel der nur 2. Wahl behaftet sein wird.

Wenn Durchlässigkeit ein wesentliches Anliegen unseres Bildungssystems ist und zugleich tiefgreifender Strukturwandel Adaptionen auf Individuen und auch Bildungssysteme als Ganzes ausübt, ist eine neue Standortbestimmung für den 2. Bildungsweg notwendig. Dies gilt umso mehr, da dieser trotz de facto wachsender Bedeutung „ein Randthema sowohl der Bildungsforschung wie auch der bildungspolitischen Öffentlichkeit“ (Harney/Koch/Hochstätter 2007, S.34) darstellt.

Das Themendossier richtet sich an die bildungspolitisch interessierte Praxis im weitesten Sinn (Bildungs- und Forschungseinrichtungen, Verwaltung) und möchte dazu beitragen, den Zweiten Bildungsweg wieder in Diskussion zu bringen und aus der Unschärfe des Begriffs heraus wieder intensivere Auseinandersetzung mit diesem Konzept anregen.

Das Dossier umfasst Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit im historischen Rückblick und aktuelleren Perspektiven (Abschnitt „Definitionen - Diskurse“), eine Darstellung und Diskussion

exemplarischer Angebote, die am konkreten Beispiel darüber hinausweisende Fragen aufwerfen soll, sowie den Versuch, auf qualitativer Ebene ein verbindendes didaktisches Selbstverständnis in der Praxis des Zweiten Bildungswegs zu erörtern.

Definitionen - Diskurse

Dieser grundlegende Abschnitt zeichnet den Forschungsstand mit Blick auf historische Diskursverschiebungen und aktuelle Bestimmungen des Zweiten Bildungswegs nach.

Es geht dabei weniger darum, einen traditionsreichen Begriff aus Prinzip im Spiel zu halten. In einer globalisierten Wissensgesellschaft (nicht zuletzt angesichts wachsender Migrationsströme) wird die Erstausbildung in Kindheit und Jugend an Bedeutung für Bildungsbiografien verlieren, damit muss mittelfristig mit Blick auf das gesamte Bildungssystem überlegt werden, wie Strukturen und Übergänge sinnvoll angelegt, Rahmenbedingungen

für „lebensphasenorientiertes Lernen“ verbessert und die Verteilung von begrenzten Finanzmitteln gewichtet werden soll. Dass sich die Universitäten verstärkt mit „nicht-traditionellen“ Studierenden befassen und Fachhochschulen in breitem Ausbau Angebote für berufsbegleitendes Studium bieten sind deutliche Indizien für derartige Entwicklungen.

Mit einem defizitorientierten Zugang, der den 2. Bildungsweg auf das Nachholen von schulischen Abschlüssen einschränkt, wird man dem wachsenden Segment abschlussorientierter Erwachsenenbildung also längst nicht mehr gerecht.

In manchem schließt das Dossier damit an Diskussionsfelder an, die bereits im Magazin für Erwachsenenbildung zum Zweiten Bildungsweg 2014 thematisiert wurden – so etwa die Gleichzeitigkeit von systemischer Randständigkeit und Unterschätzung der quantitativen Bedeutung der formalen Erwachsenenbildung in Österreich. Grundlagen und umfangreiches Datenmaterial werden überdies in der umfassenden Studie von Mario Steiner zum Zweiten Bildungsweg präsentiert, wobei Bildungsabbruch und damit die potenziellen Zielgruppen von Second Chance-Angeboten im Zentrum stehen.

Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 21, Februar 2014

Der Zweite Bildungsweg. Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich. Autor: Mario Steiner. Nr. 1/2016 aus der Reihe Materialien zur Erwachsenenbildung.

Exemplarische Angebote

Um nicht in der Fülle der zu diskutierenden Details die Basis für eine Gesamtperspektive zu verlieren, erfolgte in einem ersten Arbeitsschritt notwendige Eingrenzung von exemplarisch näher ausgeführten Angeboten des Zweiten Bildungswegs.

Das im Hintergrund liegende Verständnis des 2. Bildungswegs beinhaltet als pragmatische Arbeitsdefinition grundsätzlich sowohl allgemeinbildende wie

berufsbildende Bildungsgänge auf mittlerem Level bis Sekundarstufe II, die Abschlüsse ermöglichen oder diese vorbereiten; ein entsprechendes „Vorfeld“ wie die Basisbildung wird strukturell mitgedacht, aber ohnehin in einem eigenen Dossier behandelt.

Anschließende Ebenen wie berufsbegleitende FHs und Kollegs fallen in diesem Verständnis nicht in den zweiten Bildungsweg, dessen wesentliches Kriterium wir in der Eröffnung durchlässiger Pfade hin zum tertiären/postsekundären Sektor abseits schulischer Erstausbildung sehen.

Gemessen an diesen Auswahlprinzipien werden 4 Angebote/ Instrumente näher dargestellt, die im obigen Sinn keine Vollständigkeit beanspruchen, aber exemplarisch die strukturelle Vielfalt und unterschiedliche Problemfelder deutlich machen lassen und zugleich einem landläufig engeren Verständnis von 2. Bildungsweg nahekommen.

Im Einzelnen behandelt werden dabei

- die Berufsreifeprüfung BRP
- die Studienberechtigungsprüfung SBP
- der erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss ePSA
- berufliche Qualifizierungen (z.B. Lehrabschlüsse im 2. Bildungsweg)

Jede dieser Angebotsschienen/ Instrumente wird in übergreifender Struktur in vier Teilabschnitten behandelt:

- Charakteristika (Ziele, Kriterien)
- Genese
- Aktueller Status (Daten, Klientel, Förderrichtlinien)
- bildungspolitischer Anspruch und Perspektiven

Was macht den 2. Bildungsweg aus? Erwachsenen gerechte Didaktik als verbindendes Element

Angesichts der funktionalen und systemischen Ausweitung von Instrumenten, die man unter „2. Bildungsweg“ fassen kann und die letztlich in Verzahnung mit dem schulischen System agieren, kann man sich fragen, was auf lange Sicht für eine

organisatorische Parallelführung von „Bildungswegen“ spricht. Ein Abbrechen der schulischen Erstausbildung kann nicht nur auf individuelles Scheitern zurückgeführt werden, es stehen auch Organisationsformen und der Zugang zum Lernen und damit die Ausgestaltung des 2. Bildungswegs als Übergangsraum, der das „Versprechen sozialer Durchlässigkeit“ in vielen Fällen in die Realität umsetzt, zur Diskussion. Das erfordert Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundsätzen und Strukturbedingungen, gerade weil eine „Verschulung“, die sich in manchem – z.B. durch Finanzierungsmodelle und akribische TeilnehmerInnen-Monitorings – andeutet, nicht die adäquate Antwort sein kann.

Gesamtperspektive

Im Anschluss an die Skizze der diskursiven Konturen des 2. Bildungswegs und die Darstellung

exemplarischer Angebote sollen die damit aufgeworfenen Fragen gebündelt und Schlussfolgerungen für künftige Diskussionen gezogen werden. Da die oftmals konstatierten lückenhaften Daten in manchem den Blick verstellen, die quantitative Bedeutung verschleiern und somit zur Vernachlässigung des 2. Bildungswegs in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen beitragen, wird erstmals eine realitätskonformere Einschätzung der didaktischen und quantitativen Bedeutung des zweiten Bildungswegs versucht. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die zuvor aufgezeigten Problembereiche wird für die künftige Entwicklung dieses Bildungssegments eine stärker systemische Perspektive angemahnt – etwa in Form eines instrumenten-übergreifenden Modus von Qualitätssicherung, der die aktuell vorherrschende Rückbindung nicht-schulischer Abschlüsse an das Schulsystem ablöst, oder einer besseren wechselseitigen Anerkennung von Lernergebnissen unterschiedlicher Abschlüsse des 2. Bildungswegs.

Definitionen – Diskurse

In einer globalisierten Wissensgesellschaft (nicht zuletzt angesichts wachsender Migrationsströme) wird die Erstausbildung in Kindheit und Jugend an Bedeutung für Bildungsbiografien verlieren. Damit rückt die Frage, wie Strukturen und Übergänge sinnvoll angelegt werden können, ins Zentrum. Der 2. Bildungsweg ist mehr als nur das Nachholen von schulischen Abschlüssen. Dieser grundlegende Abschnitt zeichnet den Forschungsstand mit Blick auf historische Diskursverschiebungen und aktuelle Bestimmungen des Zweiten Bildungswegs nach.

Grundlagen

Der Ausdruck „Zweiter Bildungsweg“ verdeckt mit seiner scheinbaren Klarheit ein komplexes Bedeutungsgeflecht. Vordergründig könnte man – und aktuell erfolgt dies tatsächlich vielfach – davon ausgehen, dass damit die äußere Struktur und Gestalt von Bildungsangeboten angesprochen wird, die in zeitlicher Abfolge an eine mehr oder weniger erfolgreiche Bildungslaufbahn, eine „Erstausbildungsphase“, anschließen, diese fortsetzen oder an diese anschließen. (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Dem entsprechend wies auch das terminologische Projekt der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) beginnend mit den späten 1970er Jahren unter „Zweiter Bildungsweg“ folgendes aus: „Einrichtungen, Bildungsangebote und sonstige Hilfen zur Erlangung der Hochschulreife bzw. Abschlusses einer höheren Schule nach mindestens dreijähriger Unterbrechung des regulären Bildungsgangs.“ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich Projektgruppe Terminologie, 1983, S. 13) Drei Aspekte sind hier auffällig, nämlich die klare

Fokussierung auf die Hochschulreife, der Ausdruck „regulär“ wohl im Sinn von Normbiografien sowie die Unbestimmtheit, ob es sich um Einrichtungen, Angebote oder „sonstige Hilfen“ handelt.

Aus diesem Blickwinkel könnten entsprechende Bildungsangebote tatsächlich als ein „Randphänomen des öffentlichen Bildungssystems“ (Markowitsch & Hefler 2014, S. 2) mit „hohe[m] Grad an Isomorphie mit dem Erstausbildungssystem“ (ebd., S. 7) eingestuft werden. Andererseits stellen sich Bildungswege unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder anders dar. Und es werden wiederkehrend Standortbestimmungen erforderlich, will man nicht mit scheinbar ahistorischen Begriffen (regulär u.a.) den gesellschaftlichen Wandel verdecken.

Hing dem zweiten Bildungsweg lange der Ruf nach, vor allem für leistungsstarke und -bereite Kinder aus Arbeiterfamilien und „Begabte“ aus niedrigen Schichten eine Chance zu bieten, um eine gehobene soziale Position zu erreichen, so scheint vor dem Hintergrund fortgeschrittener Bildungsexpansion diese Argumentation brüchig zu werden und Fragen werden aufgeworfen, warum ein zweiter oder

dritter Anlauf erforderlich war, um einen Abschluss der oberen Sekundarstufe oder die Hochschulreife zu erlangen.

Mit der ökonomischen Krise erhält das „Versprechen sozialer Durchlässigkeit“ zudem neues und möglicherweise anderes Gewicht: Weniger die individuelle „Aufwärtsmobilität“ abseits der regulären Wege prägt als Denkfigur viele aktuelle Bestimmungen des Zweiten Bildungswegs, sondern die Sorge um den sozialen Abstieg ganzer Kohorten – sofern sie nicht in der Erstausbildung die gestiegenen Erwartungen an formale Qualifikationsniveaus erfüllen: „Als zweiter Bildungsweg werden Ausbildungen bezeichnet, mit denen es möglich ist, im Erwachsenenalter zuvor versäumte formale Bildungsabschlüsse nachzuholen.“ (Steiner 2016, S.2)

Das Attribut „versäumt“ macht deutlich, dass (nicht nur) hier vor allem Defizite in den Blick genommen werden, die begriffliche Bestimmungen des Zweiten Bildungswegs verschieben und chronologisches Nachholen verstärkt an eine Zweitrangigkeit des 2. Bildungswegs als Reparaturwerkstätte konnotieren.

Der Adaptionen Druck in der Wissensgesellschaft und wachsende Migrationsströme erzeugen aber auch gegenläufige Tendenzen. Durch sich wandelnde Bildungsverständnisse wie aktuell durch das Postulat des Anspruchs auf lebenslanges Lernen, in dem „das Konzept der Zweiphasigkeit — wonach auf die Ausbildung eine durchgehende Berufstätigkeit im Erwerbszyklus folgt — zusehends an Bedeutung“ verliert (Bock-Schappelwein u. a., 2005, S. 9), müssen sich Begründungszusammenhänge ändern.

Demnach ist Bildungspolitik – aber nicht nur diese – „gefordert, auf die unterschiedlichen Lebensentwürfe und Realitäten der einzelnen Individuen einzugehen, bzw. den unterschiedlichsten Lebensverläufen gerecht zu werden.“ (ebd., S. 10) So sollte folgerichtig allen Menschen in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus (Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Phasen nicht bezahlter Arbeit, Pension) möglich sein, Lernprozesse (wieder) aufzunehmen. Dieser Anspruch hat als eine der fünf Leitlinien, nämlich „Lebensphasenorientierung“, Eingang in die nationale Strategie zum lebenslangen Lernen gefunden und zwar mit dem inhaltlichen Anspruch nunmehr Bildungsprozesse altersunabhängig

als regulär einzustufen. (vgl. Republik Österreich, 2011, S. 9)

Dieses Prinzip wird insbesondere für MigrantInnen relevant, wenn sie ohne (anerkannte) Abschlüsse und zu alt für die Integration ins Schulsystem gewissermaßen ihre Erstausbildung im 2. Bildungsweg absolvieren.

Aus diesem Blickwinkel wird häufig eine „Entgrenzung“ des 2. Bildungswegs konstatiert, der als jederzeit zugängliche Alternative zu schulischen Ausbildungen auch den Charakter einer bloßen Nachbearbeitung von Defiziten verliert, indem „die Funktion der Reversibilisierung auf das Bildungssystem insgesamt übergegangen ist, in der sektoralen Trennung zwischen dem Ersten und dem Zweiten Bildungsweg also nicht mehr aufgeht.“ (Harney, Koch, Hochstätter 2007, S. 36)

Die Funktionsausweitung des 2. Bildungswegs von einer hochschulorientierten Bildungsauslese auf tendenziell alle Schulabschlüsse hat mit der „Entkoppelung von Schulformen und Schulabschlüssen“ (vgl. ebd. S. 40) ab den 80er Jahren zu einem massiven Ausbau von Angeboten und einem Professionalisierungsschub in der Erwachsenenbildung geführt.

Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion, etwa gemessen an den wachsenden Anteilen junger Menschen, die bereits im Zuge ihrer ersten Bildungsphase eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben (MaturantInnenquote) oder am Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich, der bei den 30- bis 34-Jährigen zwischenzeitlich bei 40% liegt, zeigt sich aber auch, dass im „Zweiten Bildungsweg“ erworbene Abschlüsse aktuell einem Paradox unterliegen. Denn es ist bei formal gleichen, gleichberechtigenden Abschlüssen wie im ersten Bildungsweg nicht unumstritten, inwiefern sie tatsächlich gleichwertig zu „regulären“ Schulabschlüssen betrachtet werden können.

Bezeichnungen wie „non-traditional students“ oder ExternistInnenprüfungen bei gleichen fachlichen Standards statistisch als Sonderwege zu klassifizieren, geben ein Bild davon, dass hier bisher keine „Normalisierung“ solcher Bildungswege gelungen ist.

Ungeachtet eines solchen bisher noch nicht empirisch belegten Bedeutungswandels lässt sich

jedoch der Einschätzung zustimmen, dass mit dem sinkenden Stellenwert der bildungspolitischen Aufmerksamkeit des Zweiten Bildungswegs große Erkenntnislücken hinsichtlich Teilnahme, Motive, Verläufe und pädagogisch-didaktischer Praxis einhergehen. (Freitag 2012, S. 110)

Versuche einer sachlichen Bestimmung

Der „Zweite Bildungsweg“ wird landläufig als ein Teil der Erwachsenenbildung betrachtet, wohl wenig strittig, bleibt damit aber ungenügend bestimmt. Die bildungswissenschaftliche Debatte scheint in den 1970er Jahren stehen geblieben zu sein, rechtliche Definitionen fehlen und eine klare institutionelle Abgrenzung scheitert an der Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung selbst. Aber auch pragmatische Eingrenzungen anhand der Altersstruktur der Lernenden, TeilnehmerInnen oder Studierenden läuft gerade bei innovativen bildungspolitischen Initiativen (etwa den Vorbereitungslehrgängen auf den Pflichtschulabschluss) ins Leere. Auch eine auf schulische oder schulähnliche Abschlüsse eingrenzende Gruppierung als Teil von formaler Erwachsenenbildung leistet keine inhaltlich materielle Bestimmung. (vgl. Markowitsch & Hefler 2014)

Die Website „Das Österreichische Bildungssystem“ versucht, den „Zweiten Bildungsweg“ anhand einer Aufzählung von Lernangeboten der Basisbildung und zum Nachholen von Bildungsabschlüssen zu bestimmen. Die daraufhin folgende Auflistung geht jedoch über diese Charakteristika hinaus, wie etwa bei der Berufsreifeprüfung oder B-Matura evident wird, die eigenständige Zertifikate mit klar über Basisbildungsniveau hinausgehenden Lernergebnissen darstellen, aber keine Äquivalente im Regelschulwesen haben.

Präziser ist etwa eine Bestimmung für Deutschland, die von einem „gesellschafts- und bildungspolitisch begründeten Bildungsgang zum Nachholen von Schulabschlüssen und Berechtigungen bis hin zum Abitur außerhalb des traditionellen Bildungsganges“ spricht (Springer Gabler). Aber auch hier steht wiederum die Möglichkeit, die „allgemeine oder begrenzte Hochschulzugangsberechtigung ohne den Besuch eines Gymnasiums erwerben zu können“, im Vordergrund.

Auch der Versuch eine rechtliche Bestimmung vorzunehmen bleibt erfolglos. Denn das österreichische Recht kennt den Begriff „Zweiter Bildungsweg“ nicht. Im Schulwesen wird von Schulen für Berufstätige (SchUG-B) gesprochen, im Hochschulwesen von der Organisationsform berufsbegleitender Studiengänge (FH-StG.) und das EB-Förderungsgesetz nennt hier insbesondere „Nachholung, Fortführung und Erweiterung der Schulbildung“, „Bildung als Hilfe zur Lebensbewältigung“ oder „Vermittlung der Erkenntnisse der Wissenschaften“ als förderwürdige Aufgaben (§2 Abs. 1). Steuerrechtlich wird von Aus-, Fortbildungs- und Umschulungskosten gesprochen (man denke an die Absetzbarkeit von ‚Werbungskosten‘ im Zuge der Arbeitnehmerveranlagung).

Losgelöst von der Unbestimmtheit oder mangelnden Präzision solcher Bestimmungen stellt sich jedenfalls die Frage, ob eine allein formale Bestimmung überhaupt allen Ansprüchen gerecht wird. Denn neben formalen, bildungssystematischen und rechtlichen Perspektiven sind ebenso die gesellschaftspolitischen wie auch pädagogisch-didaktischen Fragestellungen in Betracht zu ziehen. Hierzu folgen im nächsten Absatz ausgewählte inhaltliche Bestimmungen, die im Kern jedenfalls eine Entgrenzung bisher genannter pragmatischer, formaler Bestimmungsversuche darstellen.

Bildungswissenschaftliche Debatte

Die Wurzeln der traditionsreichen Elemente des zweiten Bildungswegs wie die „Extraneerprüfung“ oder die Berufsreifeprüfung der Kriegsheimkehrer (Schwabe-Ruck & Schlögl 2014) zeigen klar einen charismatischen Hochschulreifebegriff (persönliche Besonderheit, die den Hochschulzugang begründet) und basieren auf einer Ideologie der Begabtenprüfung (Wolter, 1990, S. 76). Und diese Sicht reicht noch bis zu Autoren, die selbst intensiv um eine angemessene Würdigung beruflichen Lernens im Bildungssystem ringen, wie Heinrich Abel. Für ihn „realisiert [der 2BW, PS] für begabte und strebsame berufstätige Jugendliche die Möglichkeit, [...] bis zur Erlangung der Hochschulreife durchzustoßen“ (Abel, 1968, S. 121f) oder auch das Nachholen von (Schul-)Abschlüssen, die im ersten Anlauf nicht gelungen sind. Man würde ihn aber falsch verstehen, wenn hier der Berechtigungserwerb oder eine

Zertifizierung als Selbstzweck bestimmt würden. Für ihn ist Aufgabe des zweiten Bildungswegs „für eine wachsende Schicht junger Menschen die in der Welt der Arbeit und des Berufs, die im Bereich des naturwissenschaftlich-technischen und des gesellschaftlich-politischen Lebens schlummernden Bildungsenergien zu aktivieren, einmal unter dem Gesichtspunkt der notwendigen Zurüstung für die beruflichen Aufgaben, zum anderen aber – und hier liegt der Schwerpunkt – unter dem Aspekt ihrer menschlichen Förderung, der Erweiterung ihres Selbst- und ihres Weltverständnisses“. (Abel 1968, S. 126) Insofern ist der zweite Bildungsweg kein „dem Leben [...] vorgebauter Schulraum, sondern als ein mit dem Berufsleben wechselseitig verbundener Bildungsraum.“ (ebd., S. 127). Es handelt sich demnach genau nicht um eine „pädagogische Provinz“, eine „Karenzzeit“ oder ein „Bildungsmoratorium“ wie in der Erstausbildung im Kinder- und Jugendalter. (Dahrendorf 1959, S. 43)

Neben einem individuellen Nutzen erwartet Abel aber auch einen erheblichen systemischen Beitrag, denn der „Ausbau des Zweiten Bildungswegs schafft eine reale Perspektive dafür, allgemeine und berufliche Bildung zu integrieren, [...] Verbindungen und Übergänge zu schaffen und dadurch [...] zu einem differenzierten, aber einheitlich strukturierten Bildungssystem mit mehreren Gipfeln zu kommen.“ (Abel, 1968, S. 130) Das legt offen, dass sein Verständnis über ein Bild von „reversibler Bildung“ hinausreicht, der zweite Bildungsweg keine Reparaturwerkstatt für individuelles oder systemisches Versagen darstellt, oder ein neues Systemelement wäre, um im Verständnis von Leistungsgesellschaft alle Begabungsreserven zu heben. (Dahrendorf 1959, S. 40)

Nicht „an den Grenzen und Lücken der Institutionen des ersten Bildungsweges“ (ebd., S. 46) setzt ein so verstandener zweiter Bildungsweg an, oder lässt sich auf Qualifikationsbegriffe wie etwa Studierfähigkeit reduzieren (Huber 1994, S. 13), sondern stellt einen eigenständigen Bildungsbegriff dar. Eigenständig insofern, als er kein bürgerlich-konservativer Bildungsbegriff ist, oder sich auch nicht in einem Vorratslernen für (spätere) Zwecke erschöpft (wie der schulischen, beruflichen oder hochschulischen Bildung zuweilen vorgeworfen wird) und daher vielmehr das Attribut „allgemein“ verdiene, als

herkömmliche Inhalte von Allgemeinbildung. Innovationsimpulse kommen demnach nicht aus der Mitte der traditionellen Bildungsstrukturen, sondern von den Rändern her. Dieses Postulat stellte schon Litt für die Bildungsaufgaben im Nachkriegs-europa auf: „Und ich stehe nicht an, zu behaupten, daß heute das pädagogische Leben am kräftigsten in den Kreisen derjenigen pulsiert die, weil an der Berührungsstelle von Erziehung und Wirtschaft postiert, am wenigsten in Versuchung kommen, in ihren pädagogischen Planungen den Bedingungen des modernen Arbeitslebens die ihm gebührende Rücksicht zu versagen und einer Bildung unter der Glasglocke der Innerlichkeit das Wort zu reden.“ (Litt 1955, S. 140)

Keine Überformung, sondern Selbstbildung in Umformung der aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen stellt das Bildungsziel dar (bei den beiden Litt-Schülern Klafki, 1985; Blankertz, 1969). Hohe Ansprüche wurden diesbezüglich in den Bildungsreformdebatten der 1960er und 70er Jahre formuliert. Die konkrete Umsetzung zeigt sich bescheidener. Innovative Modelle wie die Kollegstufen (vgl. Blankertz 1971, 1972) haben konsequenter Weise versucht die Trennung von Allgemeinem und Beruflichem curricular zu überwinden, wurden jedoch nie „Mainstream“.

Systemisch durchaus innovative Modelle in Österreich wie die gesetzliche Neufassung der Schulen für Berufstätige oder die Berufsreifeprüfung sind auf der anderen Seite der traditionellen Differenzierung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Unterrichtsgegenständen verhaftet geblieben. Allein beim ePSA zeigt sich durch die dort etablierten Kompetenzbereiche eine neue curriculare Ausrichtung, die den Anspruch erhebt, integrierte und lebensweltlich orientierte fachliche Schneidungen anzubieten. An jenen Stellen aber, an denen Schnittstellen mit dem formalen Schulsystem bestehen, ist durch dort voranschreitende Standardisierung, die sich an bisher allein an fachwissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen orientiert, hier ein struktureller Riegel vorgeschoben.

Ähnliches gilt für die formalen Rahmenbedingungen und die didaktische Ebene. In der Praxis des 2. Bildungswegs macht man vielfach die Erfahrung, dass es den TeilnehmerInnen nicht um bloße Korrektur

eines „Early School Leaving“ geht, viele planen ihre Bildungswege durchaus rational. Eine Arbeitsphase nach der Lehre ermöglicht späteres „Upgrade“ unter Nutzung von Stipendien, zum anderen kommt die „deregulierte“ Struktur vielen Lernenden entgegen – die Erwachsenenbildungseinrichtungen führten „ihre Tradition des Unterrichtens ein und konterkarierten damit das Bild des Zweiten Bildungsweges als – im buchstäblichen Sinne – „Schule für Erwachsene“. Im Unterschied zum schulischen Lernen bedeutet dies: Lernen in einem modularisierten Kursystem mit individuellen Lernfortschritten und ohne Anwesenheitspflichten.“ (Markowitsch/ Hefler 2014, S. 02-8)

Anspruch und Wirklichkeit

Damit ist aber auch angesprochen, dass dem Pathos der Überwindung traditioneller, eher rückwärtsge wandter Gestaltungselemente, manifeste Hinder nisse gegenüberstehen. Diese sind zumindest in den folgenden Bereichen zu benennen, die nicht völlig trennscharf sind und vielfach in Verbindung stehen:

Mangelnde Sichtbarkeit durch eine fragmentierte oder unvollständige Datenlage. Die vielfältigen Zuständigkeiten und Sonderformen des zweiten Bildungswegs führen dazu, dass es keine Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für „den“ zweiten Bildungsweg und keine Zusammenschau von einschlägigen Daten gibt. Dies führt zu einer Marginalisierung und systematischen Unterschätzung der Angebote und Teilnahmen.

Die Spannung zwischen teilnehmerInnen orientierten **didaktischen Formaten** und einer effektiven Prüfungsvorbereitung auf zunehmend standardisierte Prüfungen ist durch die

Erwachsenenbildungsorganisationen bzw. TraineeInnen wiederkehrend aufzulösen.

Der Anspruch und die Erwartung von verbesserter Durchlässigkeit und wechselseitiger Anerkennung von Lern- oder Prüfungsleistungen (etwa zwischen Studienberechtigungs- und Berufsreifeprüfung) macht nur geringe Fortschritte. Die sich dynamisch entwickelnden selektiven Studieneingangsmodelle an hochschulischen Einrichtungen sind für langfristige Planungen von Berufstätigen eine hinzutrende Komplikation und erzeugen Unsicherheit. Die damit oft auch mitgemeinte soziale Durchlässigkeit wird damit aber zusätzlich erschwert.

Damit in Verbindung, aber nicht nur, sieht man durch die fragmentierten Zuständigkeiten wiederkehrend ein **Auseinanderdriften** der einzelnen Instrumente (etwa bei den drei Studienberechtigungsprüfungen mit unterschiedlichem Zugangsalter etc.) und auch die damit nicht systemisch gekoppelten Finanzierungsinstrumente (Individualförderungen, Stipendien, ...) werden oftmals erst anhand individueller Problemlagen sichtbar.

Die durchaus als Erfolg zu verbuchende **zunehmende Verantwortungsübernahme** durch staatsgültige Prüfungen in der Erwachsenenbildung (SBP, BRP, ePSA) deutet an, dass die EB als vierte Säule im Bildungssystem angekommen wäre. Der Mangel an institutionell übergreifenden Qualitätssicherungsmodellen und –verfahren, sowie das Aufeinanderprallen unterschiedlicher didaktischer Verständnisse nicht nur im Lehr- und Lerngeschehen, sondern auch im Prüfungshandeln zeigt aber auf, dass hier im Interesse der TeilnehmerInnen noch strukturell gekoppelte Entwicklungen der verschiedenen Teilsysteme erforderlich sein werden.

Literatur

Abel, Heinrich (1968): Der Zweite Bildungsweg. In Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung (S. 121–131). Braunschweig: Westermann.

Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. In E. Lichtenstein & H.-H. Grootzoff (Hrsg.), Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens (S. 13–27). Hannover: Schroedel.

- Blankertz, Herwig (1971):** Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (Nr. 6), 809–821.
- Blankertz, Herwig (1972):** Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Bd.(Heft 1), 2–20.
- Bock-Schappelwein, Julia, Cendon, Eva, Chisholm, Lynne, Cortolezis-Schlager, Katharina, Heller, Holger, Huemer, Ulrike, ... Schlögl, Peter. (2005):** Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010. Erstellt durch eine fach einschlägige ExpertInnengruppe. Krems: Donau-Universität-Krems. Abgerufen von <http://neu.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=13298>
- Dahrendorf, Ralf (1959):** Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungswegs in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens. In Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben. Zum zehnjährigen Bestehen der Akademie für Gemeinwirtschaft Hamburg (S. 37–68). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at:** Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Heft 21/ 2014. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf> (Stand 22.9.2015)
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.):** (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg.
- Freitag, Walburga Katharina:** (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. (Hans-Böckler-Stiftung, Hrsg.). Düsseldorf. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (22.9.2016)
- Harney, Klaus, Koch, Sascha & Hochstätter, Hans-Peter (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg:** Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg.(Heft 1), 34–57. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4386/pdf/ZfPaed_2007_1_Harney_Koch_Hochstaetter_Bildungssystem_Zweiter_Bildungsweg_D_A.pdf (22.8.2016)
- Huber, Ludwig (1994):** Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. Die Dt. Schule, 86. Jg.(H. 1), 12–26.
- Klafki, Wolfgang (1985):** Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (S. 12–30). Weinheim: Beltz.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich:** Projektgruppe Terminologie (Hrsg.). (1983). Terminologie der Erwachsenenbildung Teil 2. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Litt, Theodor (1955):** Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (Heft 15). Bonn: H. Köllen.
- Markowitsch, Jörg & Hefler, Günter (2014):** Diesseits und jenseits des Zweiten Bildungsweges. Zur Entwicklung formaler Erwachsenenbildung in Österreich. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 2014(21), 18.
- Republik Österreich. (2011) Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020:** Wien. Abgerufen von http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf (3.5.2017)
- Schwabe-Ruck, Elisabeth & Schlögl, Peter (2014):** Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich. Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (Ausgabe 21), 05/1-15.
- Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010):** „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs. Edition Hans Böckler Stiftung 254, https://www.boeckler.de/pdf/p_edition_hbs_254.pdf (3.5.2017)
- Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort:** zweiter Bildungsweg, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/17213/zweiter-bildungsweg-v12.html>
- Wolter, Andrä (1990):** Die symbolische Macht höherer Bildung - Der dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In N. Kluge, W.-D. Scholz, & A. Wolter (Hrsg.), Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene (S. 49–115). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Exemplarische Angebote

In diesem Kapitel werden vier Angebote näher dargestellt, die exemplarisch die strukturelle Vielfalt und unterschiedliche Problemfelder deutlich machen lassen und zugleich einem landläufig engeren Verständnis von 2. Bildungsweg nahekommen. Für jedes dieser Angebote werden Charakteristika (Ziele, Kriterien), Genese, aktueller Status (Daten, Klientel, Förder Richtlinien) sowie bildungspolitischer Anspruch und Perspektiven erläutert.

Berufsreifeprüfung (BRP)

Die Berufsreifeprüfung (BRP, im Rahmen eines speziellen Förderungsprogramms seit 2008 auch „Berufsmatura“) ist eine vollwertige Reifeprüfung und besteht aus vier Einzelprüfungen. Sie ermöglicht einen uneingeschränkten Zugang zu Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Akademien und Kollegs.

Charakteristika

Die Zulassung zur Berufsreifeprüfung setzt in der Regel eine Lehre oder mindestens dreijährige Fachschule bzw. eine gleichwertige Ausbildung oder Dienstprüfung voraus. Darüber hinaus steht dieser Bildungsweg unter bestimmten Voraussetzungen auch AbbrecherInnen einer berufsbildenden höheren Schule offen. (§1 BRP-Gesetz). Weiters gilt: Bei einem aufrechten Ausbildungsverhältnis (Lehre, berufsbildende mittlere Schule etc.) dürfen Teilprüfungen bereits vor Abschluss der Berufsausbildung abgelegt werden. Bei der letzten Prüfung muss die Ausbildung abgeschlossen und das Mindestalter von 19 Jahren erreicht sein. (§ 4-BRP-Gesetz).

Die Berufsreifeprüfung setzt sich aus Prüfungen in Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache sowie

dem Fachbereich aus dem Berufsfeld der PrüfungskandidatInnen zusammen. Einzelne Teilprüfungen können entfallen, wenn die KandidatInnen eine nach Inhalt, Prüfungsform und -dauer sowie Niveau gleichwertige Prüfung erfolgreich abgelegt haben. Bis zu drei Teilprüfungen können an anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung absolviert werden.

Die erfolgreich absolvierte BRP ermöglicht einen uneingeschränkten Zugang zu Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Akademien und Kollegs (für einzelne Studienrichtungen sind unter Umständen Ergänzungsprüfungen abzulegen). Die Berufsreifeprüfung ermöglicht die Einstufung in den gehobenen Bundesdienst. (Unterschiedliche Regelungen existieren hier demgegenüber auf Landes- und Gemeindeebene.) Die Berufsreifeprüfung wird auf dem Arbeitsmarkt als formale Qualifikation „Matura“ anerkannt.

Historische Entwicklung

Bei ihrer Einführung (1945) sollte die Berufsreifeprüfung insbesondere Kriegsheimkehrenden, die ihre Schulbildung nicht abschließen konnten, oder „Personen im reiferen Alter aufgrund ihrer beruflichen Bewährung“ (StGbl.Nr.167/1945) den

Zugang zu Hochschulischer Bildung ermöglichen (Nach: Schwabe-Ruck, Schlögl, 2014, 05-4.). 1985 wurde sie zunächst durch eine gesetzliche Neuordnung als Studienberechtigungsprüfung (SBP) etabliert bzw. durch diese ersetzt. (siehe Studienberechtigungsprüfung).

Seit Inkrafttreten des Bundesgesetzes über die BRP im Jahr 1997 (BGBl. I Nr. 68/1997) hat sich die völlig neu entwickelte BRP demgegenüber zum inzwischen wichtigsten „nichttraditionellen“ Weg zu höherer Bildung entwickelt. Dazu hat auch die Forcierung der BRP durch unterschiedliche Interessenvertretungen beigetragen, die nach wie vor eine starke Lobby zugunsten der BRP darstellen. Gleichzeitig ist die BRP Gegenstand ständiger Reformen und Novellen, zuletzt im Kontext mit der Einführung der teilstandardisierten Reifeprüfung. Dies erhöht die Unsicherheit für die Teilnehmenden und den Beratungsaufwand der anbietenden EB-Organisationen.

Formal ist die Berufsreifeprüfung als ExternistInnenprüfung an einer höheren Schule anzusehen. Sie wird aber schwerpunktmäßig entweder über anerkannte Vorbereitungslehrgänge an Institutionen der Erwachsenenbildung oder – seit 2008 - im Rahmen des Programms „Lehre mit Matura“ abgelegt. Das öffentliche Schulwesen nimmt weiter eine Schlüsselrolle ein. Erstens muss eine der Teilprüfungen in jedem Fall über das öffentliche Schulwesen umgesetzt werden. Zweitens entscheidet die entsprechende öffentliche Schule nicht nur über die Zulassung und stellt das Gesamtzeugnis aus. Sie entscheidet auch über den Erlass von Teilprüfungen und legt den Fachbereich fest. In beiden Punkten kommt es in der Praxis immer wieder zu einer stark unterschiedlichen Handhabung je nach Schule bzw. Bundesland.

Seit 2011 sind die Teilprüfungen zur Berufsreifeprüfung in Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik kompetenzorientiert durchzuführen. Das BMBF (heute: BMB) veröffentlichte dazu ein Rundschreiben und Leitfäden zur Durchführung der Teilprüfungen, die sich an Bildungsanbieter und Behörden richten. Ab 2017 sind die Prüfungen für die allgemeinbildenden Fächer (Deutsch, Mathematik und ggf. Lebende Fremdsprache schriftlich) im Modus der teilstandardisierten Reifeprüfung („Zentralmatura“) abzulegen.

Aktuelle Situation

Wer macht die BRP?

Nach einer Modellrechnung des ÖIBF (2016) lag die Anzahl der BRP-TeilnehmerInnen 2013/2014 bundesweit bei etwas über 29.000 Personen. Demnach stieg und steigt die Anzahl der Teilnehmenden an der BRP stetig, wobei sich diese Entwicklung in den letzten Jahren verlangsamt hat. Nach – allerdings älteren – Studien sind rund die Hälfte der AbsolventInnen unter 30 Jahren alt, knapp zwei Drittel haben eine Lehre als Vorbildung/ Zulassungsvoraussetzung absolviert. Drei Viertel haben während der BRP Vollzeit gearbeitet, weitere 17 Prozent waren zumindest Teilzeit beschäftigt. Rund 40 Prozent der BRP-AbsolventInnen beginnen ein Studium, 20 Prozent eine andere Ausbildung. (Vgl. Steiner, 2016. Klimmer u.a., 2006, 2009). Laut der Studierenden-Sozialerhebung 2015 stellt die BRP inzwischen den wichtigsten nichttraditionellen Zugang zum Hochschulwesen in Österreich dar.

Das Angebot zur Vorbereitung

Im Wintersemester 2014/15 wurde die BRP bundesweit an 213 Standorten angeboten. Die meisten Angebote existieren in Oberösterreich, gefolgt von Wien, der Steiermark und Niederösterreich. Die größten Anbieterorganisationen im Rahmen der Erwachsenenbildung sind das BFI, das WIFI sowie die Volkshochschulen (ÖIBF 2016). Die Kosten für die Vorbereitungslehrgänge schwanken stark und liegen bei durchschnittlich 4.000 Euro (Steiner, 2016, S.33). Ebenso unterschiedlich gestalten sich je nach Bundesland die Landesbildungsförderungen, die individuell für die Teilnahme bzw. Absolvierung (an) der BRP zur Verfügung stehen.

Die Vorbereitungslehrgänge orientieren sich von der Anzahl der Unterrichtseinheiten stark an den gesetzlichen Vorgaben (pro Fach 160 UE bzw. 180 UE) und werden in der Regel in zweisemestriger, seltener dreisemestriger Tages- wie Abendform angeboten. Einen zentralen Stellenwert nehmen zudem Beratungsleistungen bzgl. Zulassung und Fachbereichswahl ein. Das BRP-Angebot wird durch verschiedene Zusatzangebote ergänzt, die in der Regel frei finanziert werden müssen. Eine förder-technische und strukturelle Sonderform der BRP stellt seit 2008 das Programm „Lehre mit Matura“

dar. In Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung wird hier die kostenlose Absolvierung der BRP inkl. Zusatzangeboten als „Berufsmatura“ parallel zur Lehrausbildung ermöglicht. In jedem Bundesland gibt es hierfür eine eigene Koordinierungsstelle, die als Ansprechpartner für Interessierte und Beteiligte fungiert. (Vgl.: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bm/index.html>)

Bildungspolitische Relevanz, Probleme und Perspektiven

Aus bildungspolitischer Perspektive betrachtet hat die BRP einige Merkmale, die ihr besondere Bedeutung verleihen: Mit der Berufsreifeprüfung wurde damit erstmals in Österreich im Berufsleben erworbenes Praxiswissen schulischem theoriebezogenem Wissen formal gleichgestellt, indem sie im Gegensatz zur SBP ohne Einschränkung auf ein bestimmtes Fachgebiet zum Übertritt in weiterführende Bildungswege (Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen, Akademien, Kollegs) berechtigt und darin der Matura gleichwertig ist.

Die BRP gilt damit als wesentliches Element zur Sicherung der Durchlässigkeit aus dem dualen System in höhere Bildung sowie richtungweisend für die gleichwertige Anerkennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die vor allem in den Diskussionen zum Nationalen Qualifikationsrahmen relevant ist.

Mit der 2008 eingeführten Berufsmatura wurde strukturell ein weiterer markanter Schritt getan: Erstmals wurden außerschulische Bildungsgänge, die einen Abschluss auf Sekundarstufe II ermöglichen, soweit durchfinanziert, dass ein kostenloser Zugang möglich ist. Dies wurde auch richtungweisend für die 2012 durchgesetzte „Initiative Erwachsenenbildung“, die kostenloses Absolvieren von Basisbildung und Pflichtschulabschluss ermöglicht.

Die Tatsache, dass Prüfungen für einen Bildungsabschluss (die SBP hat formal ja nicht den Charakter eines Abschlusses, sondern einer bloßen „Berechtigung“) auch in Institutionen der Erwachsenenbildung abgenommen werden können, stellte ebenfalls eine Neuheit im österreichischen Bildungssystem dar und wurde damit auch modellbildend bei der Gestaltung des neuen Pflichtschulabschlusses.

Für die BRP spricht im Einzelnen:

- Aufbau auf bereits erworbenen Bildungsabschlüssen wie Lehre oder Fachschule und damit Verwertbarkeit bereits erworbener Abschlüsse sowie Anerkennung von beruflichem Vorwissen und von vergleichbaren Prüfungen als Teilprüfungen; dadurch
- Kürzere Dauer (ca. 2 Jahre) im Vergleich zu anderen Bildungswegen, die mit einer Reifeprüfung abschließen, was reale Optionen auf „Lebensbegleitendes“ Lernen neben beruflichen oder privaten Verpflichtungen eröffnet bzw. über „Lehre mit Matura“ die parallele Absolvierung von Lehre und BRP ermöglicht
- Relativ kostengünstig, da in der Regel entsprechende Landesförderungen möglich sind (österreichweit allerdings unterschiedlich), dazu kostenlose Optionen über das Programm „Lehre mit Matura“ (für Lehrlinge in Ausbildung)
- Eigenständiger Bildungsabschluss, der am Arbeitsmarkt verwertbar ist (betrieblicher Aufstieg) und gleichzeitig den Zugang zu allen höheren (postsekundären/ tertiären) Bildungswegen ermöglicht
- Möglichkeit der Zulassung unabhängig von der Staatsbürgerschaft und damit sinnvolles inklusives Potential angesichts der Entwicklung zur Migrationsgesellschaft

Die Reformbedarfe für diesen Bildungsweg liegen demgegenüber auf den Ebenen, welche die weitere Verbreiterung der Zulassung, nachvollziehbarere und flexiblere Handhabung der BRP durch die Behörden und öffentliche Schulen sowie bessere und gerechtere finanzielle Förderungen betreffen. Reformen sollte daher an den folgenden Punkten ansetzen:

- Verbreiterung der Zulassung zur BRP durch ein flexibleres System, welches beispielsweise auch im Ausland erworbene Abschlüsse berücksichtigt
- Administrative Vereinfachungen wie Ermöglichung eines nachträglichen Wechsels der Prüfungskommission, des Prüfungsmodus (Lebende Fremdsprache) und/oder des Fachbereichs
- Vereinheitlichung und Erweiterung der Förderung der BRP insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Zielgruppen (Programme analog

- zur „Lehre mit Matura“ für den BMS-Bereich, und/oder Stipendienoptionen analog zur SBP)
- Freie Wahl des Fachbereichs aus einem Korb stark nachgefragter bzw. arbeitsmarkt- und bildungspolitisch besonders relevanter Fachbereiche sowie Neuordnung der Fachbereichsliste. Die aktuelle Fachbereichsliste ist veraltet, schafft Rechtsunsicherheit und schränkt die Teilnehmenden erheblich in ihrer weiteren Planung ein.
- Verbesserung der wechselseitigen Anrechenbarkeit von Teilprüfungen der BRP und SBP auf Basis einer Reform der SBP, beide Bildungsgänge könnten komplementäre Aufgaben innerhalb einer systemischen Angleichung übernehmen
- Garantierte Möglichkeit, alle vier Teilprüfungen nach dem jeweiligen BRP-Curriculum ablegen zu können bzw. Übertragung der Prüfungskompetenz für alle vier Teilprüfungen an die Erwachsenenbildung

Studienberechtigungsprüfung (SBP)

Die Studienberechtigungsprüfung (SBP) ermöglicht den Zugang zu bestimmten Ausbildungen und Studien für Personen, die keine Reifeprüfung absolviert haben. Sie war und ist ein wichtiger Bildungsweg, um Durchlässigkeit im Bildungswesen zu gewährleisten.

Charakteristika

Die Studienberechtigungsprüfung (SBP) ermöglicht den Zugang zu höheren Ausbildungen und Studien für Personen, die keine Reifeprüfung (schulische Matura bzw. Berufsreifeprüfung) absolviert haben. Die SBP wird nur für ein bestimmtes Studium bzw. eine Gruppe verwandter Studien erworben, daher muss der Studienwunsch vor Beginn des Bildungswegs abgeklärt werden. Für das Ablegen einer SBP muss eine Zulassung beantragt werden, die in der Regel von der künftigen Bildungsinstitution ausgestellt wird.

Die Zulassung ist an rechtliche Auflagen gebunden, die in den jeweiligen Gesetzen etwas unterschiedlich geregelt sind (Stand Oktober 2017):

SBP für Universitätsstudien (§64a UG)

- Mindestalter 20 Jahre

- EWR-Staatsbürgerschaft bzw. Nachweis der Angehörigkeit einer Personengruppe gemäß Personengruppenverordnung
- berufliche oder außerberufliche studienbezogene Vorbildung

SBP für Pädagogische Hochschulen (ab 01.10.2017 im Hochschulgesetz geregelt; davor: HStudberG)

- Mindestalter 20 Jahre (bis 30.09.2017: 22 Jahre)
- EWR-Staatsbürgerschaft bzw. Nachweis der Angehörigkeit einer Personengruppe gemäß Personengruppenverordnung
- berufliche oder außerberufliche studienbezogene Vorbildung

SBP für Kollegs (SCHOG §8c)

- Mindestalter 22 Jahre; Personen, die einen Beruf erlernt und 4 Bildungsjahre nach dem Pflichtabschluss belegen können, dürfen ab 20 zugelassen werden
- berufliche oder außerberufliche studienbezogene Vorbildung

SBP für Fachhochschulstudiengänge (ab 01.10.2017, FHStG)

- Mindestalter 20 Jahre
- EWR-Staatsbürgerschaft bzw. Nachweis der Angehörigkeit einer Personengruppe gemäß Personengruppenverordnung
- berufliche oder außerberufliche studienbezogene Vorbildung

Die SBP besteht aus insgesamt fünf Teilprüfungen:

- Deutsch schriftlich („Aufsatz über ein allgemeines Thema“)
- 2-3 Pflichtfächer je nach angestrebtem Studium (z.B. Mathematik, Biologie, Geschichte etc.)
- 1-2 Wahlfächer (Themen des künftigen Studiums)

Prüfungsfächer und -modus (schriftlich und/oder mündlich) und Prüfungsstoff wurden ursprünglich in der Studienberechtigungsverordnung (1986) geregelt. Für viele Fächer wurden verschiedene Prüfungslevels (Stoffgebiete) festgelegt. Alle späteren gesetzlichen Regelungen haben im Prinzip (meist wortident) diese Bestimmungen übernommen. Die Studienberechtigungsprüfung hat daher mittlerweile sehr veraltete „Lehrpläne“, eine Adaptierung wäre dringend erforderlich.

Historische Entwicklung

Die SBP ist das traditionsreichste Instrument im heutigen 2. Bildungsweg und hat im Vergleich zur BRP eine komplexere Geschichte und Struktur. Im September 1945 wurde eine Verordnung beschlossen, welche Personen, die durch den Krieg an der Ablegung der Reifeprüfung gehindert waren, rasch einen Zugang zum Studium ermöglichen sollte. Diese „Berufsreifeprüfung“ löste die früheren Begabtenprüfungen ab.

Die Prüfungen fanden an der Universität statt. Neben den allgemeinen Fächern Deutsch (Aufsatz über ein allgemeines Thema) sowie Geschichte und Geografie Österreichs waren auch Prüfungen über zwei studienbezogene Fachgebiete abzulegen und eine Literaturliste vorzulegen.

Die Auflagen waren:

- österreichische Staatsbürgerschaft
- mindestens 25, höchstens 45 Jahre alt
- einschlägige berufliche oder außerberufliche Vorbildung
- Leumundszeugnis (registrierte Nationalsozialisten waren ursprünglich für 5 Jahre gesperrt; dieser Passus wurde aber bereits im Februar 1947 fallen gelassen).

Im Oktober 1976 wurden „Vorbereitungslehrgänge für die Studienberechtigungsprüfung“ - neben der am Papier noch existierenden Berufsreifeprüfung - beschlossen. Als Mindestalter wurde 24 festgelegt und es wurden Auswahlkommissionen an den Universitäten etabliert. Diese umfassten neben Unterrichtenden an der Universität auch AbsolventInnen von Psychologie- und Pädagogik-Studium, sowie VertreterInnen von Arbeiter- und Wirtschaftskammer. Der Zugang zu Universitäten über diesen Weg wurde mit 3% gedeckelt.

Im Juni 1985 wurde das Studienberechtigungs-gesetz (StudBerG) beschlossen, das sowohl die damalige Berufsreifeprüfung als auch die Vorbereitungslehrgänge für die SBP ablöste. Die Auflagen bezüglich Staatsbürgerschaft und Vorbildung blieben, das Mindestalter wurde nochmals etwas gesenkt und mit 22 Jahren festgelegt. Die Aufsatzprüfung blieb erhalten, anstelle der Geschichte und Geografie

Österreichs wurden nun aber unterschiedliche Pflichtfächer für die verschiedenen Studien verlangt, mindestens eines und maximal drei. Der Rest auf die insgesamt fünf Einzelprüfungen (also 1-3) waren Wahlfächer aus dem gewählten Studium. Die Kommission an der Universität wurde um VertreterInnen der Hochschülerschaft erweitert. Auch das bis zu zweimalige Wiederholen von negativen Prüfungen war nun möglich. Im Jahr darauf (Juli 1986) wurden in der Studienberechtigungsverordnung die Pflichtfächer für die Studien, sowie Prüfungsstoff und -modalitäten geregelt.

Ab September 1990 wurde nochmals ein „Altersfenster“ geöffnet: Personen, die einen Beruf erlernt hatten und 4 Bildungsjahre nach dem Pflichtschulabschluss belegen konnten, durften bereits ab 20 Jahren zugelassen werden.

Ende 1991 wurde das Studienberechtigungs-gesetz erneut novelliert: bis zu 4 der 5 verlangten Prüfungen konnten nun als Abschlussprüfungen von gleichwertig anerkannten Lehrgängen bei anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung abgelegt werden. Die Anerkennung war an bestimmte Qualitätsstandards (Ausstattung, Unterrichtende, Lehrgangsverantwortliche an den Universitäten) gebunden und wurde vom Wissenschaftsministerium nach Anhörung zweier Universitäten auf jeweils fünf Jahre ausgesprochen.

Im Mai 1993 wurden im Zuge einer Schulorganisationsgesetz-Novelle (Einführung des §8c SCHOG) die damals für Personen ohne Reifeprüfung vorgeschriebenen einjährigen Vorbereitungslehrgänge für Akademien und Kollegs in Studienberechtigungsprüfungen übergeführt.

Somit gab es fortan zwei SBP-Gesetze: eine „universitäre“ und eine „schulische“ SBP, für die auch zwei Ressorts (Wissenschaft und Unterricht) zuständig waren. In der schulischen SBP gab und gibt es keine Auflage bezüglich Staatsbürgerschaft, die Auflagen bezüglich Alter und Vorbildung wurden vom Studienberechtigungs-gesetz übernommen. Es wurde auch vorgesehen, dass Lehrgänge der Erwachsenenbildung als gleichwertig anerkannt werden können, allerdings mit anderen Auflagen als bei der universitären Studienberechtigung: das Bewilligungsverfahren ist unterschiedlich (nicht

Universitäten und das Wissenschaftsministerium sind zuständig, sondern die Landesschulbehörde und das Unterrichtsministerium) und die Abschlussprüfungen sind kommissionell unter Einbeziehung der Schulen/Akademien; allerdings ohne dass dafür finanzielle Mittel vorgesehen wurden. Dies führte dazu, dass sich diese Form von gleichwertig anerkannten Lehrgängen in der Praxis nie wirklich etablieren konnte.

Im Juni 2008 - die Pädagogischen Akademien waren mittlerweile in Pädagogische Hochschulen (PHs) übergeführt worden - wurde ein drittes Gesetz zur Studienberechtigung geschaffen, das „Hochschul-Studienberechtigungsgesetz“, das die SBP für PH-Studiengänge festlegt. Die Auflagen zur Zulassung wurden vom SCHOOG §8c übernommen (die Pädagogischen Hochschulen liegen ja auch nicht im Verantwortungsbereich des Wissenschafts-, sondern des Unterrichtsressorts). Neu war, dass nun Meister- und Befähigungsprüfungen als Ersatz einer Wahlfachprüfung angerechnet werden konnten.

Für die Gleichwertigkeits-Anerkennung von Lehrgängen der Erwachsenenbildung wurde ein weiteres eigenes Regelwerk – mittlerweile das dritte – vorgesehen (zusätzliche Auflagen und eine andere Prüfungskommission). Auch dieses spielte – aus den gleichen Gründen wie bei der schulischen SBP – in der Praxis nie eine Rolle.

Im August 2009 wurde die universitäre Studienberechtigung (StudBerG) in das Universitätsgesetz (§64a) integriert (Universitätsrechts-Änderungsgesetz). Dabei kam es zu einigen wesentlichen Änderungen:

- Das Mindestalter wurde generell mit 20 festgelegt, die Sonderregelung für Personen zwischen 20 und 22 Jahren fiel dadurch weg. Damit waren nun für verschiedene SBPs (für Studien an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen oder Kollegs) unterschiedliche Mindestalter vorgeschrieben.
- Die Staatsbürgerschaft wurde auf EWR erweitert- allerdings ohne Bezug zur so genannten Personengruppenverordnung, was dazu führte, dass anerkannte Flüchtlinge oder Personen aus Drittstaaten, die schon lange hier leben, Probleme bei der Zulassung zur SBP bekamen.
- Die SBP wird nun für eine Gruppe verwandter

Studien erworben und

- Meister- und Befähigungsprüfungen ersetzen eine Wahlfachprüfung.

Eine grundlegende Änderung besteht darin, dass der §64a des Universitätsgesetzes einen Rahmen regelt, innerhalb dessen einzelne Rektorate verordnen, welche Pflichtfächer für Studiengruppen vorgeschrieben werden und auch wie der Prüfungsstoff und die Prüfungsmodalitäten sind. Festgeschrieben wurde nur die deutsche Aufsatz-Prüfung und dass insgesamt maximal 5 Prüfungen (und davon maximal 2 Wahlfächer) vorgeschrieben werden dürfen. Mit dem Auslaufen des Studienberechtigungsgesetzes sind auch die vom Ministerium zuvor als gleichwertig anerkannten Lehrgänge der Erwachsenenbildung ausgelaufen.

Nunmehr liegt die Anerkennung von Prüfungen außerhalb der Universität in der Entscheidung jedes einzelnen Rektorats. Wesentliche Teile der universitären SBP wurden damit vom Bund in den Kompetenzbereich der einzelnen Universitäten verlegt. Nicht ganz überraschend hat dies mittlerweile zu sehr unterschiedlichen Situationen an verschiedenen Universitäten in Österreich geführt, sowohl was die verlangten Prüfungsfächer als auch die Anerkennung von Abschlussprüfungen von Lehrgängen der Erwachsenenbildung betrifft.

Im Juni 2017 wurden einige wesentliche gesetzliche Änderungen beschlossen, die Studienberechtigungsprüfungen für Universitätsstudien, Fachhochschulstudiengänge und Studien an Pädagogischen Hochschulen betreffen und mit 1. Oktober 2017 in Kraft treten. Die rechtlichen Auflagen für die Zulassung sind nun für diese Bereiche vereinheitlicht:

- Mindestalter 20 Jahre
- EWR-Staatsbürgerschaft bzw. Zugehörigkeit zu einer Personengruppe gemäß Personengruppenverordnung (das betrifft z.B. Menschen, die die letzten 5 Jahre ihren Lebensmittelpunkt in Österreich hatten, Flüchtlinge und einige andere Personengruppen) und
- eine studienbezogene Vorbildung

Das Hochschul-Studienberechtigungsgesetz (SBP für Pädagogische Hochschulen) läuft mit Ende September 2017 aus, die neuen Bestimmungen sind nun

im Hochschulgesetz integriert, das die Studien an Pädagogischen Hochschulen regelt. Endlich haben auch die Fachhochschulen eine „eigene“ SBP erhalten (integriert im Fachhochschulstudienengesetz), sodass künftig die KandidatInnen nicht mehr den Umweg über eine verwandte andere Studienberechtigungsprüfung an einer Universität machen müssen.

Zu allen diesen Studien wurden weiters übergreifend zehn Studienrichtungsgruppen festgelegt und eine erworbene Studienberechtigung soll österreichweit für alle Studien dieser Gruppe gelten. Inwieweit dies in der Praxis funktionieren wird, bleibt abzuwarten. Die Frist für neue Verordnungen (Zuordnung der Studien zu den zehn Gruppen, Festlegung der Prüfungsfächer und des -stoffes) ist Ende Juni 2019.

Leider wurde auf die schulische Studienberechtigungsprüfung, die im SCHOG geregelt ist und für Kollegs gilt, „vergessen“, d.h. hier gilt kurioserweise noch immer die alte Bestimmung mit 22 Jahren Mindestalter und der Sonderregelung für 20-Jährige (erlernter Beruf und vier Bildungsjahre nach Pflichtschulabschluss).

Aktuelle Situation

Wer macht die SBP?

Seit der Studie von Birke/Hafner/Wagner 2001 gibt es kaum mehr Studien, die sich explizit mit der SBP beschäftigen, die Datenlage ist entsprechend unbefriedigend.

Verstärkt durch die Zersplitterung der SBP werden häufig Teilmengen an StudienanfängerInnen als Gesamtheit der jährlichen SBP-AbsolventInnen interpretiert. Um die zahlenmäßige Relevanz dieses Bildungswegs abzuschätzen, müssten aber (teilweise auch fehlende) Zahlen zu den SBPs für Kollegs, Pädagogische Hochschulen und Universitätsstudien zusammengeführt werden und auch noch berücksichtigt werden, dass für einige Ergänzungsprüfungen (für Fachhochschul-Studiengänge, Kollegs und auch Studien) SBP-Fachprüfungen nahegelegt werden.

Kritische Auseinandersetzung mit dem kursierenden Zahlenmaterial und der TeilnehmerInnen-Struktur wurde im Projektbericht von Brückner/Fritsche/Schlögl/Veichtlbauer 2014 begonnen und

realitätsnähere Hochrechnungen angestellt.

Eine Auswertung der TeilnehmerInnen-Daten der Wiener Volkshochschulen (2010/11 bis 2015/16), die an drei Standorten Beratung und Vorbereitungslehrgänge mit Abschlussprüfungen anbieten, weist pro Studienjahr ca. 1200 – 1300 Personen aus, die SBP Lehrgänge besuchen. Über die gesamten fünf Jahre gerechnet waren dies knapp 4.000 unterschiedliche Personen (davon 65% weiblich und 35% männlich).

Die Details zeigen, dass die SBP – zumindest in Wien – nicht rückläufig ist und sich neben der BRP auf hohem Niveau hält. Dies deckt sich mit Schätzungen des öibf im oben genannten Projektbericht, dass österreichweit nach wie vor von einigen Tausend AbsolventInnen pro Jahr auszugehen ist.

In der Praxis lassen sich dabei einige Trends beobachten:

- Dieser Bildungsweg funktioniert, wenn es entsprechende Angebote an Beratung und Vorbereitung gibt. Dort, wo Beratung und Vorbereitung angeboten werden, ist die Nachfrage nach der SBP gut und es zeichnet sich daher von der Seite der InteressentInnen keineswegs ein Ausklingen dieses Bildungswegs ab.
- Es gibt starke Verschiebungen bezüglich der angestrebten Studien-/Ausbildungsrichtung. Bei Studien mit starken Zugangsbarrieren geht die Nachfrage nach der SBP tendenziell zurück, bei kürzeren Ausbildungen und relativ guten Berufsaussichten ist die Nachfrage nach der SBP gestiegen (wie z.B. bei Kollegs im pädagogischen Bereich).

Das Alter der TeilnehmerInnen ist recht unterschiedlich: 2/3 sind unter 30 (zwischen 19 und 29), immerhin noch 12% sind über 40. Das Durchschnittsalter beträgt 29,12 und der Median liegt bei 26. Der leichte Rückgang im Altersschnitt dürfte auf die gesetzliche Änderung der universitären SBP (Mindestalter 20 seit 2009) zurückzuführen sein.

Das Einstiegsniveau der SBP-KandidatInnen ist sehr heterogen: manche haben vor langer Zeit den Pflichtschulabschluss erworben, müssen Grundlagen auffrischen und auch erst wieder mit Lernprozessen vertraut werden. Andere haben vielleicht knapp vor der Reifeprüfung abgebrochen und steigen nach

kurzer beruflicher Phase in die SBP ein.

Für viele TeilnehmerInnen geht es auch nicht um ein klassisches Nachholen von früher Versäumtem, sondern die SBP ergibt sich als ein notwendiger oder sinnvoller Schritt in ihrer beruflichen Weiterentwicklung oder auch Umorientierung.

In der Regel sind die SBP-KandidatInnen hoch motiviert und haben ihren Studienwunsch gut überlegt. Angesichts dessen, dass die SBP ihre Bedeutung fast ausschließlich durch die Vermittlung der Berechtigung zu einem bestimmten Studium erhält, ist für eine derartige Entscheidung allerdings ein intensives Beratungssetting im Vorfeld unverzichtbar.

Die Vorbereitung auf die SBP-Prüfungen stellt für viele KandidatInnen eine große Herausforderung dar. Ein Teil davon ist auf finanzielle Belastung zurückzuführen, die Möglichkeiten zur Förderung dieses Bildungswegs sind trotz teilweisen Zugangs zur Studienbeihilfe abhängig von Status und Wohnsitz sehr unterschiedlich, für manche leider auch sehr schlecht.

Das Angebot zur Vorbereitung

Vorbereitungslehrgänge zur SBP werden hauptsächlich von Institutionen der Erwachsenenbildung (derzeit vor allem Volkshochschulen und Berufsförderungsinstitute) angeboten und sind kostenpflichtig, zum Teil bieten Universitäten auch direkt Vorbereitung für einzelne Fächer an. Die Lehrgänge können modulartig in beliebiger Reihenfolge und Kombinationen abgelegt werden, daher kann die Lernbelastung, der zeitliche Aufwand und die Gesamtdauer individuell angepasst werden. Die Vorbereitungslehrgänge sind so organisiert, dass die komplette SBP prinzipiell in einem Studienjahr abgelegt werden kann. Vorbereitungskurse zur SBP sind in Österreich jedoch sehr unterschiedlich verteilt und in manchen Gebieten überhaupt nicht existent.

Bildungspolitische Relevanz, Probleme und Perspektiven

Aus bildungspolitischer Perspektive betrachtet hat die SBP einige Merkmale, die ihr eine besondere Bedeutung verleihen:

- Niederschwelliger Zugang, weil – im Unterschied

etwa zur BRP – kein formaler Bildungsabschluss vorausgesetzt wird; das wirkt sich vor allem dort positiv aus, wo die verlangte studienbezogene Vorbildung realistisch nachgeholt werden kann (durch Praxis oder zusätzliche Prüfungen)

- Kurze Dauer: 1 Jahr ist für viele KandidatInnen realistisch
- Relativ kostengünstig, vor allem, wenn entsprechende Landesförderungen möglich sind (österreichweit allerdings unterschiedlich)
- Arbeitsmarktpolitische Mobilität: bei Umschulungen zu höheren Ausbildungen (z.B. im Rahmen von Stiftungen und sonstigen arbeitsmarktpolitischen Fördermaßnahmen) ist in der Regel die SBP der favorisierte Weg, weil sie rasch und billig ist.
- Für einige Studien wird von KandidatInnen, die auch die BRP ablegen könnten, die SBP bevorzugt, weil sie mit der verlangten Vorbildung im Gegensatz zur BRP auch informell erworbene Kompetenzen einbindet und mit der Wahlfachstruktur zielgerechter auf das angestrebte Studium vorbereitet.
- SBP-Einzelprüfungen werden oft auch als Ergänzungsprüfungen für Universitätsstudien, FH-Studiengänge oder Kollegs empfohlen/akzeptiert, auch einzelne Privatuniversitäten, orientieren sich mit ihren Studienzulassungsprüfungen an der SBP.

Die SBP bietet einen Zugang zu Studien und höheren Ausbildungen mit relativ geringen Barrieren. Sie war und ist daher ein wichtiger Bildungsweg, um sowohl vertikale als auch horizontale Durchlässigkeit im Bildungswesen zu gewährleisten. Da die SBP aber in den letzten Jahren lange im bildungspolitischen Abseits war und von manchen als Auslaufmodell gesehen wurde, sind die Lehrpläne veraltet, und es ist mit drei getrennten und teilweise widersprüchlichen rechtlichen Bestimmungen Intransparenz und Spielraum für Willkür entstanden. Mit den im Juni 2017 beschlossenen Novellierungen wurde ein wesentlicher Schritt in Richtung einer Vereinheitlichung und größeren Transparenz gemacht. Details, wie die Zuordnung der Studien/Fachhochschulstudiengänge zu den einzelnen Studienrichtungsgruppen und die Festlegung der Prüfungsfächer müssen allerdings erst verordnet werden und es bleibt zu hoffen, dass österreichweit akkordiert vorgegangen wird und nicht neuerlich ein Wildwuchs von verschiedenen Verordnungen der einzelnen Institutionen entsteht. Trotz dieser wesentlichen Novellierungen besteht nach wie vor

großer Reformbedarf für diesen Bildungsweg:

- Nachdem die SBPs für Studien an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten vereinheitlicht wurden, müssten nun auch noch die Bestimmungen im SCHOG für die schulische SBP (für Kollegs) angeglichen werden.
- Die Fächer der SBP müssten adaptiert, österreichweit wieder vereinheitlicht und Curricula zeitgemäßer gestaltet werden; die neu zu erlassenden Verordnungen aufgrund der gesetzlichen Änderungen ab 01.10.2017 böten dafür eine gute Gelegenheit.
- Für die verlangte studienbezogene Vorbildung wäre ein offizieller Orientierungsrahmen wünschenswert, damit die verlangten Auflagen vergleichbar sind. Dies würde auch einen unnötigen „Bildungstourismus“ (InteressentInnen weichen auf andere Institutionen, z.T. auch in andere Bundesländer aus) wieder einschränken
- Beratungs- und Vorbereitungsangebot könnten ausgeweitet werden – derzeit gibt es einige Regionen in Österreich, wo es keine Vorbereitungslehrgänge (und damit auch keine spezielle Beratung) gibt
- Im Zuge einer Reform der SBP wäre auch das systemische Verhältnis zur BRP über die wechselseitige Anrechenbarkeit von Prüfungen hinaus neu zu denken

Ein erster Schritt zu einer Reform der SBP wurde im Rahmen eines von Bundesministerium für Bildung und Frauen (heute: BMB) und ESF unterstützten Projekts gemacht, wo seit Oktober 2014 als Ergebnis eines Vernetzungsprozesses Vorschläge für sinnvolle Weiterentwicklungen der SBP vorliegen, die auch konkrete juristische Adaptierungen angeregt haben. Am Diskussionsprozess waren VertreterInnen von Universitätenkonferenz, Fachhochschulkonferenz, Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung und Wiener Volkshochschulen beteiligt (siehe Weitere Informationen: Brückner/ Fritsche/ Schlögl/ Veichtlbauer 2014). Einige der dort vorgeschlagenen Maßnahmen wurden mit den letzten Novellierungen bereits umgesetzt, andere Punkte sind noch offen und erfordern z.T. auch noch intensivere Vorbereitung..

Pflichtschulabschluss (ePSA)

Ein positiver Pflichtschulabschluss schafft die Grundlage für den Zugang zu mittleren und höheren Schulen. Mit der Einführung des „erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses“ (ePSA) 2012 hat sich dieser zur zentralen Form der Absolvierung des Pflichtschulabschlusses außerhalb des Regelschulwesens entwickelt.

Charakteristika

Ein positiver Pflichtschulabschluss schafft die Grundlage für den Zugang zu berufsbildenden mittleren Schulen (Fachschule, Handelsschule), allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS, HTL, HAK usw.). Er wirkt sich auch bei den Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz (Lehrvertrag) günstig aus, wobei ein Pflichtschulabschluss hier nicht zu den gesetzlich vorgeschriebenen Voraussetzungen gehört. Für die Nostrifikation (Anerkennung) eines entsprechenden ausländischen Schulabschlusses kann es notwendig sein, einzelne Prüfungen nachzuholen.

Mit 2012 (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz) hat sich der neu eingeführte „erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss“ (ePSA) zur zentralen Form der Absolvierung des Pflichtschulabschlusses außerhalb des Regelschulwesens entwickelt.

Zugelassen werden können Personen, die am Tag des Antretens zur Pflichtschulabschluss-Prüfung oder zur ersten Teilprüfung derselben, das 16. Lebensjahr vollendet und die 8. Schulstufe nach dem Lehrplan der Hauptschule, der Neuen Mittelschule, der Polytechnischen Schule oder die 4. oder eine höhere Klasse der allgemein bildenden höheren Schule nicht oder nicht erfolgreich abgeschlossen haben. Für den ePSA sind folgende vier Pflichtfach- und zwei Wahlfachprüfungen zu absolvieren:

Pflichtfächer:

Deutsch - Kommunikation und Gesellschaft
Englisch - Globalität und Transkulturalität
Mathematik
Berufsorientierung

Wahlfächer (2 sind zu wählen):

Kreativität und Gestaltung
Gesundheit und Soziales
Weitere Sprache
Natur und Technik

Für die Vermittlung der Inhalte stehen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (IEB), welche 2012 zeitgleich mit dem ePSA implementiert wurde, kostenlose Kursangebote zur Verfügung. Die Vorbereitungslehrgänge umfassen zwischen 986 und 1.160 Unterrichtseinheiten und werden von dafür anerkannten Trägern der Erwachsenenbildung umgesetzt. Das Angebot wird durch bedarfsorientierte Vorbereitungsmaßnahmen (Brückenkurse) sowie begleitende sozialpädagogische Betreuung ergänzt. Weiter gültig bleibt zudem die vor 2012 mögliche Form, den regulären, schulischen Pflichtschulabschluss über vierzehn Einzelprüfungen „extern“ zu erlangen. Dies kann vor allem dann attraktiv sein, wenn bereits ein Großteil dieses Fächerkanons absolviert wurde.

Historische Entwicklung

Die Möglichkeit den Hauptschulabschluss „extern“ nachzuholen besteht schon relativ lange, wie die Verordnung von 1979 über die Externistenprüfungen nahelegt (Vgl. BGB 1979). Die ersten systematischen Angebote an Vorbereitungslehrgängen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses in der Erwachsenenbildung wurden Steiner (2016) zufolge allerdings erst zu Beginn der 1990er Jahre eingerichtet und ab 2000 mit den anlaufenden ESF-Programmen ausgebaut. Den letzten und entscheidenden Entwicklungsschritt stellte schließlich das neue Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch Jugendliche und Erwachsene (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz), begleitet von einem für den erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss erarbeiteten Curriculum, im Kontext der Initiative Erwachsenenbildung dar. (Vgl.: Steiner 2016, S. 29 ff.) Die Initiative Erwachsenenbildung schreibt hier auch erstmals bundeseinheitliche Qualitätsstandards vor, die neben grundlegenden Rahmenvorgaben wie maximalen Unterrichtseinheiten und Kontingenten für sozialpädagogische Begleitung und Betreuung in sogenannten Programmplanungsdokumenten festgehalten werden (Vgl. PPD 2015).

Mit dem Inkrafttreten des Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz 2012 hat sich der dadurch geschaffene ePSA zum faktisch einzigen, „nichttraditionellen“ Weg zur Absolvierung des Pflichtschulabschlusses entwickelt, weil die alte ExternistInnenprüfung an den Schulen zwar weiterhin besteht, die Förderung der vorbereitenden Angebote durch die IEB aber an die Übernahme des neuen Pflichtschulabschluss-Modells gebunden ist.

Ebenso gilt die Absolvierung des ePSA über die Programme der IEB aus Sicht der Fördergeber momentan als ein wichtiges – aber gleichzeitig je nach Bundesland unterschiedlich intensiv eingesetztes – Mittel zur Vermittlung grundlegender Kompetenzen im Hinblick auf die künftige Inklusion einer formal gering qualifizierten Personengruppe in den Arbeitsmarkt.

Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass mit dem ePSA nunmehr ein Bildungsabschluss existiert, der dem regulären Abschluss der 8. Schulstufe betreffend Übertrittsberechtigungen vollkommen gleichgestellt ist und bei Abschluss des Kompetenzfelds „Gesundheit und Soziales“ auch die 9. Schulstufe abdeckt. Gleichzeitig unterscheidet er sich aber in seiner Zusammensetzung von diesem grundlegend und hat im Prinzip keine Entsprechung im schulischen System, wo ihm nach der Hauptschule nun die Neue Mittelschule gegenübersteht.

Das für den neuen Pflichtschulabschluss erarbeitete Curriculum zielt darauf ab, sowohl der zunehmenden Diversität in der TeilnehmerInnenstruktur wie auch veränderten Anforderungen in einer zunehmend komplexen (Arbeits-)Welt gerecht zu werden, die vermehrt analytische und reflexive Kompetenzen und Erkennen von Zusammenhängen fordert (Vgl.: Curriculum PSA).

Die Anzahl der Einzelprüfungen wurde gegenüber dem Regelschulwesen auf sechs Prüfungen reduziert, einzelne Gegenstände neu und übergreifend definiert, ebenso wie die Prüfungsmodalitäten. So fasst der Gegenstand „Deutsch - Kommunikation und Gesellschaft“ sprachliche Kompetenzen mit Aspekten der historischen und politischen Bildung zusammen. „Englisch - Globalität und

Transkulturalität“ vermittelt nicht nur die englische Sprache, sondern auch das Bewusstsein für die räumlichen Aspekte des menschlichen Handelns und globale Zusammenhänge. Das Pflichtfach Berufsorientierung soll mittels der Erarbeitung eines Portfolios u.a. eine umfassende und kritische Auseinandersetzung mit der Arbeits- und Berufswelt sowie mit Bildungsangeboten ermöglichen, sowie die Motivation und Befähigung zu individueller, zielgenauer und reflektierter Bildungs-, Berufs- und Lebensplanung erhöhen. Die Wahlfächer sollen sowohl auf den individuell gewählten, weiteren Bildungsweg vorbereiten als auch – v.a. beim Wahlfach „Weitere Sprache“ – vorhandene Kompetenzen stärken.

Die Tatsache, dass Prüfungen auch in anerkannten Lehrgängen von Institutionen der Erwachsenenbildung, die nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems sind, abgenommen werden können, stellte zwar keine Neuheit im österreichischen Bildungssystem dar (vgl. BRP), ist aber für den Pflichtschulbereich innovativ und signalisiert dahingehend auch einen weiteren Schritt zu zunehmender Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung als „4. Säule“ des Bildungswesens.

Nichtsdestotrotz bleibt der ePSA vorläufig formal an das Schulsystem rückgebunden und ist als ExternistInnen-Prüfung an einer Pflichtschule anzusehen. Er wird aber schwerpunktmäßig über das Bund-Länder Programm IEB und die daran beteiligten Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten. Das öffentliche Schulwesen nimmt somit weiter eine Schlüsselrolle ein. Erstens muss nicht nur eine der Teilprüfungen in jedem Fall über das öffentliche Schulwesen umgesetzt werden.

Aufgrund der wenig flexiblen Vorschriften bzgl. der Formalqualifikation der Prüfenden liegt die Umsetzung der Prüfungen zumindest in einzelnen Regionen (z.B. Wien) weiter fast ausschließlich bei den öffentlichen (Partner-)Schulen der Erwachsenenbildung. Zweitens entscheidet die entsprechende öffentliche Schule nicht nur über die Zulassung zum ePSA und stellt das Gesamtzeugnis aus. Sie entscheidet auch über den Erlass bzw. Anrechnungen von Teilprüfungen. Hier kann es zu einer unterschiedlichen Handhabung je nach Schule bzw. Bundesland kommen.

Aktuelle Situation

Wer macht den ePSA?

Das Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung von 2015 schätzt die Zielgruppengröße für den Bereich des Pflichtschulabschlusses auf insgesamt 220.807 Personen ein. Gemeint sind hier Personen ab dem vollendeten 15. Lebensjahr, die über keinen positiven Abschluss der 8. Schulstufe verfügen oder eine Bildungsmaßnahme zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses begonnen, jedoch bisher nicht abgeschlossen haben. Besonderer Bedarf besteht demnach in dichtbesiedelten Gebieten, v.a. bei Männern bzw. Personen mit nichtdeutscher Umgangssprache (Vgl.: PPD 2015, S. 13, S. 14, S. 26). Zwischen 2012 und 2014 gab es im Programmbereich Pflichtschulabschluss insgesamt 3.002 männliche und 2.394 weibliche TeilnehmerInnen (Gesamt 5.548 Teilnahmen, davon 39 Prozent in Wien. Vgl.: Stoppacher, Edler, 2014, S. 47.). Im Jahr 2015 erfolgten insgesamt 2.139 Neueintritte, davon ein Drittel in Wien.

Die Struktur der Teilnehmenden schwankt zwar stark nach Bundesland, ist und bleibt aber von jungen, männlichen Personen mit Migrationshintergrund geprägt (Vgl.: IEB ES, 2. Hj. 2015). Es ist aber auch anzumerken, dass 2012-2014 rund 27 Prozent der Teilnehmenden bereits über eine abgeschlossene Formalqualifikation verfügten. Gleichzeitig wiesen 80 Prozent dieser Personen Migrationshintergrund auf und brachten praktisch ausnahmslos Abschlüsse aus dem Ausland mit, die in Österreich nicht anerkannt wurden (Vgl.: Stoppacher/ Edler 2014, S. 47).

Das Angebot zur Vorbereitung

Kompetenzfeststellung, Erstellung eines individuellen Lernplans und Absolvierung des Kerncurriculums zur Prüfungsvorbereitung kombiniert mit Begleit- und Beratungsmaßnahmen stellen die grundlegenden Elemente der Vorbereitungsangebote dar. Ein besonderes Augenmerk liegt inzwischen auch bei den Schnittstellen und Übergängen. Vor allem Teilnehmenden aus der Basisbildung soll bei Bedarf durch Brückenkurse der Zugang zum Pflichtschulabschluss ermöglicht werden. Die Anbieter der Lehrgänge müssen sowohl inhaltliche als

auch technische Qualitätskriterien erfüllen um für die Angebote der IEB akkreditiert zu werden. Auch die Stundenanzahl (min. 986 bis max. 1.160 Unterrichtseinheiten bzw. min. 1.000 bis max. 1.180 Unterrichtseinheiten lt. Akkreditierungsgrundlagen für die 3. Programmperiode, siehe <http://www.initiative-erwachsenenbildung.at>) sowie die Gruppengrößen (max. 20 TeilnehmerInnen) sind hierbei vorgegeben.

Vorbereitungslehrgänge zum ePSA werden sowohl von den großen Institutionen der Erwachsenenbildung (im Wesentlichen Volkshochschulen und Berufsförderungsinstitute) als auch von einer Vielzahl engagierter Vereine angeboten; eine aktuelle Liste der Anbieter findet sich unter <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/bildungsangebote/bildungsangebote0/>.

Über die gesamte Laufzeit der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung (2012 bis Anfang November 2014) wurden insgesamt 42 Bildungsangebote im Bereich Pflichtschulabschluss akkreditiert, wovon 37 bzw. 88% gefördert wurden. Daraus ergab sich eine Gesamtanzahl von 299 Kursen. Diese Vorbereitungsangebote konzentrieren sich real stark im städtischen Bereich (Stoppacher, Edler, 2014, S. 47.). Weiters gibt es bei den Anbietern Unterschiede in der Laufzeit der Kurse sowie auch der Konzentration auf bestimmte Zielgruppen, welche die konkrete Ausgestaltung der Lehrgänge beeinflusst. Eine weitere Rolle spielt die unterschiedliche Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Schulbehörden bzw. Prüfungsschulen, die u.a. stark von der Möglichkeit der EB-Einrichtungen abhängig ist, Prüfungsberechtigungen zu erwerben.

Bildungspolitische Relevanz, Probleme und Perspektiven

Aus bildungspolitischer Perspektive betrachtet hat der ePSA einige Merkmale, die ihm besondere Bedeutung verleihen:

- Die Konzeption des neuen Pflichtschulabschlusses als eigenständiger Abschluss, die mit starker Beteiligung von Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgte, ist nicht nur in der inhaltlichen Ausrichtung als Meilenstein für mögliche neue

Konturen eines Zweiten Bildungswegs zu sehen, sondern vor allem auch, weil er bewusst vom Prinzip des „Nachholens“ von Schule abweicht und im Rahmen der Erwachsenenbildung de facto erstmals eine gleichberechtigte Alternative zu einem schulischen Abschluss geschaffen hat.

Das Curriculum spiegelt eine Grundhaltung wider, die sich explizit gegen selektive und benachteiligende Strukturen im Schulsystem gewendet und sich offensiv mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen wie wachsender Diversität auseinandergesetzt hat. Damit stand naturgemäß weniger ein Nachahmen von Schule zum Ausgleich schulischer Defizite im Zentrum als ein „anderes“ Lernen, das kritische Reflexion und Selbstermächtigung ermöglicht.

- Der reduzierte Fächerkanon mit Wahlmöglichkeiten, die sowohl mitgebrachte Kompetenzen berücksichtigen, als auch – beispielsweise über das Kompetenzfeld Gesundheit und Soziales – gezielt Kompetenzen für einen weiteren Bildungsweg aufbauen (bei Gleichhaltung mit dem traditionellen Pflichtschulabschluss), beinhaltet im transdisziplinären Crossover vormals getrennter Fächer eine große Herausforderung für TrainerInnen und PrüferInnen, vor allem weil mit der sehr raschen Implementierung des ePSA kaum Zeit für Neuorientierung (Stundenpläne, TrainerInnenbedarf, Unterrichtsmaterial) in der Praxis gegeben war und sich Reibungsflächen zwischen Anbietern in der Erwachsenenbildung und Prüfschulen zumindest mittelfristig verstärkt haben.
- Kostenlose und flächendeckende Lehrgangsangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung mit einheitlichen Qualitätsstandards, individueller Feststellung der Kompetenzen, vertiefenden Zusatzangeboten sowie sozialpädagogischer Betreuung ermöglichen – im Gegensatz zu anderen Zweigen des 2. Bildungswegs – ökonomisch „inklusive“ Rahmenbedingungen für alle, die in relativ kurzer Zeit einen positiven Abschluss der Sekundarstufe 1 anstreben. Unter bestimmten Voraussetzungen können auch während des Besuchs der Kurse Unterstützungsleistungen des AMS zur Deckung des Lebensunterhalts bezogen werden.

Reformbedarfe ergeben sich aus Sicht der Erwachsenenbildung demgegenüber vor allem bei den folgenden Punkten:

- Alle Teilprüfungen in die EB. Langfristig ist es wünschenswert, alle Prüfungen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen abzunehmen, da für den ePSA auch ein spezielles, nur in den Einrichtungen der EB umgesetztes Curriculum vorliegt. In diesem Zusammenhang wäre auch zu überprüfen, inwieweit die derzeitige Rückbindung des ePSA an schulische Lehrpläne sinnhaft ist, die auf anderen Fächerstrukturen basieren und in manchem Überarbeitungsbedarf aufweisen.
- Prüfungsberechtigung/ Anerkennung der Lehrgänge. Für die Anerkennung der Lehrgänge sind die Formalqualifikationen sämtlicher Lehrenden/Prüfenden einzureichen und werden entsprechend individuell überprüft. Analog zur Praxis im Regelschulwesen wäre es hier daher sinnvoll dieselben (ggf. Ausnahme-) Bestimmungen beim Einsatz einzelner Lehrkräfte/PrüferInnen ohne Lehramt anwendbar zu machen. Die derzeitige gesetzliche Lage hat die Konsequenz, dass erfahrene TrainerInnen nicht mehr eingesetzt werden können, wenn die Anbietereinrichtung die Prüfungsberechtigung anstrebt.
- Flexibilisierung der Rahmenvorgaben durch die IEB, die mit den maximalen 1160 UE und strikten Kontingenten für einzelne Maßnahmenstränge ein relativ starres Korsett vorgibt, das maßgeschneiderte Angebote für TeilnehmerInnen verhindert. Vielfach fehlen Basisbildungsangebote als Vorlaufstruktur, dies hat die Konsequenz, dass Personen ohne ausreichende Vorkenntnisse in ePSA-Angeboten aufgefangen werden, ohne dass ausreichende Kontingente für grundlegende Sprachvermittlung vorhanden sind. Höhere

Stundenkontingente wären insbesondere erforderlich, wenn – im Rahmen des ePSA oder über gezielte Aufbaumodule – ein Niveau erzielt werden soll, das den Übergang in weiterführende Angebote der Erwachsenenbildung und damit den Zugang zu höherer Bildung sicherstellt. Die ESF-Projekte im Zeitraum 2000 bis 2012 konnten flexibler auch auf standortspezifische Anforderungen eingehen und Schwerpunkte setzen. Daran wäre anzuschließen, wenn man den ePSA nicht überfrachten und weiter optimieren will.

Weiterer Reformbedarf liegt auf Ebene gesetzlicher Details, wie die Forderung nach Möglichkeit des Wechsels der Prüfungskommission, damit auch Teilnehmende, die von einem Bundesland in ein anderes umziehen, den ePSA problemlos absolvieren können. Darüber hinaus ist das Modell „erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss“ nach wie vor speziell bei potentiellen Arbeitgebern zu wenig bekannt. Eine gemeinsame Anstrengung des Bildungsministeriums, der Sozialpartner sowie der Organisationen der EB im Sinne einer Image-Kampagne wäre hier wünschenswert.

**Downloadbereich:
Materialien Pflichtschulabschluss**

Auf dieser Seite stehen in diesem Bereich Tätigen Lern- und Prüfungsmaterialien zur fächerübergreifenden Arbeit entlang von Kompetenzfeldern zum Download bereit. Sie wurden im Projekt „Neuer Pflichtschulabschluss in der Erwachsenenbildung“ entwickelt. http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/materialien_pflichtschulabschluss_nachholen.php

Berufliche Qualifizierungen im Zweiten Bildungsweg

Ein anerkannter Berufsabschluss schafft die Grundlage für den Zugang zu qualifizierter Beschäftigung und ist mit weiteren Berechtigungen verbunden (im Bildungswesen aber auch der Sozialversicherung). Die formalen Zuständigkeiten für berufliche Qualifizierung sind in Österreich auf mehrere Gesetze und zuständige Stellen (Ministerien, Gebietskörperschaften, Interessenvertretungen) verteilt und unterscheiden sich in den jeweiligen Sektoren zum Teil erheblich.

Hintergrund

Berufliche Qualifizierung in einem weiten Verständnis des Zweiten Bildungswegs umfasst vielfältige Bereiche, auch dann noch, wenn man bestimmte Ausbildungssegmente außer Acht lässt. Angebote wie berufsbegleitende Studiengänge an Fachhochschulen, die beruflichen Schulen für Berufstätige, die vom Arbeitsmarktservice finanzierten Qualifizierungsmaßnahmen sowie berufliche Höherqualifizierung (Meisterprüfungen, Werkmeisterschulen, gewerbliche Befähigungsprüfungen) werden vielfach im Erwachsenenalter absolviert. Als grobe Bereiche lassen sich folgende wesentliche Segmente unterscheiden:

- Lehrabschlussprüfungen für Ausbildungsberufe nach dem Berufsausbildungsgesetz
- Abschlüsse in Gesundheitsberufen (Pflegerberufe, Psychotherapie, Musiktherapie, Sanitäter, ...)
- Weitere Berufe mit bundesgesetzlicher Regelung und Ausbildungen (Ausbildungen im Bundesdienst wie Polizist/in u.a.)
- Sozialberufe und andere Qualifikationen in Landeskompentenz (wozu auch die landwirtschaftlichen Berufe zählen)
- Nicht gesetzlich geregelte Qualifizierung in der Erwachsenenbildung (z.B. Visagist/in, ...)

In den nationalen und regionalen Strategien zeigt sich ein arbeitsmarktpolitischer Fokus auf die Höherqualifizierung von Geringqualifizierten (Republik Österreich, 2011; Adam, 2014). Hier werden neben der Basisbildung und dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses insbesondere der Erwerb bzw. das Nachholen eines Berufsabschlusses im Erwachsenenalter genannt.

Lehr- oder duale Ausbildung

Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung

Die größte Gruppe bildet darunter jene, die eine Lehrabschlussprüfung in einem dem der rund 240 bundesgesetzlich geregelten Ausbildungsberufe ablegt. Vergleichbar mit einer Regelung zu einer ExternistInnenprüfung im Schulwesen gibt es im Berufsausbildungsrecht die Möglichkeit, auch ohne eine betriebliche Ausbildung absolviert oder diese vollständig durchlaufen zu haben, die gleiche Prüfung abzulegen und alle damit verbundenen Berechtigungen zu erwerben. Dies wird insbesondere dadurch möglich, dass auch Lehrlinge vor einer von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule unabhängigen Prüfungskommission antreten müssen und dort von berufskundigen Personen geprüft werden. Zweck der Lehrabschlussprüfung ist es festzustellen, ob sich der Lehrling die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse angeeignet hat und in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen. Die Lehrabschlussprüfung gliedert sich in eine praktische und eine theoretische Prüfung und besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. (§21 Abs. 1 Berufsausbildungsgesetz)

Die Zulassung zur LAP im zweiten Bildungsweg (=ausnahmsweise Zulassung) ist nach der Vollendung des 18. Lebensjahres (§23 Abs.5 lit.a BAG) möglich, sofern einschlägige Tätigkeiten oder der Besuch entsprechender Kursveranstaltungen, Schulen über mindestens die Hälfte der für den konkreten Lehrberuf festgesetzten Lehrzeit nachgewiesen werden können. Während Lehrlinge, sofern sie ein positives Zeugnis der Berufsschule vorlegen können, den theoretischen Teil der Prüfung ersetzt bekommen, sind bei einer ausnahmsweisen Zulassung beide Prüfungsteile abzulegen. Die Vorbereitung auf die Prüfung kann im Selbststudium (Berufsschulbücher, Arbeitsmaterialien für Lehrlinge, ...) erfolgen oder auch durch Kursbesuch.

So werden von Erwachsenenbildungseinrichtungen oder auch Interessenvertretungen in häufigen Lehrberufen fachspezifische Lehrgänge angeboten oder auch kürzere Prüfungsvorbereitungen, die eher Prüfungstrainings darstellen. Die Lehrgänge

sind i.d.R. kostenpflichtig. Im Rahmen der ArbeitnehmerInnenförderungen der Länder sind dazu aber vielfach Kurskostenförderungen möglich.

Im Jahr 2015 wurden immerhin 7.889 Lehrabschlussprüfungen im Rahmen einer außerordentlichen Zulassung gemäß §23 Abs. 5 lit.a BAG bestanden, was in etwa 17% aller erfolgreichen Lehrabschlussprüfungen in Österreich entspricht (Dornmayr, Litschel, & Löffler, 2016, S. 68). Die KandidatInnen sind in der Gesamtheit nicht mehr oder weniger erfolgreich als reguläre Lehrlinge.

Anerkennung von Berufserfahrung

Seit einigen Jahren gibt es auch regionale Initiativen (beispielgebend war und ist „Du kannst was“ ...), die durch entsprechende Kompetenzfeststellungen und begleitende Schulung in ausgewählten Berufen nicht den gesamten Prüfungsumfang abverlangen. Seit 2011 kann gemäß BAG § 23 Abs. 11- sofern die Person das 22. Lebensjahr vollendet hat - eine individuelle Anerkennung von berufs(bild)relevanten Lernergebnissen erfolgen. Die Umsetzungen sind nicht einheitlich, aber wiederkehrende Elemente bilden Einstiegsberatung, Portfolio-Arbeit, Performanzfeststellungen und ergänzende Weiterbildung. (Eichbauer, 2012) Ein bundesweites Angebot dazu und für alle gesetzlichen Ausbildungsberufe besteht aktuell nicht.

Die Abschlusszeugnisse zwischen „regulärem“ Lehrabschluss, ausnahmsweiser Zulassung oder den zuletzt beschriebenen Validierungsprozessen unterscheiden sich nicht. Egal auf welchem Wege die Vorbereitung oder Prüfungsleistung erbracht wird, werden auch die gleichen Berechtigungen erworben.

Lehre im Erwachsenenalter

Die Lehrausbildung ist nicht durch ein Höchstalter begrenzt. Insofern können auch Erwachsene einen Ausbildungsvertrag mit einem anerkannten Ausbildungsbetrieb schließen. Die Entlohnung (Lehrlingsentschädigung), die während der Lehre ausbezahlt wird, reicht in vielen Fällen im Erwachsenenalter jedoch nicht zur Deckung der Lebenshaltungskosten (Wohnung etc.). Deshalb gibt es dazu Förderungen für Betriebe, die Personen in Ausbildung das

Hilfsarbeitergehalt auszahlen. Die Förderung deckt die Differenz zwischen der Lehrlingsentschädigung und dem Hilfsarbeitslohn ab.

Das AMS führt auch mit Schulungspartnern sogenannte „Facharbeiterintensivausbildungen“ für Erwachsene durch, die schon Vorerfahrungen in einem bestimmten, einem Lehrberuf zuordenbaren Berufsfeld, mitbringen. In 12 bis 24 Monaten Schulung wird dort komplementär zu den mitgebrachten Erfahrungen auf die Lehrabschlussprüfung vorbereitet.

Weitere Berufsausbildungen

Weitere wichtige Bereiche für gesetzlich geregelte Berufsbildung im Erwachsenenalter stellen Gesundheits- und Sozialberufe sowie jene für besondere Tätigkeiten im öffentlichen Sektor (Polizei, ...) dar.

Insbesondere bei den Gesundheitsberufen ist zu berücksichtigen, dass die Ausübung in Österreich grundsätzlich an eine Berufsberechtigung geknüpft ist. Es besteht ein gesetzlicher Tätigkeits- bzw. Berufsvorbehalt, ein Bezeichnungsvorbehalt und die Gesundheitsausbildung ist grundsätzlich durch einen Ausbildungsvorbehalt geschützt. Das bedeutet, dass Ausbildungen nur an staatlich anerkannten Ausbildungseinrichtungen absolviert werden können. Neben den ärztlichen und pflegerischen Berufen zählen auch gehobene medizinisch-technische Dienste, therapeutische Berufe, medizinische Assistenzberufe sowie weitere Gruppen dazu. Die Ausbildung zu den Pflegeberufen ist aktuell im Umbruch. Aktuelle Verzeichnisse findet man auf der Website des Gesundheitsministeriums (https://www.bmgf.gv.at/home/Gesundheit/Berufe/Berufe_A_Z/), das auch rechtsverbindliche Auskünfte erteilen kann.

Gesundheitsbezogene Gewerbe wie Augenoptik, Fußpflege, Piercen und Tätowieren, Lebens- und Sozialberatung, Massage, Zahntechniker/in zählen jedoch nicht zu den Gesundheitsberufen. (eine vollständige Darstellung findet sich bei Weiss, 2017)

Anerkennung ausländischer Berufsausbildungen

In Österreich gibt es keine einheitlichen Regelungen für die formale Anerkennung. Welches Verfahren

zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen (Abschlüssen) zur Anwendung kommt ist davon abhängig, für welchen Bereich die Qualifikation benötigt wird und welche jeweils zuständige Stelle dies administriert. Es gibt vier Formen der Anerkennung:

- Berufliche Anerkennung (Berufszulassung) reglementierter Berufe im Sinne der

EU-Anerkennungsrichtlinie

- Nostrifikation von Schul- und Reifezeugnissen
- Nostrifizierung von akademischen Abschlüssen zur Berufsausübung
- Gleichhaltung mit Lehrberufsabschlüssen

Einen Überblick und Kontaktdaten dazu bietet: <http://www.berufsanerkennung.at>

Literatur und Links

Berufsreifeprüfung

Internetseite des BMB / Erwachsenenbildung/Berufsreifeprüfung:

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/zb/berufsreifepuefung.html>

Archan/Schlögl (2007): Von der Lehre zur postsekundären Bildung. Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystem. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. (ibw, öibf)
http://www.ibw.at/html/ex_berichte/von_d_lehre_z_postsekundaeren_bildung.pdf (2.12.2016)

BMBF, Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung bis 2017/ Deutsch:

<http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden-Deutsch.pdf> (2.12.2016)

BMBF, Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung bis 2017/ BRP Englisch:

<http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden-Englisch.pdf> (2.12.2016)

BMBF, Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung bis 2017/ BRP Mathematik:

<http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden-Mathematik.pdf> (2.12.2016)

Klimmer/Schlögl/Neubauer (2006): Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 3 / 2006 (ibw, öibf)
http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf (2.12.2016)

Klimmer/Schlögl/Neubauer (2009): Berufsreifeprüfung, Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Endbericht_BRP-Aktualisierungen2009_IBW-OEIBF.pdf (2.12.2016)

Lachmayr/ Neubauer (2010): Studierende mit Berufsreifeprüfung an Universitäten und hochschulischen Einrichtungen mit Erhebungsschwerpunkt Wien (öibf) <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14389> (2.12.2016)

Lachmayr/ Litschel (2014): Vielfalt in der Berufsreifeprüfung. Gedanken – Fragen – Antworten – Beispiele. (öibf).

http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden_BRP_diversity_oeibf.pdf (2.12.2016)

Schwabe-Ruck/ Schlögl (2014): Gleichwertig aber nicht gleichartig? Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich. Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (Ausgabe 21), 05/1-15. Online verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlögl, Peter & Litschel, Veronika. (2016): Aktuelle Daten zur Berufsreifeprüfung. Vorbereitungslehrgänge, TeilnehmerInnen, Teil- und Fachbereichsprüfungen, AbsolventInnen (Aktualisierung). Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf

Studienberechtigungsprüfung

Internetseite des BMB / Erwachsenenbildung/Studienberechtigungsprüfung:

http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/studienberechtigungspruefung.php (1.12.2016)

Birke/Hafner/Wagner (2001): Die künftige Entwicklung der Studienberechtigungsprüfung (iwi):

http://wissenschaft.bmwf.at/uploads/tx_contentbox/sbpstudie_01.pdf (1.12.2016)

Archau/Schlögl (2007): Von der Lehre zur postsekundären Bildung – Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystem (ibw/öibf) http://www.ibw.at/html/ex_berichte/von_d_lehre_z_postsekundaeren_bildung.pdf (1.12.2016)

(Download): Brückner/ Fritsche/ Schlögl/ Veichtlbauer/ (2014): Mobilitätsbarrieren im Kontext des lebenslangen Lernens / Fallbeispiel Studienberechtigungsprüfung – ein Situationsbericht aus der Praxis

Meusburger/Staubmann (2010): Vom Pflegehelfer zum Primar – Ein Studie über Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung https://www.uibk.ac.at/iup/infolder/vom_pflegehelfer_zum_primar-studie_web.pdf (1.12.2016)

Empfehlungen der Hochschulkonferenz zu Förderung nicht-traditioneller Zugänge im gesamten Hochschulsektor

(Dezember 2015): http://www.hochschulplan.at/wp-content/uploads/2016/05/Empfehlungen-der-Hochschulkonferenz-zur-F%C3%B6rderung-nicht-traditioneller-Zug%C3%A4nge-im-gesamten-Hochschulsektor_bf.pdf (1.12.2016)

Pflichtschulabschluss

BGB 1979: Bundesgesetzblatt 1979, Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 31. Juli 1979 über die Externistenprüfungen https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1979_362_0/1979_362_0.pdf (30.11.2016)

Curriculum PSA: Curriculum Pflichtschulabschluss o.J. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?5i832b (30.11.2016)

IEB ES, 2 Hj. 2015: IEB Executive Summary, zum 2. Halbjahresbericht 2015

https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/ExSum_Bericht_HJ2_2015_16_06_08.pdf (Stand 30.11.2016)

PPD 2015: Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung, Stand 11.12.2015

https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf (30.11.2016)

Stoppacher, Peter/Edler, Marina (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung, Dezember 2014

https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf (30.11.2016)

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, Studie im Auftrag des bm:bwk, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien.

http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf (30.10.2016)

Mario Steiner (2016): Der Zweite Bildungsweg, Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich, Materialien zu Erwachsenenbildung, Nr. 1/2016. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2016_1_der_zweite_bildungsweg.pdf (30.11.2016)

Berufliche Qualifizierungen im Zweiten Bildungsweg

Adam, Ursula. (2014): Qualifikationsplan Wien 2020. Strategie zur Verringerung des Anteils formal gering qualifizierter Personen. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (22), 18.

Dornmayr, Helmut, Litschel, Veronika & Löffler, Roland. (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015, Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMWF. (BMWF, Hrsg.). Wien. Abgerufen von http://www.bmwf.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/Jugendbesch%C3%A4ftigungsbericht_barrierefrei.pdf (Stand 22.5.2017)

Eichbauer, Christian. (2012, Oktober 5): „Du kannst was!“ Anerkennung informell und non-formaler Kompetenzen für den Beruf - ein öö. Pilotprojekt. ISOP 25, Graz. Abgerufen von <http://www.isop.at/wp-content/uploads/Referat-Christian-Eichbauer.pdf> (Stand 22.5.2017)

Republik Österreich. (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL 2020. Wien. Abgerufen von http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf (Stand 22.5.2017)

Weiss, Susanne. (2017): Gesundheitsberufe in Österreich 2017. (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, Hrsg.) (Auflage März 2017 mit aktualisiertem Vorwort.). Wien: BMGF.

<https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/2/9/2/CH1002/CMS1286285894833/gesundheitsberufe.pdf> (Stand 22.5.2017)

Was macht den Zweiten Bildungsweg aus? Erwachsenengerechte Didaktik als verbindendes Element

Dieser Abschnitt setzt sich mit der eingangs gestellten Frage auseinander, was angesichts der funktionalen und systemischen Ausweitung von Instrumenten, die man unter „2. Bildungsweg“ fassen kann und die letztlich in Verzahnung mit dem schulischen System agieren, auf lange Sicht für eine organisatorische Parallelführung von „Bildungswegen“ spricht. Dies ist zugleich eine Frage nach spezifischen Bedingungen des Lehrens und Lernens im 2. Bildungsweg.

Warum lernen Erwachsene im 2. Bildungsweg

Ein Abbrechen der schulischen Erstausbildung kann nicht nur auf individuelles Scheitern zurückgeführt werden. Auch Organisationsformen und der Zugang zum Lernen spielen eine Rolle. Der 2. Bildungsweg setzt das „Versprechen sozialer Durchlässigkeit“ in vielen Fällen in die Realität um. Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, wie Lehren und Lernen erwachsenengerecht gestaltet werden kann.

Warum lernen Erwachsene?

Die Gründe und Anlässe, die jugendliche und ältere Erwachsene dazu bewegen sich zu bilden, sind zwar vielfältig, auf jeden Fall aber für die Lernenden subjektiv wichtig und bedeutsam und liegen in ihrer jeweiligen Lebenssituation.

Konkrete Bildungsmotivation im Sinne von Bewältigungsstrategien aus den Forschungsergebnissen von early school leavers abzuleiten (vgl. Steiner

2016, S. 16ff.) kann nur mit Einschränkungen beim Nachholen des Pflichtschulabschlusses getan werden, wobei hier vor allem auch Untersuchungen berücksichtigt werden müssen, die nicht nur – system- oder individualfokussierte – Defizitorientierung im Blick haben, sondern auch Perspektivorientierungen inkludieren (vgl. Nairz-Wirth 2010, S.28ff).

Im Bereich der Berufsreifeprüfung, der Studienberechtigungsprüfung und auch bei beruflicher Qualifizierung greifen defizitorientierte Motivationsbeschreibungen – der Wunsch Versäumtes nachzuholen – nicht, da diese Abschlüsse keiner sogenannten Erstausbildung entsprechen und so etwas wie multi-lebensphasenorientierte Bildungsgänge darstellen. Auch Motivationsbeschreibungen nach primär arbeitsmarktqualifizierenden Kriterien greifen zu kurz, da dem Entschluss, einen dieser Bildungsgänge zu absolvieren, in der Regel eine umfassende Reflexion und Neuorientierung der eigenen allgemeinen Lebenssituation zugrunde liegt (vgl. Fritsche 2004). Neben der Erlangung eines formalen Abschlusses wollen TeilnehmerInnen im 2.

Bildungsweg meist auch einen persönlichen Nutzen aus der Weiterbildung ziehen, sie wollen – einfach gesagt – etwas Neues lernen und sich dadurch eine für sie neue Lebenswelt aneignen.

Die Wahl, in institutionellem Rahmen zu lernen, auch wenn alle Abschlüsse im 2. Bildungsweg als ExternistInnenprüfung individuell absolvierbar sind (Selbststudium mit Hilfe von „Experten“ im Familien- oder Freundeskreis, Fernstudien klassisch und eLearning), legt nahe, dass sie sich dieses „Neue“ strukturiert und gemeinsam mit anderen Gleichgesinnten aneignen wollen, dass das Bedürfnis vorhanden zu sein scheint, interessante Menschen kennenzulernen und sich mit ihnen auszutauschen. In manchem fungieren die im Vergleich zum Disziplinierungs- und Regelsystem Schule etwas informelleren und „freiwillig“ besuchten Angebote des 2. Bildungswegs dabei als Rahmen für „expansiveres Lernen“ (im Sinne Holzkamps), als dies im schulischen Kontext möglich ist.

Die Typologie, die Nairz-Wirth zum Habitus von Early School Leavers entwirft, umfasst nicht nur „Benachteiligte“, die Versäumtes nachholen müssen, sondern auch „Privilegierte“ und „Unangepasste“, die mit schulischen Regulativen nicht zurechtkommen. Bei den interviewten „Jugendlichen, die gerade versuchen, den Hauptschulabschluss nachzumachen, fällt etwa auf, dass sie diese Schule in ihrem Kurs gänzlich anders wahrnehmen und bewerten als die von ihnen vormals besuchte Schule. Entscheidend sind für sie dabei der gegenseitige Zusammenhalt und ein Stück weit auch eine positive Konkurrenz, beides Bedingungen, die offensichtlich in ihren vorherigen Schulen nicht gegeben waren.“ (Nairz-Wirth 2010, S.112f).

Das Bild des 2. Bildungswegs als Reparaturwerkstatt ist damit zumindest dem Anspruch nach vielleicht weniger auf der Ebene individueller als hinsichtlich institutioneller Versäumnisse stimmig. Schulabbrüche stellen in vielem die „Organisationsformen und professionellen Praktiken der Schulform selbst zur Debatte“ (Harney, Koch, Hochstätter 2007, S. 53), was eine inklusive pädagogische Praxis angeht, wiesen beispielsweise die im ESF-Kontext durchgeführten Lehrgänge zur Erlangung des Hauptschulabschlusses noch vor Einführung des neuen Pflichtschulabschlusses weitaus avanciertere

Strukturen als vergleichbare Schulformen auf. (Steiner 2016, Abschnitt zur Good Practice in Second Chance Angeboten, S.20f)

Wie lernen Erwachsene erfolgreich?

Für Erwachsene stellt Lernen eine spezielle Herausforderung dar. Erwachsene haben bereits vieles gelernt, besitzen Alltags- und berufliches Vorwissen, haben sich bestimmte Positionen angeeignet und haben im Lauf der Zeit bestimmte Verhaltensweisen gefestigt. Durch die Konfrontation mit etwas Neuem werden zwangsläufig eingefahrene Positionen und Gewohnheiten – oft schmerzlich – in Frage gestellt. Zugunsten des Lernens neuer Anforderungen muss sogar oft etwas mühsam Verinnerlichtes wieder verlernt werden.

Vergangene Erfahrungen, bestehendes Wissen und vorhandene Einstellungen bilden somit die Basis, auf der neues Wissen und neue Erfahrungen angenommen oder abgelehnt werden. In diesem Spannungsfeld muss daher der Ausgangspunkt erwachsenengerechten Lehrens und Lernens verortet werden.

Erwachsenengerechtes Lehren und Lernen

Im Mittelpunkt moderner Erwachsenenbildung stehen nicht mehr traditionelle Konzepte der Wissensvermittlung, vielmehr soll erwachsenengerechtes Lehren – und Lernen – eine selbsttätige und kommunikative Auseinandersetzung mit dem „Neuen“ ermöglichen, fordern und fördern.

Bildungspolitisch und -theoretisch finden diese Ansprüche ihren Niederschlag im Konzept der Lebensphasenorientierung, das heißt, dem Aufbrechen eines Konzepts der Zweiphasigkeit, wonach auf die Ausbildung eine durchgehende Berufstätigkeit im Erwerbszyklus folgt (vgl. dazu auch „Definitionen – Diskurse“. Anpassungsleistungen und Umorientierungen in verschiedenen Lebensphasen werden dem gegenüber als „normale“ und demnach zu fördernde Bildungsbiographien verstanden.

Damit einhergehend wurde Diversität zunehmend ein zentrales Thema in der Erwachsenenbildung. Der Blick richtet sich dabei aber nicht nur auf die der Lebensphasenorientierung entsprechende

Heterogenität der Altersstruktur und diverser Bildungsmotive. Emanzipatorische Bemühungen in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung befassen sich mit grundlegenden sozialen und kulturellen Diversitätsbezügen.

Pädagogische Ansätze mit Relevanz für die Erwachsenenbildung müssen sich heute mit einem Inklusionsbegriff beschäftigen, der über den des defizitorientierten Integrationsbegriffs hinausgeht. „Ist mit Integration die Eingliederung von bisher ausgesonderten Personen gemeint, so will Inklusion die Verschiedenheit im Gemeinsamen anerkennen, d.h., der Individualität und den Bedürfnissen aller Menschen Rechnung tragen. Die Menschen werden in diesem Konzept nicht mehr in Gruppen (z.B. hochbegabt, behindert, anderssprachig) eingeteilt. Während im Begriff Integration noch ein vorausgegangener gesellschaftlicher Ausschluss mitschwingt, bedeutet Inklusion Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle Menschen ohne Ausnahme.“ (Krög 2005, S.27)

Dringliche Relevanz bekommt die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diversität und Inklusion im „Zeitalter der Migration“ (Stephen Castles et al.), in dem diese als konstitutives Merkmal gesellschaftlichen Wandels bezeichnet werden kann.

Dementsprechend sind diesen Themen auch auf erwachsenenbildung.at zwei umfangreiche Dossiers gewidmet:

- „Diversitätsmanagement“ von Surur Abdul-Hussain und Roswitha Hofmann, 2013 (<http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/>) und
- „Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft“ von Annette Sprung mit Beiträgen von Verena Plutzer und Angelika Hrubesch, 2008, aktualisiert 2013 (<http://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/>)

Viele ESF-Projekte zum Zweiten Bildungsweg haben sich in den letzten Jahren mit Diversitätsgerechtigkeit ihrer Angebote, Verbesserung der Durchlässigkeit und Erhöhung von Inklusion auseinandergesetzt. Ein Beispiel dafür ist der seitens des öibf erstellte Leitfaden „Vielfalt in der Berufsreifeprüfung“, der Handlungsempfehlungen zur Vermeidung von

Diskriminierung und Erhöhung der Diversitätsgerechtigkeit formuliert.

Prinzipien erwachsenengerechten Lehren und Lernens

Auf didaktischer Ebene spiegeln sich umfassende Ansätze wider, die Lebensphasenorientierung, Diversität-Inklusion und Migration berücksichtigen. Die Lebensentwürfe und Bedürfnisse der Lernenden rücken in den Mittelpunkt. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, haben sich in der erwachsenenbildnerischen Theorie und Praxis verschiedene Prinzipien erwachsenengerechten Lehren und Lernens etabliert.

Prinzip der TeilnehmerInnenorientierung

TeilnehmerInnenorientierung (im folgenden TN-Orientierung) wird schlichtweg als das Leitprinzip in der Erwachsenenbildung gesehen, wenngleich auch vieles darunter verstanden werden kann. Grundsätzlich verweist TN-Orientierung auf den Umstand, „nicht den Lernstoff, sondern seine Bedeutung für die TeilnehmerInnen zum Angelpunkt didaktischer Planung zu machen“ (Bastian 1989, S.89).

In lerntheoretisch didaktischen Modellen betont TN-Orientierung die Subjektivität der Lernenden und ihre Bedürfnisse. Einen zentralen Stellenwert nimmt bei der Prozessgestaltung von Lehr-Lern-Situationen die Passung von Lehrverhalten und Lernverhalten ein (vgl. Siebert).

Im Diskurs der sogenannten Ermöglichungsdidaktik wird dieser Anspruch in der Transformation der KursleiterInnen/-ReferentInnenrolle in die Funktion des Lerncoach, LernberaterIn bzw. LernbegleiterIn augenscheinlich. Lernarrangements, Methodenauswahl und neue Rolle der Unterrichtenden fokussieren zunehmend ausschließlich auf Formen selbstgesteuerten Lernens. Diese Interpretation von TN-Orientierung wird explizit in den BRP-Curricula und BRP-Leitfäden aufgenommen.

Im Verständnis bildungstheoretischer Didaktik bedeutet TN-Orientierung eine Orientierung an den jeweiligen Deutungsmustern der TeilnehmerInnen. Es geht im Kern um die Einbeziehung ihrer

Lernbedürfnisse, speziell um die Bedeutung von Bildungsinhalten für die Lernenden. Diese Deutungsmuster, die als Repräsentant der subjektiven Seite im didaktischen Prozess gesehen werden können, dürfen aber nicht verabsolutiert werden. Der objektiven Seite, die der Lerngegenstand einfordert, kommt ein unveräußerliches Eigenrecht zu. Erwachsenenpädagogisches Handeln erfordert „didaktische Reduktion und Rekonstruktion“ (Tietgens 1980, S.217), zentrale Aufgabe des Erwachsenenbildners ist, zu kommunizieren und gegenzusteuern.

Da die subjektiven Deutungsmuster der Lernenden immer auch die Lernfähigkeit einschränken (vgl. ebd., S. 208), da die Welt nur von einer ganz bestimmten Perspektive aus wahrgenommen wird und andere Perspektiven auf die Welt (die vielleicht dem Lerngegenstand objektiv gemäßer sind) damit übersehen werden, ist es Aufgabe im Bildungsprozess, zu einer „Auflockerung“ der Deutungsmuster zu kommen (vgl. ebd., S. 209). TN-Orientierung bedeutet in diesem Sinne Partizipation und nicht bloß subjektive Bedürfnisbefriedigung. Ziel von Bildung ist vielmehr Erkenntnisgewinn hinsichtlich des Lerngegenstands.

Bildungstheoretische Interpretation von TN-Orientierung durchzieht das ePSA-Curriculum und verschiedene Handreichungen dazu. Vor allem der explizite Hinweis in unterschiedlichsten Zusammenhängen auf fach- bzw. selbstreflexive Lehr- und Lernformen erscheint dabei augenscheinlich.

Ebenso scheint im Kursalltag der Studienberechtigungsprüfung ohne einen bildungstheoretischen Ansatz von TN-Orientierung vor allem die Auflösung der Differenzen zwischen alltags- und wissenschaftssprachlicher Deutung von Fachbegriffen und fachspezifischer Phänomene schwer leistbar.

Prinzip der Erfahrungsorientierung

Erwachsene sind eingebunden in soziale (z.B. familiäre) und berufliche Bezüge, ggf. auch in politische Kontexte. Bezogen auf Bildung bedeutet dies, dass Erwachsene bereits über (meist vielfältige) Erfahrungen in Bezug zu (neu) dargebotenen Bildungsinhalten verfügen. Lernen Erwachsener – vor allem organisiertes Lernen – sollte daher an diesen Erfahrungen anknüpfen.

Erwachsenengerechtes Lehren kann daher

Bildungsinhalte nicht einfach in Vortragsform vermitteln, sondern einen Rahmen schaffen, in dem sich Lernende aktiv mit diesen Inhalten und deren Bedeutung für sie auseinandersetzen können. Je eigene Erlebnisse, Gedanken und Deutungen zu den „neuen“ Inhalten können dadurch aktiv im Lehr-Lern-Prozess eingebracht werden.

Das Prinzip der Erfahrungsorientierung wird oft mit dem Begriff „Anschlusslernen“ verknüpft. Der Begriff Anschlusslernen wurde in der EB in den 1970er Jahren im Bereich der Weiterbildung betrieblicher Interessensvertreter eingeführt und bezog sich auf die Vorstellung, dass TeilnehmerInnen bereits über bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, an die im Interesse des konkreten Weiterbildungsziels angeknüpft werden kann.

Das Konzept des Anschlusslernens hat sich in der EB durch den Gedanken, dass Lernen an Vorhandenes anknüpft, weiterentwickelt und ausdifferenziert und unterscheidet heute vier Aspekte, an die Lernen anschließen kann:

- Vorwissen: erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen;
- Erfahrung: kognitive, biografische und sinnliche Bezüge;
- Interessen: konkrete Interessen und Erwartungen;
- Lebenswelt: lebensweltlicher Kontext (Problem- und Alltagssituation).

Wenn unter Erfahrungsorientierung ähnlich wie unter der bildungstheoretischen Prämisse von TeilnehmerInnenorientierung ein emanzipatorischer Anspruch verstanden wird, muss Erfahrungsorientierung aber als Prinzip verstanden werden, das gegen von eigenen Erfahrungen entfremdete Lernprozesse wirkt.

Ebenfalls in den 1970er Jahren wurde in der Diskussion um Konzepte erfahrungsorientierten Unterrichts im schulischen Bereich Kritik an reiner Sachvermittlung von Inhalten formuliert. Diese Kritik fokussierte vor allem in folgenden Punkten (nach Scheller 1981, S.29ff):

- Lernende können viele Inhalte kaum oder überhaupt nicht mehr mit den eigenen sinnlichen Erfahrungen in Verbindung bringen.

- Die meist rein sprachliche Aneignung von Inhalten verhindert eine sinnliche Auseinandersetzung mit diesen.
- Dies führt zusätzlich dazu, dass die sozialen Beziehungen der Lernenden und Lehrenden ritualisiert sind. Dadurch werden Bedürfnisse und Interessen der Lernenden und deren Erfahrungen im Zusammenhang mit Bildungsinhalten kaum berücksichtigt.

Entgegen diesem entfremdeten Lehr-Lern-Kontext soll erfahrungsorientierter Unterricht Sach-, Sozial- und Selbsterfahrung ermöglichen.

Prinzip der Lebensweltorientierung

Bereits in den 1960er Jahren wurde durch Paolo Freire der Begriff der Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung aufgenommen. Erziehung und Bildung ist für ihn immer politisch und kann so zur „Befreiung“ der Unterdrückten beitragen. Dies sei aber nur möglich, wenn sie an den Lebensbedingungen und der Lebenssituation der zu befreienden Menschen ansetze. Er spricht dabei von einer Pädagogik mit den Unterdrückten im Gegensatz zu einer Pädagogik für die Unterdrückten (vgl. Freire 1973, S.34f.) Von den tatsächlich unterdrückten Verhältnissen brasilianischer Kolonial- und Diktaturgeschichte abstrahiert, gilt Freires Forderung immer noch.

Lebensweltorientierung ist bei diesem Ansatz eng mit Erfahrungsorientierung verwoben. Wollen Lehr-Lernprozesse emanzipatorisch wirken, müssen sie inhaltlich und methodisch an Erfahrungen, Fragen und Problemen der konkreten Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. Deutungen bestimmter Inhalte reflektieren, von ihnen betroffen werden und Stellung beziehen kann beispielsweise für Dewey kein individualisierter Akt sein. Jede/r Lernende lebt in einer Gemeinschaft (Familie, Kultur, Gesellschaft, Staat). Auf institutionalisiertes Lernen bezogen, besteht der Lehrstoff folglich „in erster Linie aus denjenigen Sinngehalten, die dem gegebenen Gemeinschaftsleben Bedeutung verleihen.“ (Dewey 2000/1916, S.256) Obwohl das Gemeinschaftsleben historisch ist, wäre es aber falsch, bloß eine besondere Auswahl der Gemeinschaftserfahrung vorzugeben, denn nur in aktiver Beteiligung und im Verkehr mit Anderen kann Wissen in Erfahrung verknüpft und so dem Stoff Bedeutung/Sinn gegeben werden.

Prinzip der Verwendungsorientierung

Steht bei der Erfahrungs- und Lebensweltorientierung die Frage im Mittelpunkt, welche Bedeutung der Lerninhalt bereits jetzt im Leben der Lernenden hat, so stellt sich bei der Verwendungsorientierung die Frage, welche Bedeutung er für die Zukunft der Lernenden haben wird. Grundsätzlich ist Verwendungsorientierung nicht auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet, sondern fasst so etwas wie praxisbezügliche Zukunftsperspektive des Lerninhalts zusammen.

Prinzip der Kompetenzorientierung

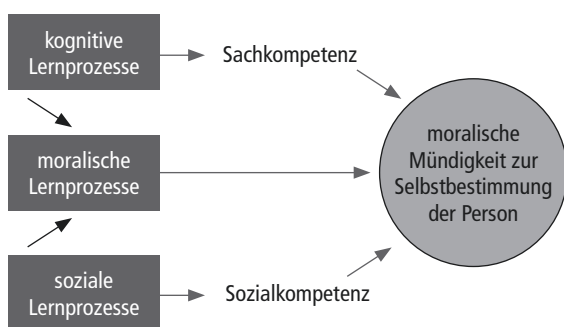
Kompetenzorientierung in pädagogischen Zusammenhängen ist einerseits nichts grundlegend Neues, andererseits scheint sich um den Begriff Kompetenz seit der Jahrtausendwende ein neues unterrichtspraktisches und bildungspolitisches Paradigma zu formen. Im schulischen Bereich bilden Kompetenzmodelle die Grundlage von Bildungsstandards und der standardisierten Reife- und Diplomprüfung („Zentralmatura“), ebenso rückt im berufsbildenden Bereich und in der Erwachsenenbildung Kompetenz als Wissen und Handeln verbindendes Lehr-/Lernziel in den Mittelpunkt und konsequenterweise basieren schulische (PISA) und erwachsenenbildnerische (PIAAC) Vergleichsstudien auf Kompetenzmodellen.

In der Erwachsenenbildung scheint Kompetenzorientierung mit dem Credo der Verbindung von Wissen und Können als praktische Anwendung in realen Situationen das Prinzip der Verwendungsorientierung abzulösen. Eine grundlegende Problematik des Kompetenzbegriffs besteht aber darin, dass seine pädagogische Ausformung recht unterschiedliche Bestimmungen erfährt.

Der Begriff Kompetenz wird im deutschsprachigen Raum in die Pädagogik erstmals von Heinrich Roth im zweiten Band seiner Schrift zur „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) eingebracht. Roth übernimmt darin, trotz Kritik an geisteswissenschaftlicher Pädagogik, deren Bildungsziel von moralischer Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person. Mündigkeit bedeutet für Roth aber nicht die Entwicklung geistiger Kräfte, sondern ist für ihn Ausdruck „kritisch-verantwortungsvoller“ und „kritisch-kreativer“ Handlungsfähigkeit. „Mündigkeit, wie sie von uns

verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S. 180). Grundlegend für die Beziehung dieser Bereiche ist, dass es für Roth keine Entwicklung zur Selbstkompetenz ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz geben kann.

Abb. 1: Kompetenzmodell nach Roth



Grafik: Christian Nowak

Bestimmte Aspekte von Roths Kompetenzmodell bilden die Grundlage aktueller Kompetenzmodelle: (1) Moralische Mündigkeit zur Selbstbestimmung als Leitziel von Bildung, konkretisiert als Handlungskompetenz, welche in Lernprozessen wechselseitiger Formung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz bestimmt wird und (2), dass diese Lernprozesse durch aufeinanderfolgende Lernstufen, die jeweils eine höhere Ausprägung der Kompetenz beschreiben, gekennzeichnet sind wodurch eine Operationalisierung von Lernzielen ermöglicht wird.

Handlungsorientierte Kompetenzmodelle fokussieren dabei auf den ersten Aspekt, kognitive Kompetenzkonstrukte auf den zweiten Aspekt.

Handlungsorientierte Kompetenzmodelle

Vor allem in der schulischen als auch der erwachsenenbildenden beruflichen Bildung liegen

handlungsorientierte Kompetenzmodelle neuen curricularen Konzepten zugrunde (vgl. exemplarisch Schlögl et al. 2015). Vor allem Josef Rützel hat im Kompetenzdiskurs in der beruflichen Bildung wesentliche Beiträge für eine Verschränkung von Handlungsorientierung und dem Kompetenzbegriff geleistet. Dementsprechend wird als Bildungsziel (berufliche) Handlungskompetenz definiert und zwar im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln.

In ausdifferenzierten Modellen (z.B. Bader 2004, S. 20/21) umfasst (berufliche) Handlungskompetenz neben Fachkompetenz (Verhältnis Individuum-Sache/ Inhalt) auch Human(Personal)kompetenz (Verhältnis Individuum-beruflich/privates Umfeld) und Sozialkompetenz (Verhältnis Individuum-soziale Beziehungen). Handlungsorientierte Kompetenzmodelle implizieren grundsätzlich keinen standardisierten Vergleichsanspruch. Das Erreichen von Lernzielen kann durch verschiedenste Instrumente, wie handlungsorientierte, nicht standardisierte aber an Lernzielen orientierte Testaufgaben, Präsentationen, Portfolios oder schriftliche Arbeiten erfasst werden. Curriculare und didaktische Orientierung an handlungsorientierten Kompetenzmodellen finden sich im 2. Bildungsweg im Bereich der Basisbildung und im erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss.

Kognitive Kompetenzkonstrukte

Kognitive Kompetenzkonstrukte bilden vor allem im allgemein schulischen Bereich die Grundlage für neue curriculare und bildungspolitische Entwicklungen (vgl. exemplarisch BIFIE 2015).

Kompetenz ist hier „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2002a, S. 27f.)

Eckhard Klieme und Detlev Leutner haben ausgehend von der Frage: „Wie lassen sich Kompetenzmodelle und darauf basierende psychometrische Modelle in

konkrete empirische Messverfahren übertragen?“ (Leutner/Klieme 2006, S.9) ein für den Unterricht kompatibles Kompetenzmodell konstruiert.

Schulische Fächer werden zu spezifischen Kompetenzdomänen erklärt, für die jeweils verschiedene Kompetenzdimensionen (= Anwendungs-/Handlungsbereiche) beschrieben werden. Kompetenzdimensionen der fachspezifischen Domäne Mathematik wären beispielweise „Darstellen und Modellieren“, „Operieren und Problemlösen“, „Interpretieren und Dokumentieren“ und „Argumentieren und Begründen“. Zusätzlich beschreiben Kompetenzniveaus welche konkreten situativen Anforderungen bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigt werden können.

Dieses Konstrukt aus Zusammenspiel von Domäneninhalten, Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveaus soll eine objektivierbare Formulierung standardisierter Test-Items ermöglichen.

Curriculare und didaktische Orientierung an kognitiven Kompetenzkonstrukten finden sich im 2. Bildungsweg in der Berufsreifeprüfung. 2010 wurde für anerkannte Berufsreifeprüfungs-Lehrgänge in der EB eine eigene Verordnung über kompetenzbasierte Curricula verabschiedet und ab 2017 werden die schriftlichen Prüfungen im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung abgelegt.

Bereits vorhandene Beiträge auf erwachsenenbildung.at zum Thema Kompetenz

Kompetenz und lernergebnisorientiertes Lernen:
http://erwachsenenbildung.at/themen/neue_lernformen/kompetenzorientiertes_lernen.php

Kompetenzorientierung in der Basisbildung: Ein MIKA-Tagungsbericht:
http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=7351

Didaktische Konkretisierungen

Grundsätzlich werden die hier beschriebenen Prinzipien erwachsenengerechter Didaktik in den Lehrgängen und Kursen des 2. Bildungswegs

umgesetzt – zumindest aber besteht eine theoretische Intention, diesen gerecht zu werden. Bei fast allen Anbieterinstitutionen lassen sich auf deren Webseiten unter der Überschrift „über uns“ zumindest dezidierte Hinweise auf erwachsenengerechtes Lehren finden und bei den großen EB-Anbietern finden sich einschlägige Seminartitel in den institutseigenen Weiterbildungsprogrammen für KursleiterInnen/TrainerInnen.

Zugrundeliegende didaktische Ausrichtungen (bildungstheoretisch, lerntheoretisch oder curricular) lassen sich aufgrund der Selbstbeschreibungen der Anbieterinstitutionen nicht eindeutig identifizieren, wobei neuerdings Formulierungen und Begriffe wie „nach neurobiologischen Erkenntnissen“, „Selbstlernkompetenz“, „Kompetenzerwerb“ vermuten lassen, dass auch hier der Trend Richtung kompetenzorientierter, lerntheoretischer Ausrichtung geht. Im Bereich des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses und der Berufsreifeprüfung werden Leitlinien erwachsenengerechten Lehren/Lernens und grundlegende didaktische Empfehlungen direkt in den curricularen Verordnungen und in Leitfäden für ProgrammplanerInnen und Unterrichtende erwähnt.

Didaktische Konkretisierungen in Curricula und Handreichungen

Didaktische Konkretisierungen im ePSA

Im „Curriculum – Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung“ wird zwar Kompetenzorientierung hervorgehoben, aber gleichzeitig handlungsorientiert konkretisiert und von schulischer bildungsstandardisierter Form distanziert.

„Ziel des Bildungsprozesses ist der Kompetenzaufbau. Es geht primär darum, Anforderungen in unterschiedlichen alltäglichen Situationen bewältigen zu können. Dies bedeutet einen Perspektivenwechsel von einer Inhaltsorientierung hin zu einer Handlungsorientierung sowie zu einer reflektierten Anwendung von Wissen. Kompetenzen werden primär an exemplarischen Inhalten erworben.“ (bm:bf o.J., S. 9) In der 102 Seiten umfassenden „Handreichung zum Pflichtschulabschluss – pädagogisch-didaktische Überlegungen“ (bm:ukk 2013) wird diese im

Curriculum angesprochene Kompetenzorientierung konkretisiert.

„Wenn man ein Kompetenzverständnis zugrunde legt, das sich gegen instrumentelle Verengungen wendet, muss Reflexivität dabei eine zentrale Rolle spielen, sie erzeugt den „Überschuss“, der über bloße Erfüllung von Normen (auch in Form von Bildungsstandards) hinausgeht [...]“ (bm:ukk 2013, S. 33). Dieses Kompetenzverständnis wird mit dem handlungsorientierten Kompetenzmodell Josef Rützels benannt (siehe auch „Handlungsorientierte Kompetenzmodelle“. „Als Arbeitsbegriff wurde in Folge ein für die Arbeit in der Erwachsenenbildung praktikabler Kompetenzbegriff von Rützel verwendet, der sowohl die Bedingtheit des Kompetenzerwerbs, die Bedeutung reflexiver Prozesse wie auch die Erweiterung von Handlungsspielräumen als übergeordnetes Bildungsziel des Curriculums begrifflich mitschwingen lässt: Kompetenzen sind »verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungs-Situationen verwendet werden können.« [Rützel 2010, S.3]“ (bm:ukk 2013, S.33f.)

Neben der Kompetenzorientierung werden im Curriculum unter anderen auch die Prinzipien der Lebenswelt- und Verwendungsorientierung angesprochen. „Die offensive Auseinandersetzung mit den Potentialen und den bereits vorhandenen formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, den Erfahrungen, der sozialen Lebenswelt und aktuellen Lebenssituation der Lernenden steht im Mittelpunkt des Bildungsprozesses.“ (bm:bf o.J., S. 8) „Die Aufgaben, Themen sowie eingesetzten Materialien orientieren sich an der Lebenswelt und an den speziellen Bedürfnissen der Lernenden.“ (ebd. S.9) Das Prinzip der Verwendungsorientierung wird spezifisch auf weiterführende formale Bildungsgänge formuliert: „Die Aufgaben, Inhalte und Themen sind so gewählt, dass sie die von den Lernenden angestrebten Anschlussmöglichkeiten im Bereich weiterführende Bildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkt sicherstellen.“ (ebd. S.8) In der curricularen Fassung des ePSA lässt sich somit eine doppelte Bildungsintention finden, die einerseits „dem Gesichtspunkt der notwendigen Zurüstung für die beruflichen Aufgaben“ aber dezidiert auch

dem „Aspekt [der] menschlichen Förderung, der Erweiterung [des] Selbst- und [...] Weltverständnisses“ gerecht werden will (vgl. Abel, 1968, S. 126 im Abschnitt „Definitionen – Diskurse“).

Spezifisches Alleinstellungsmerkmal des ePSA ist, dass Prinzipien erwachsenengerechter Didaktik und „Lebensphasenorientierung“ nicht nur in den Lehrgängen zum Tragen kommt, sondern auch in den Abschlussprüfungen verankert sind. Im „Leitfaden für Prüfende“ (BMB 20162) werden im Kapitel „Kriterien der Validierung im ePSA“ (ebd., S.7ff.) Prinzipien erwachsenengerechter Didaktik konsequent als Prüfungsrichtlinien übernommen. Beispielhaft finden sich unter den 12 aufgezählten Kriterien „Erwachsenengerechtigkeit“ und „Lebensweltorientierung“. Aufgabenstellungen sollen sich demnach an Kompetenzen und Inhalten orientieren, die für Erwachsene zur Gestaltung ihres Alltags wesentlich sind und die Prüfungssituation soll so gestaltet sein, dass ein Dialog auf Augenhöhe möglich ist (vgl. ebd., S.9). Unter Lebensweltorientierung wird in der Prüfungssituation verstanden, dass die Aufgabenstellungen den Lernenden ein Anknüpfen an ihren Alltag und ihre Erfahrungen ermöglichen sollen. „Es wird nicht geprüft, was leicht zu prüfen ist, sondern was für die Lernenden wichtig und alltagsrelevant ist“ (ebd. S.9).

Eine umfassende Umsetzung dieses teilnehmerInnenzentrierten Anspruchs an prüfungsberechtigten EB-Institutionen und externen Prüfungsschulen scheint derzeit noch bei den externen Prüfungen auf pragmatisch-operative Hindernisse zu stoßen. „Zumeist sehen die PrüferInnen die Lernenden das erste Mal bei der ersten Teilprüfung, um sie vorher kennen zu lernen bzw. sich mit ihren persönlichen Voraussetzungen und Entwicklungen zu beschäftigen, fehle die Zeit. Zum Teil werden Vorinformationen über die Prüflinge und ihre Ausgangssituation und Entwicklung in Gesprächen zwischen TrainerInnen und PrüferInnen gegeben, zum Teil werden diese über Unterlagen (z.B. Bewerbungsunterlagen, Portfolio im Rahmen der BO) sichtbar.“ (Stoppacher/Edler 2016, S.19)

Didaktische Konkretisierungen in der Berufsreifeprüfung

2010 wurde vom bm:ukk (heute BMB) eine Verordnung über kompetenzbasierte Curricula in der

Berufsreifeprüfung in der Erwachsenenbildung (BRPCV) erlassen. Diese Verordnung gilt für anerkannte Lehrgänge in der Erwachsenenbildung (BRPCV §1), wird vom Bildungsministerium aber auch für die schulische BRP empfohlen. Unter der Überschrift „Begriffsbestimmung“ wird im §2 der Curriculaverordnung unter Punkt 1. dezidiert ein kognitives Kompetenzkonstrukt zugrunde gelegt. „»Kompetenzen« [sind] als Untergliederung der Kompetenzbereiche längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen...“.

In § 4 werden unter der Überschrift „Didaktische Grundsätze“ Prinzipien erwachsenengerechten Lehren/Lernens vorgegeben: „Die Art der Wissensvermittlung hat erwachsenengerecht [...] zu erfolgen und an [...] Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Prüfungswerberinnen und Prüfungswerber anzuknüpfen.“

Im Vorblatt zum Entwurf der Curriculaverordnung (https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erk/brpcv_entwurf_materialien_18333.pdf?5i848c link legen) wird konkret auf die Kompetenzdefinition von Weinert verwiesen und teilweise zitiert (Vorblatt BRPCV, S. 3). Interessanterweise wird in diesem Vorblatt zu einer ministeriellen Verordnung auch ganz direkt eine Präferenz für eine Richtung in einer bildungswissenschaftlichen Debatte gegeben, nämlich die Orientierung an lerntheoretischer Didaktik, spezifisch an konstruktivistischen Theorien. „Ergebnisse der Hirnforschung und die wissenschaftliche Begleitung konstruktivistischer Lernmethoden zeigen, dass die individuelle Konstruktionsleistung von Wissensgenerierung im Vordergrund steht, [...]“ (ebd.)

In Leitfäden für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch (link vgl. <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/zb/berufsreifepruefung.html>) werden vor allem die zugrundeliegenden Kompetenzmodelle und die Prüfungsrichtlinien im Detail beschrieben, teilweise aber auch allgemeine didaktische Empfehlungen in Bezug auf erwachsenengerechtes Lehren/Lernen gegeben, wie beispielsweise im Leitfaden Deutsch: „Sowohl bei der Kursgestaltung als auch bei den

Prüfungsthemen ist auf den Bezug der Lerninhalte zur Lebens- und Berufswelt der Teilnehmer/-innen zu achten. Praxisbezug und Alltagsrelevanz der Inhalte sollen im Sinne von handlungs- und problemorientiertem Lernen im Vordergrund stehen.“ (Leitfaden Deutsch, S.10; Hervorh. CN)

Bis 2017 wurde im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben vor allem bei den prüfungsberechtigten Institutionen der Erwachsenenbildung auch versucht, Prüfungen – meist in Bezug auf Themenauswahl und Fragestellungen – erwachsenengerecht zu gestalten. Mit Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (Zentralmatura) für die BRP im April 2017 ist dies zumindest für die schriftlichen Prüfungsteile nicht mehr möglich. BRP-KandidatInnen erhalten bei der standardisierten Reifeprüfung keine eigenen, erwachsenengerechten Angaben, sondern dieselben wie die schulischen MaturakandidatInnen. Bemühungen der EB-Einrichtungen, eigene erwachsenengerechte Prüfungsbeispiele für BRP-KandidatInnen zu entwickeln, scheitern bisher an den hohen Kosten für die Erstellung standardisierter „Prüfungssitem“.

Ob die in Österreich neue Form einer standardisierten Reifeprüfung und die Orientierung an Prüfungssitem für jugendliche MaturantInnen durch Effekte von „teaching to the test“ ein Rückschlag für erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen mit sich bringen wird, lässt sich noch nicht absehen.

Didaktische Konkretisierungen in der Studienberechtigungsprüfung

Im Gegensatz zur BRP und zum ePSA werden in keinem der drei für die (schulische, PH und universitäre) SBP relevanten Gesetze curriculare Grundlagen oder didaktische Empfehlungen behandelt. Neben rechtlichen und formalen Vorschriften werden zu den einzelnen Prüfungsfächern lediglich, meist sogar nur in schlagwortartiger Auflistung, Prüfungsinhalte konkretisiert.

Auf der einen Seite lässt diese Offenheit ausreichend Spielraum, um erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen sowie Prüfungsformate umzusetzen. Auf der anderen Seite scheinen die pädagogischen Rahmenbedingungen veraltet und durch die autonome Praxis unterschiedlicher Anbieterinstitutionen sehr heterogen.

Diese widersprüchliche Situation birgt aber gleichzeitig eine perspektivische Chance in sich. 2013/14 wurden im Rahmen des Projekts VIV-pro SBP (eines überinstitutionellen Vernetzungsprozesses von VHS Wien, AK Wien, WKÖ, uniko, FHK, bm:bf, öibf) neben der Ausarbeitung konkreter rechtlicher und formaler Entwicklungsbedarfen und -perspektiven auch perspektivisch inhaltlich-didaktische Überlegungen angesprochen (vgl. Abschlussbericht, Brückner et al 2014). Eine inhaltlich-didaktische Neuformierung der SBP könnte dabei auch abseits einer allgegenwärtigen Kompetenzorientierung insofern ein innovatives Bildungskonzept darstellen, indem für je konkrete tertiäre Bildungsgänge entsprechende grundlegende materiale und formale Bildungsinhalte im Sinne kategorialer Bildung Klafkis verknüpft werden. Im Gegensatz zu kompetenzorientierten Modellen, die sich aufgrund von Standardisierung durch Reduktion und Operationalisierung auszeichnen (zur Kritik an „Kompetenzorientierung“ siehe Euler 2012 u. Fischer 2013), könnte ein „klassisch-modernes“ Bildungskonzept entwickelt werden, das StudienanwärterInnen auf je konkrete Inhalte und notwendige Methodenfähigkeiten für je unterschiedliche tertiäre Bildungsgänge vorbereitet.

Grenzen didaktischer Konkretisierungen in der Praxis

In allen erwähnten „2. Bildungswegen“ werden von den Anbieterinstitutionen vielfältige Kursformate angeboten, die unterschiedliche Lebensweltrealitäten der TeilnehmerInnen berücksichtigen, wobei die Vorrangstellung klassischer Abendkurse für Berufstätige rückläufig ist. Neben Vormittagsangeboten werden vermehrt offenere Kursformen, wie klassische und eLearning-unterstützte Fernstudienkurse sowie verschiedene Formen von Blended Learning Kursen angeboten. Ebenso werden vermehrt flexible Kursformen angeboten, die durch modular vorgeschaltete bzw. nachgereichte Angebote unterschiedliche Voraussetzungen bzw. „Prüfungskompetenzen“ der TeilnehmerInnen ausgleichen sollen.

Der Anspruch optimaler Umsetzung erwachsenengerechter Lehr- und Lernformen, sowie didaktischer Ansätze, die Diversität im Sinne unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lebensweltrealität berücksichtigen – wie etwa Binnendifferenzierung, Individualisierung, exemplarisches Lernen, Vielfalt

von Lehr- und Lernarrangements (vgl. dazu auch Steiner 2016, S. 42f.) – scheint aber in der Regel durch pragmatische Hindernisse gedämpft. All diese didaktischen bzw. methodischen Ansprüche haben Einfluss auf den Umfang und somit die Dauer der Kurse, erfordern umfangreichere Lehr- und Lernmittel sowie erweiterte und flexiblere räumliche Ressourcen der Anbieterinstitutionen.

Neben anbietereigenen Hindernissen (Personal- und Raum-/Lernortressourcen, institutionelle Flexibilität) beeinflussen auch gesetzliche oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen eine optimal an erwachsenengerechte Anforderungen orientierte Umsetzung.

Beim ePSA sind in den Verträgen der Initiative Erwachsenenbildung konkrete Rahmenbedingungen hinsichtlich Stundenumfang und Personalressourcen bzw. der Aufteilung fachlicher und Zusatzangebote festgeschrieben. So sind „in Zusammenhang mit dem stark gestiegenen Bedarf durch die vermehrte Zuwanderung [...] in manchen Bundesländern die Angebote ausgeweitet worden, sodass es nunmehr IEB-finanzierte und sonstig finanzierte Lehrgänge gibt. Das IEB-Budget erlaubt durch die Mischung zwischen nationaler und landesbezogener Budgetierung keine Flexibilität über das vorgesehene Budget hinaus.“ (Stoppacher/Edler, S.9) Diese starre Budgetierung beeinträchtigt bei der planerischen und didaktischen Umsetzung grundlegend die Berücksichtigung von Diversität.

Die Anbieter von Kursen zur BRP und SBP agieren am freien Bildungsmarkt und sind somit in großem Maß dessen Logik unterworfen. Hinderlich ist diese Verortung nicht nur durch Effekte höherer Preisgestaltung der Kursgebühren bei umfangreicheren und ressourcenintensiveren Angeboten, die auf Anbieterseite zu einem Wettbewerbsnachteil und auf KonsumentInnenseite (=Lernende) zu einer hohen finanziellen Belastung führen. Auf der Seite der „KonsumentInnen“ werden zusätzlich kürzere und dadurch vermeintlich rascher zum angestrebten (Bildungs-)Ziel führende Angebote eher wahrgenommen. Befragungen von TeilnehmerInnen in verschiedenen Anbieterinstitutionen belegen, dass sich aber ein Großteil im Nachhinein eher zu länger dauernden, aber teilnehmerInnenorientierteren Kursformen entscheiden würde.

Optimale Umsetzung erwachsenengerechter Prinzipien fordert vor allem auch die Unterrichtenden, nicht nur durch umfangreichere Vorbereitungs- und Nachbereitungsarbeiten. Austausch und Teamarbeit sowie regelmäßige Weiterbildung sind grundlegende Qualitätskriterien. Mit freiberuflichen Unterrichtenden sind diese Anforderungen schwieriger umzusetzen als mit angestellten Unterrichtenden. Aktuell sind in den meisten Anbieter-Einrichtungen nur die Unterrichtenden im Bereich ePSA (und Basisbildung) fix angestellt, alle anderen Bereiche werden mit freiberuflichen Unterrichtenden abgedeckt.

Zusammenfassend muss aber gesagt werden, dass im Bereich des „Zweiten Bildungsweg“ Lebensphasenorientierung und die Umsetzung von Prinzipien

erwachsenengerechten Lehren und Lernens, wenn vorhanden, in den dem jeweiligen Bildungsweg zugrundeliegenden Curricula und Handreichungen für Planende, Unterrichtende und Prüfende explizit gefordert werden und –in der Regel in Kursplanung und Unterricht zu tragen kommen.

Vor allem für Österreich ist auch positiv anzumerken, dass im Bereich des 2. Bildungsweges seit der Jahrtausendwende vielfältige national und EU-finanzierte innovative Projekte zu in diesem Artikel angesprochenen Themenbereichen durchgeführt wurden. Viele dieser in Projekten entwickelten und erprobten didaktischen Ansätze haben dabei ihren Platz im Regelangebot vieler EB-Einrichtungen gefunden.

Literatur und Links

- Abel, Heinrich (1968):** Der Zweite Bildungsweg. In: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung (S. 121–131). Braunschweig, Westermann
- Bader, Reinhard (2004):** Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanung für die Berufsschule. In: Bader, Reinhard / Müller, Martina: Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, S.11-37.
- Bastian, Hannelore (1989):** Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In: Müller-Blattau, Michael: Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Positionsbestimmung. Frankfurt/M., S.89–102
- BIFIE (Hg.) (2011):** Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz; Leykam. (154 Seiten, pdf als download auf der homepage des BIFIE; https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (10.10.2016)
- Brückner, Wolfgang / Fritsche, Andrea / Schlögl, Peter / Veichtlbauer, Judith (2014):** Mobilitätsbarrieren im Kontext des lebenslangen Lernens / Fallbeispiel Studienberechtigungsprüfung – ein Situationsbericht aus der Praxis. Wien
- Bundesministerium für Bildung (Hg.) (2017):** Handreichung zum Pflichtschulabschluss – Leitfaden für Prüfende. (pdf auf der Homepage des BMB/Erwachsenenbildung, http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Leitfaden_Lehrende_Pflichtschulabschluss_2017.pdf?m=1494705656) (21.08.2017)
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (o.J.):** Curriculum – Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung. Wien. Eigendruck [Erstauflage 2001/13] (pdf auf der Homepage des BMB; https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?5i832b) (22.11.2016)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010):** Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über kompetenzbasierte Curricula an anerkannten Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung (Berufsreifeprüfungs-curriculaverordnung – BRPCV) (<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006670>)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5 (Hg.) (2013):** Handreichung zum Pflichtschulabschluss – pädagogisch-didaktische Überlegungen. (pdf auf der Homepage des BMB/Erwachsenenbildung, http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Paedagogik_Didaktik.pdf) (22.11.2016)
- Castles, Stephen / de Haas, Hein / Miller, Mark J. (20145):** The age of migration: international population movements in the modern world. Basingstoke; Palgrave Macmillan

- Dewey, John (2003):** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. [orig. 1916] Weinheim und Basel, Beltz.
- Euler, Peter (2012):** 10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards. (pdf auf der Homepage der Gesellschaft für Bildung und Wissen; <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/10-thesen-zur-debatte-um-kompetenzorientierte-bildungsstandards.html>) (6.1.2017);
- Fischer, Gero (2013):** Diskurs zu Kompetenzorientierung und Unterwerfung der Bildungspolitik unter ökonomische Verwertungsbedingungen. (pdf auf der Homepage des Instituts für Slavistik, Univ. Wien, https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Hochschulpolitik/Diskurs_über_Kompetenzorientierung.pdf) (6.1.2017);
- Freire, Paulo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Fritsche, Andrea (2004):** Abschluss. Abbruch. Aufbruch? Veränderungen durch die Weiterbildung im Zweiten Bildungsweg am Beispiel der Berufsreifeprüfung. AbsolventInnen und AbbrecherInnen im Vergleich. Eine Untersuchung an der Volkshochschule Floridsdorf im Rahmen des Projekts eLOPA IV. Wien
- Harney, Klaus, Koch, Sascha & Hochstätter, Hans-Peter. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung.** Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg.(Heft 1), 34–57.
- Holzcamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, Campus.
- Holzcamp, Klaus (1994):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. (Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lern- und Lehrforschung am 23. Februar 1994). pdf-Dokument unter <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernen.pdf> (letzter download am 4.12.2011)
- Krög, Walter (2005):** Einleitung. In: EQUAL – Entwicklungspartnerschaft MIM (Hg.): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. Lechaschau
- Leutner, Detlev/Klieme, Eckhard (2006):** Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. pdf auf der Homepage des dipf; <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag;> (10.10.2016)
- Lachmayr, Norbert/Litschel, Veronika/ Mayerl, Martin (2014):** Lachmayr, Norbert & Litschel, Veronika. (2014). Vielfalt in der Berufsreifeprüfung. Gedanken - Fragen - Antworten - Beispiele. (ÖIBF, Hrsg.). Wien: ÖIBF. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Leitfaden_BRP_diversity_oeibf.pdf (6.1.2017)
- Nairz-Wirth (2010):** Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer (AK) Wien. Pdf-Dokument unter <http://media.arbeiterkammer.at/PDF/StudieQuoVadisBildung2010.pdf> (10.10.2016)
- Roth, Heinrich (1971):** Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover; Schroedel.
- Rützel, Josef (2007):** Kompetenz – Popanz oder Leitprinzip? In: berufsbildung, 61. Jahrgang, Heft 103/104, März 2007, S. 2
- Rützel, Josef (2010):** Die Logik der aktuellen Entwicklungen in der Berufsbildung – Fremdbestimmte Autonomie. In: berufsbildung, 64. Jahrgang, Heft 126, Dezember 2010, S. 2
- Rützel, Josef (2010):** Kompetenz und Diagnostik: Fördern, Auslesen, Bilden. Vortrag beim Berufspädagogischen Kolloquium am 03. November 2010 an der TU Darmstadt. Online verfügbar unter www1.ab-paed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/ruetzel/studium_lehre/ws1011/kolloq/2010-11-03.pdf (1.7.2011) [Beitrag nicht mehr abrufbar, 22.11.2016]
- Rützel, Josef /Sehrer, Armin /Ziehm, Stefan (Hg.) (2000):** Berufseignung und berufliche Anforderungen. Handlungsfelder der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Tagungsdokumentation im Auftrag des hessischen Landesausschusses für Berufsbildung. Darmstadt.
- Scheller, Ingo (1981):** Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts, Scriptor Verlag.
- Schlögl, Peter/Wallner, Josef/Irmer, Manon /Mayerl, Martin/Stöhr, Petra (2015):** Kompetenzorientierte Berufsentwicklung für den Beruf Medienfachmann/-frau. Endbericht. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Wien: öibf, ibw. pdf auf der Homepage des bmwfw; http://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_Kompetenzorientierung_ibw_öibf_final.pdf (21.11.2016)
- Siebert, Horst (2003):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied; Verlag Luchterhand.

- Steiner, Mario (2016):** Der Zweite Bildungsweg. Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2016, Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wien
http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2016_1_der_zweite_bildungsweg.pdf (21.11.2016)
- Stoppacher, Peter / Edler, Marina (2016):** Die Umsetzung des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses (ePSA) in Österreich. Graz; Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung.
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation: In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177-235
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation: In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177-235
- Weinert, Franz Emanuel (2002):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel; Beltz (1. Auflage 2001). S. 17–31

Gesamtperspektive

Im Anschluss an die Skizze der diskursiven Konturen des 2. Bildungsweges und die Darstellung exemplarischer Angebote bündelt dieser Abschnitt die damit aufgeworfenen Fragen und zieht Schlussfolgerungen für künftige Diskussionen.

Die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis des 2. Bildungswegs in Österreich in den bisherigen Abschnitten beansprucht keine Vollständigkeit für die komplexe Thematik, versuchte aber doch erstmals eine Zusammenschau von Aspekten, die in der Literatur zum Thema mehr im Schatten bleiben. Diese widmet zumeist entweder detailreicher Mikroperspektive und zieht per definitionem Grenzen, die der Praxis kaum mehr gerecht werden, oder verbleibt im erweiterten Blick auf eine festgestellte „Entgrenzung“ des 2. Bildungswegs im eher Allgemeinen.

Wir haben einen Mittelweg versucht, der das „Vagabundieren“ des Begriffs des Zweiten Bildungswegs (Jütting/Scherer 1986) auch in die Form der Darstellung übersetzt und von exemplarischen Beispielen aus fragliche/ kritische Bereiche erörtert. Das Ziel war, trotz fragmentarischen Charakters ein vergleichsweise dichtes Bild zu erarbeiten, indem neben dem verbindenden Kapitel zu diskursiven Bestimmungen des 2. Bildungswegs aktuell faktische Gegebenheiten wiederholt mit historischen Kontexten und (offenen) bildungspolitischen Fragen verknüpft werden.

Zahlenportrait

Bevor die damit aufgeworfenen Fragen gebündelt und Schlussfolgerungen für künftige Diskussionen

gezogen werden, soll hier noch auf die quantitative Bedeutung des 2. Bildungswegs eingegangen werden, da lückenhafte Daten zur systemischen und bildungspolitischen Vernachlässigung des 2. Bildungswegs beigetragen haben und beitragen.

Die Datenlage in der Erwachsenenbildung zeichnet sich, wenngleich hier in den vergangenen Jahren eine klare Verbesserung zu erkennen ist, wesentlich durch Lücken und fragmentierte Datenbestände aus. Dies resultiert aus unterschiedlichen Zuständigkeiten und verschiedensten Formen der Datengenerierung, die neben seltenen amtlichen Statistiken wesentlich im Rahmen von Programmförderungen oder durch empirische Erhebungen erfolgt. Entsprechend schwierig gestaltet sich eine Gegenüberstellung von den einzelnen Elementen des hier interessierenden Zweiten Bildungswegs. Die Schwierigkeiten beziehen sich insbesondere auf Aktualität, Kontinuität und besonders Vollständigkeit der Daten. Einzelne Anläufe einer Darstellung liefern für bestimmte Teilbereiche (für den schulischen Teil etwa siehe Lassnigg, 2014) oder im Überblick (Statistik Austria, 2012) Ansätze, werden aber nicht kontinuierlich geleistet oder weiterentwickelt.

Im Folgenden wird eine synoptische Darstellung gewählt, die aus unterschiedlichsten Quellen Daten zusammenführt. Damit soll vorrangig das Ziel verfolgt werden, die Größenordnung der Abschlüsse

des Zweiten Bildungswegs zu ermitteln, und weiters deren Relation zur Anzahl der Abschlüsse im Regelschulwesen aufzuzeigen. Die Gliederung orientiert sich an der Komplexität der Lernergebnisse bzw. der Hierarchie im Bildungssystem.

Lerninhalte der Basisbildung bis zum Pflichtschulabschluss

Teilnahmen (Neueintritte 2015) in der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene (Initiative Erwachsenenbildung)

Tab. 1: Teilnahmen (Neueintritte 2015) in der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene

Basisbildung (im Sinn der Initiative Erwachsenenbildung)	Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss
7.295	2.139

Quelle: Monitoring-Executive Summary 2. HJ 2015, zum Stichtag 31.12.2015

Quelle: Monitoring-Executive Summary 2. HJ 2015, zum Stichtag 31.12.2015

Weitere entsprechende Angebote, die nicht über das Förderprogramm Initiative Erwachsenenbildung gefördert werden (etwa durch das AMS oder Länder) und beispielsweise spezifisch auf junge Flüchtlinge zugeschnittene Pflichtschulvorbereitungslehrgänge umfassen, können hier nicht berücksichtigt werden. Für die Bewertung der folgenden Zahlenrelationen ist aber wesentlich, dass die über die Initiative Erwachsenenbildung erfassten Zahlen keineswegs die Gesamtheit entsprechender Angebote in der Erwachsenenbildung abbilden.

Ein quantitativer Vergleich mit dem Regelschulwesen ist für die Bildungsangebote nur bedingt zu leisten. Dies liegt daran, dass nur entsprechende Zahlen für den Pflichtschulbesuch vorliegen und es keine Entsprechung zur Basisbildung im Regelschulwesen gibt. Als Referenzzahl könnte man jedoch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der achten Schulstufe heranziehen. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass ein entsprechender Schulbesuch keinen Garanten für die Erreichung der Standards darstellt. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass die Teilnahmen in der Initiative nicht mit TeilnehmerInnen gleichzusetzen sind, da

Mehrfachbesuche von Maßnahmen oder in beiden Programmbereichen nicht ausgeschlossen sind.

Im Schuljahr 2014/15 waren 84.315 Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schulen der achten Schulstufe gemeldet. Unter diesen Einschränkungen zeigt sich eine Relation von 11% der Teilnahmen in der Initiative Erwachsenenbildung zum Schuljahrgang.

Lerninhalte der mittleren Qualifikationsebene in der oberen Sekundarstufe

Betrachtet man die berufsqualifizierenden Wege im Anschluss an die Schulpflicht, die nicht auch zusätzlich eine Reifeprüfung vergeben, nämlich die berufsbildenden mittleren Schulen (ohne Sonderformen) sowie die Lehrausbildung, die zusammen im Erstausbildungssegment zusammen mehr als die Hälfte aller Jugendlichen aufnehmen) zeigt sich ein differenziertes Bild.

Tab. 2: BMS für Berufstätige und Lehre

BMS für Berufstätige (ohne Sonderformen)	Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung (gem. §23 Abs. 5 lit. A BAG)
(70)	7.889

Quelle: Lassnigg 2014 (nur kaufmännische Schulen)

Quelle: Jugendbeschäftigungsbericht 2014/15 auf Grundlage der WKÖ-Statistik, 2016

Im Jahr 2015 wurden gemäß der WKÖ-Statistik 46.111 erfolgreiche Lehrabschlussprüfungen abgelegt, jene im zweiten Bildungsweg machen davon bundesweit rd. 17% aus. In Wien ist die Verschiebung der Lehrabschlüsse in den Zweiten Bildungsweg noch markanter, der Anteil liegt 2015 bereits bei 29,5% (Lehrlingsstatistik 2015, S.18).

Bei den berufsbildenden Schulen ist eine unmittelbare Darstellung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die Formen für Berufstätige absolvieren, nicht gut möglich. Die Daten zu den Abendformen für berufsbildende mittlere Schulen (Handelsschulen für Berufstätige, technische Fachschulen für Berufstätige) sind nicht im Detail darstellbar. Dies liegt einerseits an der schulrechtlichen Situation, dass die Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen als Sonderformen der BMS mitgezählt werden, obwohl

sie postsekundäre Einrichtungen (sie haben einen einschlägigen Berufsabschluss als Zugangsvoraussetzung) sind, und andererseits das größte Segment, die Handelsschulen für Berufstätige, mittlerweile in verschränkter Form mit den Handelsakademien für Berufstätige geführt werden (der Zwischenabschluss der Handelsschule ist nach der halben Schulzeit von vier Semestern und einer Abschlussprüfung möglich). Im humanberuflichen Schulwesen (wirtschaftliche Berufe, Tourismus, Mode und Bekleidungstechnik) werden bisher keine Formen für Berufstätige geführt. (vgl. Dorninger, 2014)

Hochschulzugangsniveau und Reife- und Diplomprüfungen

Bei den Bildungsgängen, die zu Reifeprüfungen bzw. den Hochschulzugang hin führen, zeigen sich sehr traditionsreiche und vergleichsweise junge Angebote: Die Schulen für Berufstätige (BT) und die mehrheitlich in der freien Erwachsenenbildung angebotenen Vorbereitungslehrgänge auf die Studienberechtigungs- und Berufsreifeprüfung.

Tab. 3: Hochschulzugang

AHS BT	BHS BT	BRP	SBP
522	986	3.530	486 - 3.000

Quelle zu AHS BT: Statistik Austria Bildung in Zahlen, Tabellenband, 2017

Quelle zu BHS BT: Statistik Austria Bildung in Zahlen, Tabellenband, 2017

Quelle zu BRP: öibf 2016 (Schätzmodell für 2015/16)

Quelle zu SBP: unidata, Studienjahr 14/15, an Universitäten abgelegte Studienberechtigungsprüfungen bzw. Zusammenstellung aus Situationsbericht 2014

Berücksichtigt man Zweit- und Folgeabschlüsse nicht (Kollegs u.a.), die eine Reifeprüfung als Zugangsvoraussetzung haben, wurden im Jahr 2015 41.658 Reife- und Diplomprüfungen als Erstabschlüsse abgelegt, 522 davon in AHSen für Berufstätige, 663 in HTLs und 323 in HAKs für Berufstätige.

Demnach werden rund 89% der Reifeprüfungen im Regel- bzw. Tagesschulweg abgelegt, 3,6% in Abendschulen und 8,5% in Form der Berufsreifeprüfung. Insofern werden mittlerweile doppelt so viele Reifeprüfungen in Form der BRP abgelegt wie in den Abendschulen.

Hinsichtlich der Studienberechtigungsprüfung ist die Datenlage besonders komplex und unvollständig. Dies liegt daran, dass Absolventinnen in manchen Darstellungen erst durch die Realisierung einer Hochschulzulassung mit dieser Zugangsberechtigung in den Statistiken aufscheinen, aber dann auch oft mit anderen Formen des Zugangs vermischt werden, des Weiteren sind bei den schulischen Kollegs Datenlücken festzustellen.

So weisen die TeilnehmerInnen in SBP-Lehrgängen an den großen Erwachsenenbildungseinrichtungen höhere Zahlen aus, als in der Hochschulstatistik (ohne Kollegs, Privatuniversitäten und Pädagogische Hochschulen). Die Diskussionen im ExpertInnengremium des ESF-Projekts VIV und kritische Sichtung kolportierter Zahlen kamen auf eine realitätsnähere Schätzung von ca. 3000 AbsolventInnen pro Jahr (vgl. dazu Situationsbericht 2014, S. 9-14)

Resümee

Inwiefern diese Werte (sofern tatsächlich belastbar) als groß oder gering (Lassnigg, 2014, S. 13) einzuschätzen sind, soll an dieser Stelle nicht abschließend bewertet werden und bedarf auch der Berücksichtigung weiterer Aspekte wie erwachsendere Lehr- und Lernarrangements, Zugänglichkeit und Relevanz von Lernerträgen für Erwachsene.

Generell liegen seitens der aufnehmenden Einrichtungen für zentrale Instrumente des 2. Bildungswegs wie BRP und SBP nur eingeschränkte bis keine Daten vor, ein verlässlicher Rückschluss auf die Zahl der AbsolventInnen ist auf dieser Basis kaum möglich.

Dennoch kann von der einer Größenordnung von rund 25.000 Menschen ausgegangen werden, die jährlich Abschlüsse auf diesem Weg ablegen. Dabei sind die weiterführenden Formen für Berufstätige (Meistervorbereitungen, Werkmeisterschulen, berufs begleitende FH-Studiengänge u.a.), noch gar nicht berücksichtigt.

Die anschwellende Diskussion um die Validierung von früheren Lernleistungen oder Kompetenzen wird hier die Transparenz von Teilnahmen und AbsolventInnen perspektivisch auch nicht erleichtern. Insbesondere die stark individualisierten Verfahren der Anerkennung und Anrechnung von früheren

Lernleistungen sind, wenn dies dezentral an den Schulen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgt, für die Menschen unbestritten begrüßenswert, aber für die Unübersichtlichkeit im Zweiten Bildungsweg wohl eher erschwerend.

Aus „statistischen Gründen“ wäre zunehmende Verantwortungsübernahme für Prüfungen in abschlussorientierten Lehrgängen im 2. Bildungsweg wie BRP, SBP und ePSA doppelt begrüßenswert, wenn damit eine einheitliche Dokumentation und Statistik einhergehen könnte. Dort werden bisher nur Teilzeugnisse, aber keine abschließenden Gesamtzeugnisse ausgestellt, wenn das in einer Hand wäre, würde auch die Zahl der AbsolventInnen gesicherter abrufbar – unabhängig davon, ob in weiterer Folge der Weg zu Kollegs, Universitäten oder Fachhochschulen führt.

Konsequenzen und Handlungsfelder

Vor dem Hintergrund der (wachsenden) Zahlen wäre grundlegendere Auseinandersetzung mit aktuellen Konzepten, Rahmenbedingungen und einer möglichen Zukunft des 2. Bildungswegs angezeigt. In einer entsprechend übergreifenden und programmatischen Perspektive sollte es zu einem überdachten Mix aus neuen Regulativen und Deregulierung kommen, ohne bisheriges Flickwerk in Detailfragen fortzusetzen.

Perspektiven

Wesentliche Ergebnisse dieses Streifzugs durch die vielfältigen Strukturen, die sich unter diesem Begriff fassen ließen, wie auch durch entsprechende Literatur zu Fragen des 2. Bildungswegs lassen sich aus Sicht des AutorInnen-Teams in zwei zentralen Punkten zusammenfassen:

- Eine Reduktion des 2. Bildungswegs auf Nachholen von versäumten (schulischen) Abschlüssen – vgl. das Bild der „Reparaturwerkstätte“ – greift zu kurz und ist, wenn schon, eher auf strukturelle Mängel des Regelschulsystems als auf individuelles Versagen zu beziehen.
- Wachsende quantitative und systemische Bedeutung in teilweiser funktionaler Überlappung mit dem Schulsystem erfordern, dass verstärkt auch

systemische Perspektiven auf den 2. Bildungsweg eingenommen werden, wenn man das österreichische Bildungssystem effizienter in Richtung Durchlässigkeit weiterentwickeln will. Dafür sind funktionierende Schnittstellen (sowohl innerhalb des 2. Bildungswegs wie zum Schulsystem) und eine konsequente, weniger halbherzige Ausgestaltung der Strukturen des 2. Bildungswegs zu einer außerschulischen Alternative notwendig.

Unabhängig davon, dass es nach der historischen Bildungsexpansion mit Fokus auf soziale Aufwärtsmobilität (Hochschulreife von begabten Benachteiligten) nunmehr eher um defensive Haltungen (Inklusion derjenigen, die mit wachsenden sozialen Spaltungen und wieder verstärkten selektiven Tendenzen – z.B. universitäre Aufnahmeverfahren – ins gesellschaftliche Abseits zu geraten drohen) geht, ist damit die wachsende quantitative Bedeutung des 2. Bildungswegs nicht erklärt.

Ökonomische Flexibilisierung, technologische Entwicklung, Globalisierung und Flexibilisierung von Lebensentwürfen gehen Hand in Hand und erfordern Neuorientierungen, die weit über ein „Nachholen“ hinausgehen, das Gewicht von Erstausbildungen reduzieren und in der „Lebensphasenorientierung“ des Lernens ihren Ausdruck finden.

Die in Bezug auf das Bildungssystem meist nur als Leerformeln zitierten Begriffe wie Mobilität und Durchlässigkeit betreffen insbesondere MigrantInnen, die nur zu geringem Teil über die Schulen integriert werden, und häufig auch in der 2. Generation im Vergleich weniger Schulerfolge aufweisen können. Sie bilden aber eine zentrale Klientel der abschlussbezogenen Angebote im 2. Bildungsweg, nicht nur auf Ebene der Basisqualifikationen wie dem ePSA, sondern auch bezüglich der Abschlüsse zur Erlangung des Universitätszugangs.

Rationale Lebens- und Bildungsplanung wie der Zugang zu Stipendien nach einer Arbeitsphase und mehr Kompatibilität mit familiären Situationen spielen zudem eine wesentliche Rolle für die Entscheidung für den 2. Bildungsweg, ein Aspekt, der in der Forschung in der letztlichen Fixierung auf den „regulären“ schulischen Weg häufig nicht gesehen wird.

Schlussendlich sind es auch die formellen und strukturellen Bedingungen des Lernens im 2. Bildungsweg, die über weite Strecken weniger Zwangscharakter als die schulischen Systeme aufweisen, es ist dieses Momentum an Freiheit, das insbesondere in der Praxis deutlich macht, dass es eben nicht um Nachholen von Schule, sondern um eine andere Form des Lernens geht. Dass weder die BRP noch die SBP, nicht einmal der ePSA, wiewohl im Lehrplan noch an die NMS rückgebunden, im eigentlichen Sinn Schulabschlüsse sind, hat auch unter diesem Gesichtspunkt seine Bedeutung.

Die Aktivitäten, die am Übergang Schule und Beruf angekündigt wurden (vgl. LLL 2020, Aktionslinie 4 Ausbau von alternativen Übergangssystemen ins Berufsleben für Jugendliche) und mit der Ausbildungspflicht vermutlich weiter ausgebaut werden, weisen ebenfalls darauf hin, dass das Schulsystem gesellschaftliche Bedarfe aktuell nicht (mehr) abdecken kann. Allerdings spiegelt sich in diesen Bestrebungen auch neuerdings Ignoranz gegenüber den im 2. Bildungsweg bereits bestehenden und u.U. nachhaltigeren Möglichkeiten.

Durch die einseitige Ausrichtung des LLL:2020 Programms auf Bedarfe des Arbeitsmarkts werden tendenziell zusätzliche Strukturen mit dem Ziel schneller „Job-Fitness“ aufgebaut, Maßnahmen für den Zweiten Bildungsweg für Jugendliche werden jedoch in keiner der drei Aktionslinien explizit angesprochen, man könnte sagen, sie treffen „haarscharf daneben“. (Lassnigg 2014, S. 03-11)

In jedem Fall hat sich im Kontext der aktuellen ökonomischen und gesellschaftlichen Umbrüche eine relative Dichte an außerschulischen Angeboten etabliert, die altersunabhängig und partiell außerhalb der „versäulten“ Bildungslandschaft formale Abschlüsse ermöglichen.

Der Befund von Jütting/Scherer in einem Literaturbericht zum Zweiten Bildungsweg schon aus dem Jahr 1986, in dem sie eine programmatische Neu-Konzeptionierung weg von der ‚nachgeholtten Hochschulreife in Kurzform‘ – hin zu einem ‚System abschlussbezogener Weiterbildung als individuellem Qualifizierungsinstrument‘ fordern, ist damit unverändert aktuell und deckt sich mit unserem Plädoyer für eine stärkere systemische Perspektive auf den 2. Bildungsweg.

Bestehende Probleme und unsichere Übergänge können nur dann gelöst bzw. gesichert werden, wenn der „Aufbau einer institutionellen Erwachsenenbildung als „vierte Säule“ des Bildungswesens wirklich ernst genommen wird“, wie Lorenz Lassnigg am Beispiel Schwedens „als Modellfall für den Zweiten Bildungsweg“ darlegt. (Lassnigg 2014, S. 03-5).

Diese Forderung ist nicht neu, und wurde für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung u.a. von Gudrun Biffl schon 2007 formuliert: „In dieser Situation führt kein Weg an der Entwicklung eines Systems der Erwachsenenbildung vorbei. Ein derartiges System basiert auf drei Stützpfeilern: einem institutionellen, einem finanziellen und einem qualifikatorischen.“ (Biffl 2007, S. 02 – 1).

Eine Konzentration auf Instrumente des 2. Bildungswegs im engeren Sinn, wie sie in diesem Dossier behandelt wurden, könnte zumindest einen ersten Schritt darstellen, um angesichts der komplexen Aufgabe nicht gänzlich in Untätigkeit zu verharren.

Regulative

Neue Regulative sind da erforderlich, wo – wie im Fall der SBP – durch ein Stückwerk von unterschiedlichen SBP-Gesetzen und vorschnelle Überantwortung dieses Bildungsgangs in die Autonomie der Universitäten – Intransparenz und neue Barrieren im Hochschulzugang vorliegen. Sowohl für die Fächer und Niveaus wie auch die verlangte studienbezogene Vorbildung wäre ein neuer Orientierungsrahmen wünschenswert, damit für die SBP bundesweit wieder vergleichbare Strukturen vorliegen.

Eine gesamtheitliche Perspektive müsste auch eine weitere Verbesserung der wechselseitigen Anrechenbarkeit von Teilprüfungen der BRP und SBP ermöglichen, beide Bildungsgänge könnten gekoppelt an eine Reform der SBP bei systemischer Angleichung komplementäre Aufgaben übernehmen.

Nicht zuletzt wäre es an der Zeit, eine Forderung der Aktionslinie 3 der LLL-Programmatik 2020 endlich umzusetzen, nämlich die „Gesetzliche Verankerung der vollen Prüfungskompetenz an akkreditierten Erwachsenenbildungseinrichtungen im Bereich des Nachholens von Bildungsabschlüssen und der Berufsreifeprüfung“ (LLL:2020; S.23).

Vieles an der bildungspolitischen Zielsetzung und Umsetzung des ePSA wird durch die bestehende Rückbindung an schulische Prüfungen beeinträchtigt, auch für die anderen wesentlichen abschlussorientierten Angebote schafft diese Anbindung nicht nur administrativen Mehraufwand und Doppelbetreuung der TeilnehmerInnen, sondern schränkt immer aufs Neue auch die Möglichkeiten erwachsenengerechten Unterrichts durch Rückkopplung an Lehrpläne und Prüfungsformen des Ersten Bildungswegs ein.

Um entsprechende Qualitätssicherung nicht außer Acht zu lassen, müssen für die abschlussorientierten Angebote des 2. Bildungswegs neue Formen der Qualitätssicherung angedacht werden, die instrumentenübergreifend wirksam werden und die Anbindung an die Schulen ablösen.

Nicht zuletzt gibt es je nach Instrument und Bundesland völlig unterschiedliche Bedingungen der Finanzierung und Förderung, die es besser zu koordinieren gälte, wenn man nicht erzwungenen Bildungstourismus als Steigerung der Mobilität verkaufen will.

Deregulierung

Während so manches betreffend den 2. Bildungsweg gegen die Interessen der AbsolventInnen der Beliebigkeit und Willkür überlassen wird (beispielsweise Fragen der Anerkennung von Vorbildung in der SBP, wo selbst bestehende Vorgaben häufig unterlaufen werden), gibt es auch Ebenen, die zur Erhöhung der Durchlässigkeit gelockert werden müssen (für Details siehe die Beiträge zu einzelnen Instrumenten). Es ist nicht einzusehen, warum angesichts der allerorten von Individuen eingeforderten Flexibilität

und Mobilität nicht möglich sein soll, administrative Vereinfachungen wie Ermöglichung eines nachträglichen Wechsels der Prüfungskommission (betrifft neben BRP auch ePSA), des Prüfungsmodus (Lebende Fremdsprache) und/oder des Fachbereichs umzusetzen.

Für die BRP wäre freie Wahl des Fachbereichs aus einem Korb stark nachgefragter bzw. arbeitsmarkt- und bildungspolitisch besonders relevanter Fachbereiche sowie Neuordnung der Fachbereichsliste sinnvoll, da die aktuelle Fachbereichsliste veraltet ist, Rechtsunsicherheit schafft und die Teilnehmenden erheblich in ihrer weiteren Planung einschränkt. Betreffend den ePSA wurde der zuvor forcierte wba-Abschluss durch die Bindung der Prüfungsabnahme an das schulische Lehramt wieder völlig entwertet, dadurch wurden langjährig erfolgreiche TrainerInnen aus der Erwachsenenbildung verdrängt, weil es für Träger, die die Prüfungsberechtigung anstreben, natürlich problematisch ist, wenn Lehrende nicht prüfen können. Sofern man auf diese Lehrkräfte nicht verzichten kann oder will, hat dies vielfach dazu geführt, dass Prüfungen nach wie vor an externen Schulen abgewickelt werden, was den ePSA partiell ad absurdum führt und alternative Wege der Qualitätssicherung erfordert und nicht Regulative über schulkonforme Ausbildung.

Aus Sicht der Praxis erforderlich ist schließlich Flexibilisierung der Rahmenvorgaben durch die Initiative Erwachsenenbildung, die mit den maximalen 1160 UE und strikten Kontingenten für einzelne Maßnahmenstränge ein zu starres Korsett vorgibt, das teilnehmerInnenorientierte Arbeit behindert und zudem durch die Finanzierungsstruktur selektive Tendenzen wieder verstärkt.

Literatur und Links

Biffi, Gudrun (2007): Erwachsenenbildung – Schlüssel für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit Österreichs. Magazin Erwachsenenbildung Nr.2, 2007: Lebenslanges Lernen in Österreich - politische, organisatorische, finanzielle und didaktische Anforderungen Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>. (4.5.2017)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz; Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg). (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020 http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf (3.5.2017)

Dorninger, Christian. (2014). Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (21 / Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung), 11/1-6.

Dornmayr, Helmut, Litschel, Veronika & Löffler, Roland. (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015, Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMWFW. (BMWFW, Hrsg.). Wien. Abgerufen von http://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/Jugendbesch%C3%A4ftigungsbericht_barrierefrei.pdf (Stand 21.5.2017)

Jütting, Dieter H./Scherer, Alfred (1986): Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Lasnigg, Lorenz (2014): Der Zweite Bildungsweg im „Lifelong Learning“ – Befunde zur Finanzierung und Politik. Österreich und Schweden im Vergleich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014: Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung. Wien, 03/1-15. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf> (3.5.2017)

Schlögl, Peter & Litschel, Veronika. (2016): Aktuelle Daten zur Berufsreifepfung. Vorbereitungslehrgänge, TeilnehmerInnen, Teil- und Fachbereichsprüfungen, AbsolventInnen (Aktualisierung). Projektbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.

Statistik Austria. (Hg.) (2012). Erwachsenenbildungsbericht 2011. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria. (Hg.) (2017). Bildung in Zahlen 2015/16 – Tabellenband. Wien: Statistik Austria.

Wirtschaftskammer Wien (2016): Lehrlinge in Wien 2015. Wien März 2016. <https://www.wko.at/service/w/bildung-lehre/Lehrlingsstatistik2015.pdf> (Stand 21.5.2017)



Foto: K.K.

Mag. Wolfgang Brückner

wolfgang.brueckner@vhs.at

Wolfgang Brückner hat Biologie studiert und in öffentlichen und Alternativschulen unterrichtet. Seit 1985 ist er hauptsächlich in der Erwachsenenbildung tätig: zuerst als Trainer, später zusätzlich als Programmverantwortlicher und Bildungsberater an der Volkshochschule Floridsdorf. Arbeitsschwerpunkt ist die Beratung von Personen ohne Reifeprüfung, die studieren wollen.



Foto: K.K.

Dr. John Evers

john.evers@vhs.at

John Evers ist Leiter des Geschäftsbereichs „Initiative Erwachsenenbildung“ der Wiener Volkshochschulen, Historiker und Journalist. Er hat über den Weg der Studienberechtigungsprüfung 2007 promoviert. Evers war unter anderem als Geschäftsführer des „Gedenkdienstes“ sowie in unterschiedlichen – beratenden und leitenden - Funktionen im Bereich Berufs- und Studienberechtigungsprüfung tätig. Aktuell unterrichtet er zudem am Institut für Soziologie der Universität Wien, im Rahmen der Volkshochschulen sowie am WIFI und publiziert regelmäßig für „Arbeit und Wirtschaft“.



Foto: K.K.

Mag. Christian Nowak

christian.nowak@vhs.at

Christian Nowak studierte Bildungswissenschaft und war von 1989 bis 2012 in der Programmplanung und Beratung im Bereich 2. Bildungsweg an der VHS Wien-Floridsdorf tätig. Seit 2012 ist er für die inhaltliche und organisatorische Koordination und Steuerung der Angebote Höhere Bildungsabschlüsse an den Wiener Volkshochschulen verantwortlich. Außerdem unterrichtet er in verschiedenen Einrichtungen die Themenbereiche Didaktik in der EB, autonome Lernformen und kompetenzbasierter Unterricht.



Foto: Mediendienst.com

Dr. Peter Schlögl

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

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



Foto: K.K.

Mag.ª Judith Veichtlbauer

judith.veichtlbauer@vhs.at

Judith Veichtlbauer hat Germanistik und Politikwissenschaft studiert, unterrichtet (im 2. Bildungsweg SBP, im Feministischen Grundstudium und für KulturKontakt an bulgarischen Universitäten) und war an Projekten mit Schwerpunkt Bildung und Zeitgeschichte beteiligt. Seit 1999 Projektleitung ESF- und bm:b-Projekte im 2. Bildungsweg an der VHS Wien 21. Dabei ab 2010 in Entwicklungsarbeit für eine Reform des Pflichtschulabschlusses für Erwachsene involviert, ein weiteres aktuelles Projektthema im Anschluss an die Erarbeitung eines Situationsberichts zur Studienberechtigungsprüfung sind Beiträge zu Reformen betreffend die SBP.

Impressum/Offenlegung



Dossier erwachsenenbildung.at

Die Themenreihe mit fundierten Hintergrundinformationen

Gefördert aus Mitteln des BMB

Online: www.erwachsenenbildung.at/themen

ISBN: 978-3-9503966-7-6

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5, A-1014 Wien

AutorInnen

Mag. Wolfgang Brückner

Dr. John Evers

Mag. Christian Nowak

Dr. Peter Schlögl

Mag.^a Judith Veichtlbauer

Online-Redaktion

Karin Kulmer, MA (Verein CONEDU)

Satz und Design

Design Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

angepasst von Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

www.erwachsenenbildung.at ist das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener des österreichischen Bundesministeriums für Bildung. In der Rubrik „Themen“ beschreiben ausgewiesene Expertinnen und Experten anhand umfangreicher Dossiers aktuelle Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ziel eines jeden Dossiers ist es, zu einem bildungspolitisch, wissenschaftlich und/oder didaktisch relevanten Themenkreis einen Überblick zu geben, fundierte Hintergrundinformationen aufzubereiten, den Diskurs ab-

zubilden und mit zahlreichen Links und Hinweisen eine weiterführende Recherche zu ermöglichen. Die Dossiers richten sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, insbesondere an Studierende und BerufseinsteigerInnen. Parallel zur Website erscheinen diese Ausarbeitungen auch für den Druck oder elektronische Lesegeräte aufbereitet in der Reihe „Dossier erwachsenenbildung.at“. Alle Publikationsformate sind unter www.erwachsenenbildung.at/themen kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Dieses „Dossier erwachsenenbildung.at“ ist unter [CC BY 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lizenziert und erschien zuerst auf www.erwachsenenbildung.at.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen der AutorInnen nennen. Weiters bitten wir um Angabe der Quell-URL: www.erwachsenenbildung.at

Ausgenommen hiervon sind grafische Elemente (z.B. Fotos der AutorInnen) der MedieninhaberInnen und HerausgeberInnen, die nicht eigens für dieses Werk geschaffen wurden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an office@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Zitierhinweis

Text: CC BY Wolfgang Brückner, John Evers, Christian Nowak, Peter Schlögl und Judith Veichtlbauer (2017), auf www.erwachsenenbildung.at

Kontakt und Hersteller

www.erwachsenenbildung.at
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
office@erwachsenenbildung.at

Der „Zweite Bildungsweg“ ist als Begriff zwar breit im Alltagsverständnis verankert und gilt als Kernelement von LLL-Strategien, dennoch sind die bereits historisch vagen Konturen eines Zweiten Bildungswegs aktuell unschärfer denn je. Wenn Durchlässigkeit ein wesentliches Anliegen unseres Bildungssystems ist und zugleich tiefgreifender Strukturwandel Adaptionen auf Individuen und auch Bildungssysteme als Ganzes ausübt, ist eine neue Standortbestimmung für den Zweiten Bildungsweg notwendig.

Dieses Dossier umfasst Auseinandersetzungen mit der Begrifflichkeit im historischen Rückblick und aktuelleren Perspektiven, eine Darstellung und Diskussion exemplarischer Angebote, die am konkreten Beispiel darüber hinausweisende Fragen aufwerfen soll, sowie den Versuch, auf qualitativer Ebene ein verbindendes didaktisches Selbstverständnis in der Praxis des Zweiten Bildungswegs zu erörtern.

www.erwachsenenbildung.at ist das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener des österreichischen Bundesministeriums für Bildung. In der Rubrik „Themen“ beschreiben ausgewiesene Expertinnen und Experten anhand umfangreicher Dossiers aktuelle Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Fundiert und hintergründig, ideal zum Einlesen und Überblick verschaffen, mit zahlreichen Links zum weiter recherchieren. Parallel zur Website erscheinen neue Dossiers für den Download auch im Format PDF oder als E-Book unter www.erwachsenenbildung.at/themen.