

Fellner, Magdalena [Hrsg.]; Pausits, Attila [Hrsg.]; Pfeffer, Thomas [Hrsg.]; Oppl, Stefan [Hrsg.]
Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen. Orientierungen in einem komplexen Feld

Münster ; New York : Waxmann 2025, 249 S. - (Studienreihe Hochschulforschung Österreich; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Fellner, Magdalena [Hrsg.]; Pausits, Attila [Hrsg.]; Pfeffer, Thomas [Hrsg.]; Oppl, Stefan [Hrsg.]:
Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen. Orientierungen in
einem komplexen Feld. Münster ; New York : Waxmann 2025, 249 S. - (Studienreihe
Hochschulforschung Österreich; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332926 - DOI: 10.25656/01:33292;
10.31244/9783830999959

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332926>

<https://doi.org/10.25656/01:33292>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



STUDIENREIHE HOCHSCHULFORSCHUNG ÖSTERREICH

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

Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen

Orientierungen in
einem komplexen Feld

WAXMANN

Studienreihe
Hochschulforschung Österreich

herausgegeben vom
Netzwerk Hochschulforschung Österreich

Band 7

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

Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen

Orientierungen in einem komplexen Feld



Waxmann 2025

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Band 7

ISSN 2628-6432

Print-ISBN 978-3-8309-4995-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9995-9

<https://doi.org/10.31244/978383099959>

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



© Waxmann Verlag GmbH, 2025

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Transformationspotentiale für Hochschulen durch Validierungsprozesse	7
<i>Magdalena Fellner, Attila Pausits, Thomas Pfeffer & Stefan Oppl</i>	
Die Validierungspraxis an der Universität für Weiterbildung Krems. Von der Entwicklungsgeschichte zu ersten Erfahrungsberichten	19
<i>Sabrina Oppl, Stephanie Nestawal, Isabell Grundschober & Christina Gruber-Röder</i>	
Das Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen im Lichte der Novelle BGBl I 177/2021. Eine rechtsdogmatische Untersuchung	37
<i>Martin Wagner</i>	
RPL for Access, Success and Inclusivity in Higher Education. The West Cork Dairy Farmers' RPL Case Study	65
<i>Ciara Staunton, Belinda Gascoigne & Seamus Ó Tuama</i>	
Transformation einer Hochschule durch Recognition of Prior Learning. Etablierung einer RPL-freundlichen Kultur im Hochschulkontext	81
<i>Susanna Boldrino</i>	
(Hochschulische) Anrechnungsverfahren im Spannungsfeld von Bildungschancen und Bildungsungleichheiten	101
<i>Martin Schmid</i>	
Recognition and Validation of Prior Learnings of Refugees and Migrants in European Documents	117
<i>Filiz Keser Aschenberger</i>	
Problematiken und Fallstricke der Validierungsverfahren vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsverhältnisse	133
<i>Magdalena Fellner</i>	
Erfahrungen mit der Black Box Anerkennung von informellem Lernen am Beispiel des Engagements von Studierendenvertreter*innen an Hochschulen	151
<i>Janine Wulz</i>	

Implementierung und Herausforderungen von Validierungsprozessen non-formaler und informeller Kompetenzen. Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Zusammenhang mit digitalen Plattformen	169
<i>Christina Paulus, Martin Mayr, Marion Ramusch, Vladana Vidric & Astrid Steinöcker</i>	
Professionalisierung der Validierungspraxis. Kompetenzen für professionelles Validierungshandeln aus Perspektive der Berufs- und Erwachsenenbildung	187
<i>Karin Gugitscher</i>	
Verfahrensarchitekturen von Kompetenzerfassung und ihr (erwachsenen-)pädagogischer Wert. Praxisreflexion der Weiterbildungsakademie Österreich	203
<i>Gudrun Breyer, Karin Reisinger & Petra H. Steiner</i>	
Neue Qualifikationen nach dem Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung. Ziele, Rahmenbedingungen und Potenziale eines neuen Bildungssegments	225
<i>Elisabeth Hassek-Eder, Sabine Tritscher-Archan, Stefan Oppl & Thomas Pfeffer</i>	
Herausgebende, Autorinnen und Autoren	245
Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich	250

Transformationspotentiale für Hochschulen durch Validierungsprozesse

Magdalena Fellner, Attila Pausits, Thomas Pfeffer & Stefan Oppl

Mit der im Jahr 2021 beschlossenen Novellierung des österreichischen Universitätsgesetzes wurde hinsichtlich des hochschulischen Verständnisses der Kompetenzentwicklung ein Paradigmenwechsel herbeigeführt: Ging man bis dato davon aus, dass sich die Lernergebnisse eines Studiums erst *nach* der Hochschulzulassung ausbilden (können), geraten nun verstärkt jene Kompetenzen ins Blickfeld, die bereits *vor* dem Zeitpunkt der Immatrikulation an einer Hochschule erlangt wurden. Anerkannt wird somit, dass die Ausbildung hochwertiger Kompetenzen nicht ausschließlich an Hochschulen erfolgt und es in der Wissensgesellschaft stattdessen möglich ist, auch andernorts hochschuläquivalente Kompetenzen zu erwerben.¹ Durch die Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse wird damit der Weg zu einer inklusiven und diversifizierten Bildungslandschaft eröffnet, welche die Vielfalt der Lernmöglichkeiten wertschätzt. Dieser Paradigmenwechsel bringt auf mehreren Ebenen *Entwicklungspotentiale* mit sich, die in Folge näher erläutert werden, bevor auf die Struktur des Sammelbands und die einzelnen Beiträge darin näher eingegangen wird.

1. Ebene der Studierendenberatung: das Kompetenzportfolio als Ausgangspunkt für die Bildungs- und Berufsberatung

Das Kompetenzportfolio kann, sofern es zu einem frühen Zeitpunkt erstellt und im Studienverlauf sukzessive erweitert wird, als Grundlage für die Studienberatung und Unterstützung während des Studiums dienen. Aus der Selbstreflexion über die vorhandenen Kompetenzen können schließlich zentrale Erkenntnisse für die individuelle Standortbestimmung abgeleitet werden. Aber auch in der Berufswahl, bei Bewerbungen, Mitarbeiter*innengesprächen und in der beruflichen Weiterentwicklung stellt das Kompetenzportfolio als formative Unterstützung eine wertvolle Hilfestellung bereit. Diese Funktion spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der Studierenden wider: In einer 2022 durchgeführten Pilotstudie zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gelangen die Studierenden zur Erkenntnis, dass sie das Portfolio zwar nicht zu (Gehalts-)Verhandlungen mitnehmen würden, ihre Stärken durch die Selbstreflexion und Dokumentation nun allerdings besser einschätzen und kommunizieren können (siehe der Beitrag von Fellner in diesem Band).

1 Blickt man in der Geschichte weiter zurück, so zeigt sich, dass dies nicht unbedingt ein neues Phänomen darstellt und man schon immer auch außerhalb der Hochschule zu äquivalenten Erkenntnissen gelangen konnte (z. B. North, 1993).

Auch die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) zeigt vielfältige Methoden zum Einsatz des E-Portfolios auf: Zum einen können die Bewerber*innen dieses für die (digitale) Sammlung aller (schriftlichen) Dokumente verwenden, zum anderen können die Berater*innen mit den Antragsteller*innen in Kontakt treten, Bewertungen über das Portal bereitstellen und (z. B. im Fall noch offen gebliebener erforderlicher Nachweise) Unterlagen hinzufügen bzw. ändern. Die Nutzer*innen können darüber hinaus über die Online-Plattform Informationen zu passenden modularen, individuell abgestimmten Weiterbildungen auffinden (Wagner & Breyer, 2022, S. 193 f.). Auf diese Weise dient das E-Portfolio vielfältigen Verwendungszwecken.

2. Ebene der Curriculumentwicklung: Flexibilisierung der Lehrpläne

Durch die Berücksichtigung der vorhandenen Kompetenzen der Studierendenschaft werden Hochschulen in die Lage versetzt, bedarfsgerechte Curricula-Formate zu schaffen und diese flexibel zu gestalten. Abhängig vom individuellen Vorwissen der Studierenden und ihren Interessen können Empfehlungen für einzelne Module bzw. Weiterbildungsbereiche ausgesprochen werden. Diese können in Form von individuellen Learning Agreements, die zu Studienbeginn gemeinsam mit Universitätsangehörigen erstellt und auf ihre Aktualität hin regelmäßig geprüft werden, ihren Ausdruck finden.

Die hochschulischen Curricula orientieren sich dann verstärkt an den individuellen Kompetenzprofilen der Teilnehmenden. Sind berufliche Kompetenzen in einem hohen Ausmaß vorhanden, können sich Studierende etwa verstärkt dem wissenschaftlichen Arbeiten zuwenden. Wird umgekehrt eine hohe Ausprägung in Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten festgestellt, kann man sich vielmehr auf die fachlichen Inhalte konzentrieren. Auf diese Weise wird der Fokus auf die in Hinblick auf ein Curriculum noch unzureichend ausgeprägte Kompetenzdomäne gelegt.

Mithilfe von Trendanalysen gelangen Orr et al. (2019) zur Ansicht, dass flexiblen Studienangeboten in den nächsten Jahrzehnten eine zunehmend wichtige Rolle zukommen wird. Sie gehen davon aus, dass das Studium künftig nicht als kompakte Einheit absolviert wird, sondern aus individuell kombinierbaren Bausteinen unterschiedlicher Größe besteht. Ihre Trendanalysen weisen darauf hin, dass Akademiker*innen regelmäßig an die Hochschule zurückkehren werden, um neue Kenntnisse zu erwerben – oder um den bisherigen beruflichen Weg zu verlassen und einen anderen Kurs einzuschlagen. Vor dem Hintergrund des Lebensbegleitenden Lernens gilt es somit an bestehendes Vorwissen anzuknüpfen, welches sich aufgrund der unterschiedlichen Lernpfade je unterschiedlich gestaltet.

3. Ebene der Unterrichtsdidaktik: individualisierte Lern- und Lehrangebote

Selbst wenn außer(hoch)schulisch erworbene Kompetenzen den Bildungserfolg schon immer beeinflusst haben, wurden diese im hochschulischen Kontext bislang unzulänglich berücksichtigt. Stattdessen lautete die Annahme, dass die Studierenden zu Studienbeginn über annähernd gleiche Kompetenzen verfügen. Demgegenüber weist die Forschung darauf hin, dass sich die lebensweltlichen Bildungserfahrungen der Lernenden stark voneinander unterscheiden (Meyer-Drawe, 2015; Soremski, 2019). Die qualitativ unterschiedlich ausgeprägten kulturellen Kapitalien üben wiederum unweigerlich einen Einfluss auf die institutionalisierten Lernprozesse aus. Wird diesem Umstand im Bildungskontext Rechnung getragen, können durch die Herstellung einer „lebensweltlichen Kontinuität“ zahlreiche nicht-traditionelle Studierendengruppen erreicht werden (Dierckx, Miethe & Soremski, 2017). Die Anerkennung früherer Lernerfahrungen kann somit als Bindeglied zwischen der Hochschulbildung, Berufsbildung und individuellen Lebenswegen dienen.

Durch den herbeigeführten Paradigmenwechsel von der Lehrenden- hin zur Lernendenzentrierung ist es zudem möglich, die individuellen Bildungshintergründe der Studierenden als Ausgangspunkt für die Entwicklung didaktischer Konzeptionen zu nehmen. Unter Berücksichtigung der diversen Bildungshintergründe können die studentischen Gruppen gezielt divers zusammengesetzt werden. Eine zunehmende Binnendifferenzierung kann zudem mithilfe von Buddy-Systemen, Gruppenarbeiten oder Peer-Mentoring-Programmen erfolgen. So kann die Anerkennung von Vorerfahrung (welche wiederum in einem Bildungsportfolio abgebildet wird) zur lernendenzentrierten Didaktik beitragen.

4. Ebene der Denkweisen: neue Perspektiven auf Gewohntes

Anerkannt werden in der Regel nur solche Kompetenzen, die mit den im Curriculum vermittelten (formal-akademischen) Kompetenzen vergleichbar sind. Komplexer stellt sich der Sachverhalt bei jenen Kompetenzen dar, die im regulären akademischen Curriculum nicht vermittelt oder gar abgebildet sind, aber für eine Qualifikation dennoch von Bedeutung sind. Mithilfe der Validierung werden die hochschulischen Lernziele schließlich auf ihre Gültigkeit und Anwendbarkeit auf verschiedene außerhochschulische Kontexte hin überprüft, wobei die Theorie einer rigorosen Prüfung an der Praxis standhalten muss. Aufgrund ihrer qualitativ anders gearteten Lernzugänge sind Studierende dazu imstande, einen kritischen Blick auf etablierte Gewohnheiten an Hochschulen zu richten und diese grundsätzlich in Frage zu stellen. So herrscht vonseiten der (nicht-traditionellen) Studierenden nicht immer Verständnis in Hinblick auf die inhärente Logik der hochschulspezifischen Regeln und Vorgaben vor (Fellner, 2025). Durch die Differenzen zwischen unterschiedlichen (devianten) Zugängen und der etablierten Norm können Hochschulen eingefahrene Denkschemata hinterfragen und ihre Kulturen weiterentwickeln (Rosenberg, 2011). Die Berücksich-

tigung non-formaler und informeller Kompetenzen kann dann dazu beitragen, dass die Fachdisziplinen um weitere Facetten und Nuancen angereichert werden.

Durch die Berücksichtigung der individuellen Lernprozesse und Hintergründe kann die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zudem die Aufwertung lebensweltlicher Bildungsprozesse und damit die Anerkennung anderer Zugänge und Denkweisen im eigentlichen Sinne bewirken. Die Vervielfältigung der Bewertungsschemata erweitert dann den Kreis an gültigen Denkweisen und Zugängen und führt zu einer erhöhten Qualität und Gültigkeit der vermittelten Inhalte. Durch die Abschaffung einer künstlich geschaffenen Hierarchie wird alternativen Lernformen der Weg geebnet, welche wiederum ein hohes Innovationspotential mit sich bringen.

Zur Untermauerung des hohen Innovationspotentials dient das Beispiel des prominenten indischen Mathematikers Srinivasa Ramanujan. Er hatte nie studiert und eignete sich seine mathematischen Kenntnisse autodidaktisch an. Dennoch konnte er analytische und zahlentheoretische Probleme lösen, etablierte Annahmen in Frage stellen und komplexe Erkenntnisse hervorbringen, welche den Kenntnisstand renommierter Mathematikprofessoren an Universitäten überstiegen (Kanigel, 1995). Dies verdeutlicht, dass dem formalen Wissen zwar ein hoher Grad an historisch gewachsener Standardisierung innewohnt, die klassische Herangehensweise dennoch nicht notwendigerweise zielführender ist als eine unkonventionelle Sichtweise. Die Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen auf das Curriculum bietet somit das Potential, neue Perspektiven auf bestehende Strukturen zu werfen und diese innovativ zu denken.

5. Ebene der Lernverständnisse: expliziter und impliziter Kompetenzerwerb

Über die Anerkennung ist es des Weiteren möglich, das Lernen in all seinen Facetten zu betrachten und die verschiedenen, damit einhergehenden Nuancen kennenzulernen. So kann die Beschäftigung mit dem informellen Lernen der Weiterentwicklung und Fundierung der theoretischen und praktischen Überlegungen zum Lernbegriff dienen. Vor diesem Hintergrund weist Aladdin El-Mafaalani (2020) darauf hin, dass sich ein Kind durch regelmäßiges Klavierspielen nicht nur eine spezielle Motorik und kognitive Kompetenzen aneignet, sondern auch eine gewisse Übung darin erlangt, sich ständig aufs Neue zu motivieren. Durch die kontinuierliche Anstrengung lernt es gleichzeitig, dass sich Leistung auf lange Sicht lohnt. Mit dem Musizieren gehen somit Kompetenzen wie Impulskontrolle, Ehrgeiz oder Kooperationsfähigkeit einher. Auf diese Weise können auch implizite Erwartungen in Hinblick auf eine Kompetenzdomäne expliziert werden. Diese detaillierte Betrachtungsweise kann wiederum zur Beschreibung und Aufschlüsselung einer Kompetenzdomäne in all ihren Facetten beitragen.

6. Die Institutionalisierung bedarf professioneller Diskurse: zu den einzelnen Kapiteln im Sammelband

Die vorangegangenen Abschnitte zielten darauf ab, Denkanstöße in Bezug auf potenzielle hochschulische Transformationen, welche durch die Validierungspraxis angeleitet werden können, zu setzen. Aufgezeigt wurde, dass die Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen Entwicklungspotentiale auf der Ebene der Studierendenberatung, der Curriculumentwicklung, der Unterrichtsdidaktik, etablierter Denkweisen und der Lernverständnisse bereithalten. Diese Impulse sind in erster Linie auf der institutionellen Ebene zu verorten. Darüber hinaus lassen sich zahlreiche weitere Möglichkeiten ausmachen, die etwa auf einer individuellen Ebene anzusiedeln sind und in der Bestärkung der Selbstreflexion liegen können.

Anerkennungen und Validierungen an Hochschulen halten zwar grundsätzlich Lernpotentiale für Hochschulen bereit, erfordern aber auch den professionellen Austausch, die grundsätzliche Offenheit und entsprechende Ressourcen. So ist in Hinblick auf die Validierungsverfahren nach wie vor ein Entwicklungsbedarf gegeben. In der Folge sind Veranstaltungen wie das 2. Symposium „Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen. Orientierungen in einem komplexen Feld“², das am 12.12.2023 an der Universität für Weiterbildung Krems in hybrider Form stattgefunden hat, für den professionellen Austausch von zentraler Bedeutung. Der vorliegende Sammelband zielt darauf ab, diesen Diskurs weiter voranzutreiben, indem sowohl der aktuelle Stand und die derzeitige Diskussion zur Validierung zusammengefasst als auch neue Perspektiven eingebracht und ein Ausblick auf potentielle Entwicklungen geboten werden. Auf diese Weise bietet der Band Impulse für zukünftige Analysen, Evaluierungen und praktische Umsetzungen, welche auf dem aktuellen Erkenntnisstand aufbauen.

Erfahrungswerte und Transformationsprozesse an Hochschulen

Im Beitrag von Sabrina Oppl, Stephanie Nestawal, Isabell Grundschober und Christina Gruber-Röder wird das aktuelle Validierungsverfahren der Universität für Weiterbildung Krems eingehend beleuchtet. Die Autorinnen präsentieren nicht nur erste Evaluierungsergebnisse, sondern gehen auch auf die darauffolgenden Weiterentwicklungen des Verfahrens ein. Zur Identifikation potenzieller Optimierungsmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfe konzentrieren sie sich insbesondere auf die Perspektiven und das Feedback der Validierer*innen. Ein zentraler Aspekt ihrer Erkenntnisse betrifft die Notwendigkeit, zwischen non-formalen und informellen Lernergebnissen zu differenzieren, um die Validierungsverfahren an die jeweils unterschiedlichen Lernkontexte anzupassen. Der Beitrag bietet damit bedeutsame Impulse zur Weiterentwicklung von Validierungsprozessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

2 Siehe www.donau-uni.ac.at/symposium-validierung-2023 [18.02.2025].

Martin Wagner widmet sich in seinem Beitrag eingehend der Analyse des § 12 des Fachhochschulgesetzes, welcher im Zuge der Novelle BGBl I 177/2021 wesentliche Änderungen erfahren hat. Dabei untersucht Wagner, welche konkreten Änderungen sich durch die Gesetzesnovelle für die Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen ergeben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Novelle nicht nur neue Anerkennungsinstrumente geschaffen hat, sondern den Fachhochschulen auch erhebliche Autonomie in deren Anwendung einräumt. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden Herausforderungen und Risiken für die Fachhochschulen herausgearbeitet und rechtspolitische Empfehlungen für die Zukunft formuliert. Wagners Ergebnisse können so einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung österreichischer Fachhochschulen in der rechtskonformen Anwendung und Ausgestaltung von Anerkennungs- und Validierungsverfahren leisten und als Grundlage für mögliche Gesetzesänderungen dienen.

Ciara Staunton, Belinda Gascoigne und Séamus Ó Tuama präsentieren eine aufschlussreiche Fallstudie, welche die Kooperation zwischen einer irischen Universität und dem multinationalen Unternehmen Carbery in den Blick nimmt. Die Fallstudie fokussiert darauf, Recognition of Prior Learning (RPL) als Werkzeug zu nutzen, um die praktischen Lernerfahrungen der Landwirte an Hochschulen anzuerkennen und ihnen dadurch den Zugang zu akademischen Qualifikationen zu ermöglichen. Die entwickelte RPL-Methode umfasst fünf Schritte: (1) Kartierung der Lernergebnisse, (2) ein Ampelsystem zur Bewertung ihrer Relevanz, (3) Gewichtung der Lernergebnisse, (4) Erstellung eines Lernergebnisportfolios und schließlich (5) die Bewertung und Validierung der Nachweise. Darüber hinaus bietet das Kapitel durch die Nutzung qualitativer Daten Einblicke in die Perspektiven der Lernenden, welche in der existierenden Literatur oft zu kurz kommen. Als ein innovativer Ansatz weist die Fallstudie das Potenzial auf, signifikante Hinweise für Weiterbildungen im industriellen Bereich und neue Wege für die Anerkennung von informellen Lernerfahrungen bereitzustellen.

Susanna Boldrino verweist in ihrem Beitrag darauf, dass die Realisierung der Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen eine institutionelle Herausforderung darstellt. Neben den rechtlichen und verfahrenstechnischen Anforderungen ist zur nachhaltigen Implementierung eine RPL-freundliche Kultur innerhalb der Hochschulen erforderlich. Boldrino zeigt auf, dass die hochschulischen Werte, Überzeugungen und Kulturen maßgeblich die Akzeptanz und Umsetzung von RPL beeinflussen, wobei auch Emotionen eine entscheidende Rolle spielen. Ängste bezüglich der Qualität des Verfahrens, Bedenken hinsichtlich der Studierbarkeit und Vorbehalte gegenüber neuen Lernformen und Wissenserwerbswegen sind typische Reaktionen, die in diesem Kontext auftreten können. Der Beitrag zeigt anschaulich auf, dass die Schaffung einer RPL-freundlichen Kultur essenziell ist, um das Vertrauen in das System zu stärken und die grundsätzliche Akzeptanz in Bezug auf die Validierung zu erhöhen. Die Implementierung einer solchen Kultur erfordert ferner das Engagement hochschulischer Akteur*innen: Diese sollten RPL erstens strategisch positionieren, um die Qualität und das Wachstum der Institution zu fördern. Sie sollten zweitens

durch klare Lernziele und die Akzeptanz von Qualitätssicherungsverfahren dazu beitragen, dass RPL als positiver Entwicklungsprozess anstatt als bürokratische Last wahrgenommen wird. Als gut informierte und engagierte Teilnehmende stärken sie drittens das Vertrauen in das RPL-System. Dialog und Reflexion sind entscheidend, um gemeinsames Lernen sowohl innerhalb der Hochschule als auch in der weiteren Bildungsgemeinschaft zu bestärken. Eine RPL-freundliche Kultur kann auf diese Weise zur Transformation von Hochschulen beitragen, indem sie ein offenes Bildungsverständnis befördert und RPL als wesentlichen Bestandteil der systemischen Entwicklung anerkennt.

Herausforderungen bei der Validierung im Kontext von Wissensbewertungen, Qualitätssicherung und sozialstruktureller Ungleichheit

Martin Schmid veranschaulicht in seinem Beitrag, dass Bildungsungleichheiten, die bereits in Kindheit und Jugend innerhalb und außerhalb des Schulsystems entstehen und fortgeführt werden, durch Validierungsverfahren nur scheinbar an Bedeutung verlieren. Die Annahme, dass alle Studierenden gleichermaßen in der Lage sind, informelle Lernprozesse zu initiieren, lässt jene bestehenden sozialen Exklusionsmechanismen außer Acht, welche über das formale Bildungssystem hinausgehen. Schmid argumentiert, dass über Anrechnungsverfahren Bildungsungleichheiten in veränderter Form und Ausprägung reproduziert werden. Verantwortlich dafür sind die unterschiedlichen Zugänge zu vielfältigen und qualitativ hochwertigen informellen Lernmöglichkeiten, welche eher für Personen aus akademisch gebildeten Familien vorliegen als für bildungsferne Schichten. Die systembedingten Unterschiede setzen sich lebenslang fort und begünstigen oder benachteiligen Individuen – abhängig von ihrer sozialen Herkunft – in Bezug auf ihre Partizipation an Anrechnungsverfahren. Zur Untersuchung der fortwährenden Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten stützt sich der Beitrag auf die Theorien von Bourdieu und Boudon. Die theoretische Rahmung trägt dabei zum Verständnis bei, weshalb Anrechnungsverfahren weit davon entfernt sind, faire Voraussetzungen für alle zu schaffen. Dabei wird ein spezifisches Anrechnungsverfahren, das aufgrund dieser Problematiken letztlich eingestellt werden musste, exemplarisch beleuchtet.

In dem Kapitel von Filiz Keser Aschenberger wird die bedeutende Rolle der Anerkennung und Validierung von Lernerfahrungen als Instrument der sozialen Eingliederung betrachtet, wobei der Fokus auf Migrant*innen und Geflüchteten in Europa liegt. Angesichts der wachsenden Zahl von Drittstaatsangehörigen in der EU wird die Kluft in Beschäftigung, Bildung und sozialer Integration zwischen ihnen und den EU-Bürger*innen immer deutlicher. Das Kapitel untersucht, auf welche Weise Migrant*innen und Geflüchtete in der EU-Politik Berücksichtigung finden und inwiefern die existierenden politischen Maßnahmen ihre Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft befördern. Dazu wird eine qualitative Politikanalyse durchgeführt, in der wesentliche EU-Dokumente wie Richtlinien, Empfehlungen und Leitfäden evaluiert werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung der Rahmenbedingungen

der Recognition and Validation of Prior Learning (RVPL) bezüglich der Anerkennung der Qualifikationen von Migrant*innen und Geflüchteten und den damit verbundenen Auswirkungen auf ihre soziale Eingliederung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Migrant*innen und Geflüchtete trotz der Bemühungen über das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen, Möglichkeiten zur Anerkennung von Lernerfahrungen bereitzustellen, in den bestehenden Maßnahmen nur wenig Berücksichtigung finden. Zudem sind die spezifischen Initiativen für diese Gruppen oft fragmentiert und nicht umfassend darauf ausgelegt, komplexe Herausforderungen wie Sprachbarrieren oder das Fehlen offizieller Dokumente angemessen zu bewältigen. Das Kapitel argumentiert, dass es dem gegenwärtigen politischen Rahmen trotz des erheblichen Potenzials von RVPL für die Förderung der Integration an Kohärenz und umfassenden Strategien mangelt, welche gezielt auf Migrant*innen und Geflüchtete ausgerichtet sind. Es wird eine Forderung nach gerechteren und inklusiveren RVPL-Praktiken erhoben, die spezifisch auf die Herausforderungen dieser Gruppen eingehen. Ferner wird eine verbesserte Koordination sowohl auf nationaler als auch auf EU-Ebene vorgeschlagen, um das volle Potenzial der RVPL zur Förderung der sozialen Eingliederung zu realisieren.

Magdalena Fellner postuliert in ihrem Beitrag, dass gesellschaftliche Machtasymmetrien in Anerkennungsprozessen besonders deutlich zum Vorschein kommen: Einerseits sind die gesamtgesellschaftlichen Gelegenheitsstrukturen zur Aus- und Weiterbildung bildungsrelevanter Kompetenzen soziostrukturell unterschiedlich ausgeprägt. Andererseits werden die Kompetenzen von institutionenferneren Gruppen entlang einer von der Mittelschicht geprägten Norm bewertet. Die Anerkennungen des Non-Formalen und Informellen sind jedoch gerade für Personen, die im formalen Bildungssystem benachteiligt sind, von Bedeutung, da sie ihre Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten wesentlich befördern können. Im Rahmen eines Pilotprojekts wurden im Sommersemester 2022 an der Universität für Weiterbildung Krams in der Folge Problematiken und Fallstricke untersucht, die sich in Validierungsverfahren vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsverhältnisse abzeichnen. Die Analyse der Verfahrensschritte brachte zwei wesentliche Ergebnisse zutage: Erstens wird deutlich, dass die (impliziten) Erwartungen der Validierungsprüfer*innen unzureichend expliziert werden. Zweitens gelangt die entscheidende Bedeutung metakognitiver Fähigkeiten für die Identifikation und Artikulation der Kompetenzen zum Vorschein. Trotz der vielfältigen Herausforderungen, die mit Validierungsverfahren verbunden sind, argumentiert der Beitrag, dass es der Übersetzungsleistung in das formale System bedarf. Denn je undurchsichtiger die Bewertungskriterien für non-formal und informell erworbene Kompetenzen sind, desto mehr Bedeutung kommt der kulturellen Passung und damit der sozialen Herkunft in den Bildungseinrichtungen zu. Der Beitrag plädiert abschließend für transparente Kriterien und Prozesse in der Anerkennung und Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, um soziale Ungleichheiten reduzieren und gerechtere Bildungschancen schaffen zu können.

Der Beitrag von Janine Wulz fokussiert auf die Herausforderungen bei der Anerkennung jener informellen Lernergebnissen, welche die Studierenden durch ihr Engagement als Studierendenvertreter*innen in Europa erwerben. Dafür wurden Studierendenvorsitzende aus 11 Ländern und über 80 Studierendenvertreter*innen des Europäischen Hochschulraums befragt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Studierende mit erheblichen Barrieren konfrontiert sind, welche etwa intransparente Anerkennungsverfahren und eine unzureichende Informationslage betreffen. Zudem gestalten sich die Formen der Anerkennung (z. B. in Form von ECTS) abhängig vom jeweiligen Land und den hochschulischen Curricula sehr unterschiedlich. Der Beitrag schlägt Maßnahmen vor, um die Anerkennung dieser Lernleistungen zu verbessern, einschließlich der Schaffung von rechtlichen Rahmenbedingungen und der Einführung von transparenten Validierungsverfahren unter Beteiligung von Studierenden, Lehrenden und allgemeinem Personal sowie der Anpassung der Curricula zur Gewährleistung der Vergabe von ECTS-Punkten für informelles Lernen.

Das Kapitel von Christina Paulus, Martin Mayr, Marion Ramusch, Vladana Vidric und Astrid Steinöcker widmet sich der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen vor dem Hintergrund des zunehmenden Stellenwerts dieser Verfahren im europäischen Bildungsraum. Untersucht werden die Implementierung sowie Herausforderungen von Validierungsprozessen in Bezug auf deren digitale Umsetzung durch Online-Plattformen. Die Studie betont die Notwendigkeit von Transparenz und Nachvollziehbarkeit der digitalen Validierungsverfahren. Aufgezeigt wird, dass digitale Plattformen zwar effektive Instrumente für standardisierte Validierungsprozesse darstellen, dabei jedoch ebenso technische und soziale Barrieren überwunden werden müssen. Die Integration von Validierungsmechanismen erfordert kulturelle und organisatorische Anpassungen in den Bildungsstrukturen, wobei der Qualitätssicherung und breiten Akzeptanz der Validierung an Hochschulen eine besonders hohe Bedeutung zukommt. Die Autorinnen und Autoren betonen abschließend, dass gut funktionierende Validierungsverfahren zu einer erhöhten Bildungsgerechtigkeit beitragen können.

Good Practices und konzeptuelle Überlegungen aus der Berufs- und Erwachsenenbildung

In den letzten Jahren wurde in den meisten Ländern der Europäischen Union mit der Implementierung von Verfahren zur Validierung non-formalen und informellen Lernens begonnen. Trotz dieser Entwicklungen gibt es weder auf EU-Ebene noch auf nationaler Ebene einheitliche Standards dafür, welche Kompetenzen Validierungspraktiker*innen aufzuweisen haben. Validierungspraktiker*innen können jedoch entscheidend dazu beitragen, das Vertrauen in Validierungsprozesse zu stärken. Im Beitrag von Karin Gugitscher werden Validierungsinstrumente aus zwei Projekten vorgestellt, die sich dieser Thematik widmen: das PROVE-Kompetenzmodell und ein national ausgerichtetes Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker*innen. Diese Professionalisierungsinstrumente zielen darauf ab, die spezifischen Kompetenzen für

die Bewältigung der Anforderungen an Validierungshandeln aufzuzeigen. Deutlich wird, dass die Validierungspraxis keine völlig neue Aufgabe darstellt, sondern verschiedene pädagogische Tätigkeiten auf spezifische Weise miteinander kombiniert. Diese erfordern validierungsspezifisches Wissen und Fähigkeiten und sind mit professionellen Ansprüchen verbunden. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Beitrag das Potenzial der Instrumente für weitere Professionalisierungsschritte. Neben einem Ausblick auf aktuelle Entwicklungsarbeiten werden auch die Herausforderungen, die mit der Professionalisierung der Validierung einhergehen, aufgezeigt. Dabei wird der Blick von der Erwachsenen- und Berufsbildung auf weitere Bildungssektoren, insbesondere den Hochschulbereich, erweitert.

Der Beitrag von Gudrun Breyer, Karin Reisinger und Petra H. Steiner bietet eine umfassende Darstellung und Reflexion theoretischer Modelle und Verfahrensarchitekturen der Kompetenzerfassung. Als praktisches Beispiel wird die seit 2007 aktive Weiterbildungsakademie Österreich (wba) herangezogen, deren Erfahrungen die Anwendung und den Nutzen dieser Modelle in der Praxis veranschaulichen. Als praktisches Beispiel wird die seit 2007 aktive Weiterbildungsakademie Österreich (wba) herangezogen, deren Erfahrungen die Anwendung und den Nutzen dieser Modelle in der Praxis veranschaulichen. Ein spezieller Fokus des Beitrags liegt auf dem pädagogischen und bildungsfördernden Wert formativer Elemente. Hierbei wird der Mehrwert der Validierung, der über den bloßen Abschluss hinausgeht, betont. Die Praxisreflexion durch die wba erlaubt es den Lesenden, die theoretischen Konzepte in einem realen Kontext zu betrachten, wodurch diese greifbarer werden. Der Beitrag zielt darauf ab, durch die Darstellung verschiedener Funktionsweisen die Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzerfassung aufzuzeigen. Dabei liegt die besondere Stärke des Beitrags in der Verknüpfung des (erwachsenen-)pädagogischen Zugangs mit der systematischen Darstellung von theoretischen Modellen und Verfahrensarchitekturen. Darüber hinaus werden zukünftige Herausforderungen für Validierungsverfahren benannt, was die Bedeutung des Beitrags sowohl für aktuelle als auch zukünftige Entwicklungen im Bildungskontext unterstreicht.

In ihrem Beitrag analysieren Elisabeth Hassek-Eder, Sabine Tritscher-Archan, Stefan Oppl und Thomas Pfeffer das Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB), welches einen neuen Typus höherer Qualifikationen auf den NQR-Niveaus 5–7 einführt. Diese Qualifikationen basieren auf unmittelbaren berufspraktischen Kompetenzen und können durch Validierungs- oder Prüfungsverfahren erworben werden. Die Autor*innen erläutern die Grundlagen des HBB-Gesetzes, das signifikante Neuerungen in der beruflichen Bildungslandschaft einleitet, und argumentieren für eine Aufwertung, Ausweitung und Konsolidierung der höheren beruflichen Bildung. Sie gehen detailliert auf die institutionellen Akteur*innen ein, welche für die Entwicklung, Verordnung und Vergabe dieser neuen HBB-Qualifikationen zuständig sind. Des Weiteren diskutieren sie die Mechanismen der Qualitätssicherung, welche die Gleichwertigkeit dieser berufsbierten Qualifikationen zu akademischen Abschlüssen gewährleisten sollen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Erwartungen, die mit der Einführung dieses Gesetzes verbunden sind, einschließlich

der potenziellen Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt und die gesellschaftliche Wahrnehmung höherer beruflicher Bildung. Dieser fundierte Blick auf das HBB-Gesetz veranschaulicht, wie Entscheidungen auf politischer und institutioneller Ebene die berufliche Bildungslandschaft formen und weiterentwickeln, mit dem Ziel, berufliche und akademische Bildung näher zusammenzubringen und die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsformen zu erhöhen.

Literatur

- Dierckx, H., Miethe, I., & Soremski, R. (2017). Bildung, soziale Ungleichheit und Gesellschaftssystem. In M. Baader, & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 3–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_1
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fellner, M. (2025). *Studierfähigkeit als soziales Konstrukt. Einschränkung und Erweiterung kollektiver Möglichkeitsräume durch zugrunde liegende Verständnisse*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Kanigel, R. (1995). *Der das Unendliche kannte: Das Leben des genialen Mathematikers Srinivasa Ramanujan* (2. Aufl.). Wiesbaden: Vieweg.
- Meyer-Drawe, K. (2015). Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivitätsvollzügen. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht: eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 115–150). Wien: Löcker.
- North, J. (1993). Das Quadrivium. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 303–320). München: Beck.
- Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M., & Dohmen, D. (2019). *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 – Hauptbericht der AHEAD-Studie*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2677654>
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Soremski, R. (2019). *Bildung – Institution – Lebenswelt*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wagner, G. & Breyer, G. (2022). Kompetenzanerkennung qualitativ gestalten. Validierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). In M. Fellner, A. Pausits, T. Pfeffer, & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen* (S. 187–208). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994701>

Die Validierungspraxis an der Universität für Weiterbildung Krems

Von der Entwicklungsgeschichte zu ersten Erfahrungsberichten

*Sabrina Oppl, Stephanie Nestawal, Isabell Grundschober &
Christina Gruber-Röder*

Abstract: Die Anerkennung von informellen und non-formalen Lernern war bereits vor der UG-Novelle 2021 ein wichtiger Forschungsschwerpunkt an der Universität für Weiterbildung Krems. Dieser Beitrag widmet sich – ausgehend von der Entwicklungsgeschichte – dem aktuellen Validierungsverfahren der Universität und stellt die ersten Evaluierungsergebnisse zu durchgeführten Verfahren sowie daraus abgeleiteten Weiterentwicklungen dar. Internationale Projekte haben die Entwicklung der Validierungspraxis an der Universität maßgeblich beeinflusst und den Austausch bewährter Methoden ermöglicht. Seit Herbst 2022 kommt ein standardisiertes Validierungsverfahren zum Einsatz, das ein Jahr später einer ersten Evaluierung unterzogen wurde. Im Fokus stand dabei die Perspektive der Validierer*innen zu möglichen Weiterentwicklungspotentialen und Unterstützungsbedarfe. Eine zentrale Erkenntnis war die Notwendigkeit einer Differenzierung nach non-formalen und informellen Lernergebnissen und somit an die unterschiedlichen Lernkontexte angepasste Verfahren. Die identifizierten Unterstützungsbedarfe mündeten in die Entwicklung von Angeboten sowohl für Validierer*innen als auch für Studierende.

Keywords: Validierungspraxis, Evaluierung eines Validierungsverfahrens, Unterstützungsangebote

1. Einführung

Die Anerkennung und Validierung¹ von informellem und non-formalem Lernen hat in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen, unterstützt durch europäische Strategien wie das LLL-Programm und nationale Initiativen zur Förde-

1 Während im allgemeinen Sprachgebrauch die Begriffe Anerkennung und Validierung häufig synonym verwendet werden, ist eine Differenzierung sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs als auch für die praktische Umsetzung von Validierungs- und Anerkennungsverfahren zentral: Während Anerkennung den formalen Akt der Akzeptanz oder Anrechnung von Kompetenzen beschreibt, umfasst Validierung ein Verfahren, das erworbene Lernergebnisse aus non-formalen und informellen Lernkontexten einer Person sichtbar macht. Validierung bildet demnach die Grundlage zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen (Gruber, 2023, S. 23 f.).

rung der Kompetenzanerkennung (CEDEFOP, 2015; European Commission, 2012; Eurydice, 2024; BMBWF, 2021, Bjørnåvold, 2000). Vor dem Hintergrund einer dynamischen Arbeitswelt und der wachsenden Bedeutung von lebenslangem Lernen sind innovative Ansätze gefragt, die das Potenzial non-formaler und informeller Bildungsprozesse effektiv nutzen (Sharma et al., 2023, Tsolaki & Stathopoulou, 2023). Durch die gezielte Entwicklung und Implementierung innovativer Validierungsverfahren ist die Universität für Weiterbildung Krems (UWK) bestrebt, wesentliche Beiträge zur Neugestaltung der Landschaft des lebensbegleitenden Lernens zu leisten.

Dieser Beitrag bietet einen umfassenden Überblick über die Entwicklungsgeschichte und die aktuelle Validierungspraxis an der UWK und beleuchtet die damit verbundenen Herausforderungen sowie Zukunftsperspektiven.

Im folgenden Abschnitt wird die historische Entwicklung der Validierungsansätze an der Universität erläutert. Darauf aufbauend folgt eine detaillierte Darstellung des Validierungsverfahrens, das an der Universität implementiert wurde, einschließlich der methodischen Ansätze und Bewertungskriterien (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden die ersten Erfahrungsberichte präsentiert, die Einblicke in die praktische Umsetzung der Validierungsverfahren bieten. Abschnitt 5 beschreibt ein Unterstützungsangebot für Studierende, welches den Validierungsprozess erleichtern soll, und auch für Validierer*innen relevante Perspektiven eröffnen kann. Im abschließenden Abschnitt 6 wird auf potenzielle Weiterentwicklungen der Validierungspraxis eingegangen. Es wird aufgezeigt, wie die UWK ihre Verfahren weiter optimieren und ihre Rolle im Bereich der Validierung von Lernergebnissen stärken kann.

2. Entwicklungsgeschichte und Hintergrund

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Anerkennung von beruflichen und außerakademischen Lernerfahrungen hat an der UWK eine lange und fruchtbare Geschichte, die untrennbar mit dem Streben nach Innovation in der Bildung und der Bildung für Innovation verbunden ist. Das Ziel war es, integrative Weiterbildungsprogramme zu entwickeln, die nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch praktische Erfahrungen und persönliche Entwicklungen würdigen. Formale Bildungsstrukturen mussten überdacht werden, um neue Wege zu finden außerhalb traditioneller Bildungskontexte erworbene Kompetenzen anzuerkennen.²

-
- 2 Die theoretischen Ansätze, die die Validierungspraxis an der Universität für Weiterbildung untermauern, reflektieren die neuesten Entwicklungen in der Bildungstheorie und -praxis, insbesondere im Bereich des lebenslangen Lernens. Diese Ansätze basieren auf der konstruktivistischen Lerntheorie und der Kompetenzorientierung, welche die Grundpfeiler für die Entwicklung und Implementierung von Validierungsverfahren darstellen. Der konstruktivistische Ansatz betont, dass Lernen als aktiver, kontextualisierter Prozess verstanden wird, bei dem Wissen durch Erfahrungen konstruiert wird. Diese Perspektive erfordert einen Validierungsansatz, der die individuelle Erfahrung und die erworbenen Kompetenzen anerkennt und würdigt. Die Kompetenzorientierung ergänzt diesen An-

Die Evolution der Validierungspraxis an der Universität spiegelt demnach ein fortlaufendes Engagement wider, bestehende Verfahren zu vergleichen, zu systematisieren und die eigene Praxis kritisch zu hinterfragen und stetig weiterzuentwickeln. Dieser Prozess der kontinuierlichen Verbesserung fand nicht im isolierten Raum statt; er wurde durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen sektorenübergreifenden Partnern maßgeblich bereichert. Die Beteiligung an Projekten wie COMPASS³, VINCE⁴ und VALERU⁵, ergänzt durch eine umfangreiche Publikationstätigkeit zu Anerkennungsstandards, führte zu einer Phase der Erweiterung und Verfeinerung der eigenen Praxis. Insbesondere die Kooperation mit der University of Chester und der Université Occidentale de Bretagne ermöglichte einen umfassenden Austausch von Erfahrungen und bewährten Methoden. Die dadurch entstandenen Synergien waren und sind essenziell für die Förderung der Validierung als eine Kernkompetenz der UWK. Im Zuge des internationalen Austauschs profitierte die Universität zudem auch von einem intensiven Dialog mit nordamerikanischen Partnern, die – analog zu den britischen und französischen Kolleg*innen – auf eine langjährige Erfahrung im Bereich der Validierung zurückblicken können.

In der Zusammenarbeit mit diesen renommierten Institutionen verband die Universität theoretisches Wissen mit praktischer Anwendung, wodurch ein breites Spektrum an Initiativen entstand, die darauf abzielten, die eigenen Validierungsverfahren zu erweitern und zu vertiefen. Die gesammelten Erfahrungen aus diesen internationalen Partnerschaften und Projekten verstärkten das Verständnis dafür, wie bedeutend die Integration von informellem und non-formalem Lernen für die Schaffung eines inklusiven und adaptiven akademischen Umfeldes ist (Johnson & Majewska, 2022).

satz, indem nicht nur akademisches Wissen im Sinne formalen Lernens, sondern auch praktische Fähigkeiten und persönliche Kompetenzen, die in verschiedenen Lebens- und Arbeitskontexten erworben wurden, bewertet werden. Diese umfassende Bewertung erfordert detaillierte Kriterien und Bewertungsverfahren, die sicherstellen, dass die Validierung sowohl valide als auch reliabel ist. (Winterton, Delamare-Le Deist, & Stringfellow, 2006; Biggs & Tang, 2011)

- 3 COMPASS hatte zum Ziel, Moldawien bei der Entwicklung einer nationalen Lifelong-Learning (LLL)-Strategie zu unterstützen. Durch die Förderung einer LLL-Kultur und die Weiterentwicklung gesetzlicher Rahmenbedingungen trug COMPASS zur Implementierung von LLL-Strategien an moldawischen Hochschulen bei.
- 4 VINCE konzentrierte sich auf die Anerkennung der Kompetenzen von Migrant*innen und Geflüchteten. Durch die Entwicklung von Trainingskursen für Universitätspersonal basierend auf erprobten Anerkennungsverfahren europäischer Länder, zielte VINCE darauf ab, den Hochschulzugang für Migrant*innen zu erleichtern und ihre Integration in die europäische Gesellschaft zu unterstützen.
- 5 VALERU zielte darauf ab, in der Russischen Föderation Wege für die Anerkennung von non-formalem/informellem Lernen (NIL) zu entwickeln. Das Projekt stand im Kontext der Bestrebungen des russischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, NIL im Hochschulsystem anzuerkennen.

So hat sich die UWK als Institution etabliert, die nicht nur die Lernergebnisse anerkennt, sondern auch die individuellen Bildungswege der Lernenden wertschätzt und fördert, etwa durch flexible Lernformate, personalisierte Lernwege oder Kooperationen mit der Wirtschaft und externen Bildungsanbietern. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Validierung in Österreich, die durch die UG-Novelle 2021 geschaffen wurden, boten eine zusätzliche Legitimationsgrundlage, um den Validierungsprozess weiter voranzutreiben. Es wurden maßgeschneiderte Validierungsprozesse und die korrespondierenden Unterlagen zur Lernergebnisüberprüfung entworfen.

Die Implementierung und Weiterentwicklung dieser Praxis war jedoch nicht frei von Herausforderungen. Transparente und faire Bewertungskriterien mussten entwickelt werden, die die Qualität und Gleichwertigkeit der validierten Lernergebnisse mit formalisierten bzw. institutionalisierten akademischen Bildungsleistungen gewährleisten sollten. Zugleich musste innerhalb der akademischen Gemeinschaft für den Wert und die Legitimität informell und non-formal erworbener Kompetenzen geworben werden. Dies war insbesondere vor dem Hintergrund notwendig, dass traditionelle Bildungsnormen tief in formalen Bildungssystemen verankert sind. In diesen Systemen wird Wissen durch festgelegte Curricula und strukturierte Prüfungen vermittelt und bewertet, um ein standardisiertes Lernerlebnis innerhalb institutioneller Strukturen sicherzustellen (Souto-Otero, 2021). Im Gegensatz dazu stehen informell und non-formal erworbene Lernergebnisse, die häufig aus praktischen Erfahrungen, selbstgesteuertem Lernen oder beruflichen Tätigkeiten resultieren. Diese Lernformen weichen von etablierten Bildungswegen ab und fordern die bestehende Systematik heraus (Münchhausen & Seidel, 2016). Ihre Anerkennung als gleichwertig erfordert einen Paradigmenwechsel innerhalb der akademischen Gemeinschaft. Ein solcher Wandel basiert auf der Einsicht, dass Wissen und Fähigkeiten durch vielfältige Bildungswege erworben werden können (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2018). Dadurch wird die Exklusivität konventioneller akademischer Modelle infrage gestellt und ein inklusiveres Verständnis von Bildungsabschlüssen gefördert (Münchhausen & Seidel, 2016).

Diese Herausforderungen machten innovative Lösungsansätze notwendig, die durch enge Zusammenarbeit mit internationalen Partnern unterstützt und durch die kontinuierliche Evaluation und Anpassung der Validierungsprozesse begleitet wurden.

Als ein zentrales Ergebnis der oben beschriebenen Aktivitäten wird im folgenden Abschnitt das im Jahr 2022 implementierte Validierungsverfahren aufgegriffen. Nach der Darstellung der Grundzüge des Verfahrens wird ein Überblick über die zentralen Ergebnisse einer ersten Evaluierung gegeben.

3. Das Validierungsverfahren der Universität für Weiterbildung Krems

Wie im davorliegenden Abschnitt beschrieben, haben unterschiedliche internationale und sektorenübergreifende Projekte eine sowohl forschungs- als auch praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema Anerkennung und Validierung von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen an der UWK ermöglicht. Mit der UG-Novelle 2021 wurde in Österreich erstmals der gesetzliche Rahmen geschaffen, um auf Basis der (internationalen) Projekterfahrungen und unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen ein gesamtuniversitäres Validierungsverfahren entwickeln und umzusetzen zu können.

In einer interdisziplinären Arbeitsgruppe wurde die Richtlinie zur Anerkennung von Lernergebnissen erarbeitet, die alle in § 78 UG verankerten Möglichkeiten der Anerkennung vorsieht. Demnach können Lernergebnisse unabhängig davon, wie und wo sie erworben wurden, anerkannt werden, wenn keine wesentlichen Unterschiede zu den in den Curricula definierten Lernergebnissen bestehen. Während das Prinzip des wesentlichen Unterschieds im Universitätsgesetz mit den „positiv beurteilte[n] Prüfungen und andere[n] Studienleistungen“ (§ 78, Abs. 1, Z. 1 UG) in Zusammenhang steht und für berufliche und außerberufliche Qualifikationen keine diesbezüglichen Vorgaben angeführt sind, wird an der UWK der „wesentliche Unterschied“ als einheitlicher Referenzpunkt für alle Anerkennungsentscheidungen definiert. Der Begriff des wesentlichen Unterschieds wird im Lissabonner Anerkennungsübereinkommen aufgegriffen (BGBl. III Nr. 71, 1999). Im Kontext der Anerkennung von ausländischen Abschlüssen und Auslandsstudienzeiten werden vier Elemente einer Qualifikation beschrieben: Qualität, Niveau, Workload, Profil. Diese Elemente werden als Kriterien zur Prüfung des wesentlichen Unterschieds von Lernergebnissen empfohlen (Nuffic, 2020; Nuffic & Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz 2020).

Um non-formal und informell erworbene Lernergebnisse (entspricht den beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen des Universitätsgesetzes) anerkennen zu können, ist ein Validierungsverfahren (§ 78 Abs. 3) notwendig. Validierung wird gemäß dem Rat der EU definiert als „ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person, die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat [...]“ (Rat der EU, 2012, S. 5). Die einzelnen Lernerfahrungen sind dabei transparent zu machen, um diesen einen „angemessenen Stellenwert“ zu verschaffen (Cedefop, 2016, S. 15). Der „angemessene Stellenwert“ entspricht im universitären Kontext einer Anerkennung im Rahmen der im Universitätsgesetz vorgesehenen Möglichkeiten.

Das Universitätsgesetz sieht die Verfahrensschritte „Identifikation, Dokumentation und Bewertung von bereits erworbenen Lernergebnissen“ (§ 51, Abs. 2, Z. 36) im Rahmen eines Validierungsverfahrens vor. Deren konkrete Ausgestaltung ist im Gesetz nicht weiter vorgegeben. Mit der Entwicklung der Richtlinie zur Anerkennung von Lernergebnissen war somit auch die Ausgestaltung eines Validierungsverfahrens

verbunden, um alle im Gesetz vorgesehenen Anerkennungsmöglichkeiten umsetzen zu können.

Orientiert an den Europäischen Leitlinien für die Validierung von non-formalem und informellem Lernen (Cedefop, 2016), Literaturrecherchen und den bisherigen Erfahrungen aus internationalen Projekten wurden an der Universität die Verfahrensschritte weiter definiert und ein Standard zur Umsetzung entwickelt. Im Folgenden werden die Schritte des Validierungsverfahrens der UWK in ihren Grundzügen dargestellt:

3.1 Identifikation

Die Identifikation bereits erworbener „Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen“ ist die notwendige Voraussetzung und somit der erste Schritt eines Validierungsverfahrens. Vor allem bei non-formal und informell erworbenen Lernerfahrungen stellt diese Phase eine „beträchtliche methodische Herausforderung“ dar (Cedefop, 2016, S. 17).

An der UWK hat sich in der Vergangenheit eine dezentrale – von den Departments durchgeführte – Studierendenberatung etabliert. Aufnahmegespräche für die einzelnen Weiterbildungsstudienprogramme durch die Departments und ein regelmäßiger, bedarfsorientierter Austausch mit den Studierenden sind eine über alle Fakultäten hinweg bewährte Praxis. Unter dieser Rahmenbedingung wurde die persönliche Beratung der Studierenden durch die Mitarbeiter*innen der Departments als Ansatz zur ersten Identifikation von potenziell anzuerkennenden Lernergebnissen gewählt.

Die persönliche Beratung stellt ein zentrales Element von Validierungsverfahren dar (Gruber et al., 2021, S. 24 & 70; Cedefop, 2023, S. 14). Speziell auch für die Phase der Identifikation erleichtert die Beratung, „Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Einzelnen zu erkennen“ sowie „geeignete Optionen und [...] die Erwartungen zu steuern“ (Cedefop, 2023, S. 16). Dabei geht es vor allem um eine erste Einschätzung, ob bereits erworbene Lernerfahrungen einzelnen Lernergebnissen des Curriculums entsprechen und ob ein Validierungsverfahren in Betracht gezogen werden könnte.

Werden einzelne Module identifiziert, für die eine Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen geeignet sein könnte, sind die Lernerfahrungen durch die Studierenden zu dokumentieren, wie im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

3.2 Dokumentation

Von den Studierenden müssen ausreichend Nachweise für die erworbenen Lernergebnisse erbracht und nachvollziehbar dargestellt werden. Es bedarf einer Offenheit „für viele verschiedene Arten von Nachweisen [...], von schriftlichen Dokumenten über Arbeitsproben bis hin zur praktischen Demonstration“ (Cedefop, 2016, S. 19). Unter Berücksichtigung der Offenheit für unterschiedliche Arten von Nachweisdokumenten wurde ein für die gesamte Universität einheitliches Formular zum Nachweis

der Lernerfahrungen entwickelt. Damit wird sowohl den Studierenden als auch den Validierer*innen eine Strukturierungshilfe zur Verfügung gestellt, um ein qualitätsgesichertes Vorgehen sicherzustellen. Bei der Entwicklung wurde das Formular der Université de Bretagne Occidentale zur Orientierung herangezogen, welches einen zentralen Bestandteil der dort etablierten Validierungspraxis darstellt. Das Formular ermöglicht Schritt für Schritt die Erstellung eines Portfolios, das – wie von Cedefop empfohlen – „einen Lebenslauf und einen Überblick über den Werdegang enthält und durch verschiedene Arten von Nachweisen ergänzt wird“ (Cedefop, 2023, S. 17).

Das durch die Studierenden zu bearbeitende Formular ist in folgende vier Abschnitte strukturiert:

1. *Allgemeine Informationen:* In diesem Abschnitt sind die zentralen persönlichen Daten der Studierenden und das anzuerkennende Modul inkl. der Lernergebnisse anzugeben. Zudem ist von den Studierenden eine eidesstattliche Erklärung abzugeben.
2. *Lernbiografie:* Die Studierenden werden aufgefordert, ihre eigene Lernbiografie in der im Formular vorgegebenen Struktur darzustellen. Dabei sind Informationen zur aktuellen beruflichen Situation, zum Lebenslauf, zu Aus- und Weiterbildungen sowie zu beruflichen und außerberuflichen Erfahrungen in chronologischer Reihenfolge anzuführen. Den Validierer*innen soll so ein ganzheitliches Bild der Lernerfahrungen der Studierenden ermöglicht werden, um auch die weiterführenden Angaben zu den anzuerkennenden Lernergebnissen einer Plausibilitätsprüfung unterziehen zu können.
3. *Beschreibung und Analyse der Lernerfahrungen in Bezug auf die anzuerkennenden Lernergebnisse:* In diesem Abschnitt sollen nur jene Informationen dargestellt werden, die in unmittelbarem Bezug zu den anzuerkennenden Lernergebnissen stehen. Pro anzuerkennendem Lernergebnis sind die Studierenden aufgefordert, die damit in Verbindung stehenden beruflichen und außerberuflichen (Lern-)Erfahrungen umfassend zu beschreiben und zu reflektieren. Ein zentraler Aspekt dabei ist der Verweis auf konkrete Nachweise (in der Regel Dokumente), um das beschriebene Wissen, die Fertigkeiten und/oder Kompetenzen zu belegen. Welche Nachweise geeignet sind, hängt von den Lernergebnissen ab (z.B. Arbeitsergebnisse, Projektpläne, Berichte, Dienstzeugnisse).
4. *Nachweis(dokumente) als Annex:* In diesem letzten Abschnitt sind die Nachweise in einer Übersichtstabelle anzuführen, auf die in Abschnitt 3 verwiesen wird und die in geeigneter Form zur Verfügung gestellt werden (z.B. Dokumente als Anhang, Links ...).

3.3 Bewertung

„Durch den Fokus auf dem, was ein Lernender weiß, versteht oder kann, müssen bei einer lernergebnisbasierten Bewertung keine speziellen Input-Faktoren berücksichtigt werden (wie die Dauer oder der Ort des Lernens)“ (Cedefop, 2016, S. 20).

Besonders zentral sind daher transparente Instrumente und Verfahren, verknüpft mit klaren Standards für die Bewertung (Cedefop, 2023, S. 18). Wie zu Beginn des Abschnitts 3 dargestellt, wird an der UWK für die Bewertung von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen das Prinzip des wesentlichen Unterschiedes herangezogen. Die Kriterien zu Bewertung eines wesentlichen Unterschieds wurden an non-formal und informelle Lernkontexte angepasst und als Standard für die Universität definiert. Folgende beispielhaft angeführte Fragen sollen helfen, die einzelnen Kriterien beurteilen zu können:

- *Qualität/Aktualität*: Ist davon auszugehen, dass die Qualität der Lernergebnisse, die in den beschriebenen non-formal oder informell erworbenen Kontexten erworben und gezeigt wurden, mit jenen die im Studium erworben werden, vergleichbar sind? Sind das vorhandene Wissen, die Fertigkeiten und/oder Kompetenzen aktuell? Das heißt zum Beispiel: Entsprechen sie dem aktuellen Stand der Wissenschaft und somit jenem Stand, der an der Universität gelehrt wird?
- *Bildungsniveau*: Entsprechen die erworbenen Lernergebnisse dem Bildungsniveau (NQR-Niveau) des Studiums?
- *Profil bzw. Anerkennungszweck*: Ist eine erfolgreiche Fortsetzung des Studiums im Falle einer Anerkennung möglich?
- *Workload*: Der Workload allein sollte keine Referenz zur Beurteilung der Lernergebnisse darstellen. Letztlich zählt das Ergebnis, unabhängig davon, wie lange die Studierenden gebraucht haben, das Ergebnis zu erreichen (Cedefop, 2016, S. 20). Der Workload von non-formal und informell erworbenen Lernerfahrungen stellt somit eine untergeordnete Bedeutung dar. Der Workload kann unter Umständen dabei helfen, Plausibilitätsprüfungen z. B. bei absolvierten non-formalen Weiterbildungen zu unterstützen. Fragen wie „Ist es realistisch, mit der absolvierten Weiterbildung und dem ausgewiesenen Workload, die erforderliche Qualität der Lernergebnissen zu erreichen?“ können unter Umständen dabei unterstützen, die anderen Kriterien einer Plausibilitätsprüfung zu unterziehen.

Für die Bewertung sind auch jene Angaben in den Nachweisdokumenten hilfreich, die auf die „eingesetzten Verfahren zur Lernergebnisüberprüfung“ hinweisen (Gruber et al., 2021, S. 121). Darüber hinaus spielt die Transparenz und Vertrauenswürdigkeit eine zentrale Rolle (z. B. der Funktionsträger, die Nachweisdokumente unterschreiben) (ebd).

Die Bewertung erfolgt im Vier-Augen-Prinzip anhand der von den Studierenden übermittelten Unterlagen. Als Validierer*innen sind die Modulleitung, die Studienleitung oder alternativ auch eine andere fachlich in Frage kommende Person vorgesehen. Zur strukturierten und einheitlichen Bewertung wurde von der Arbeitsgruppe ein Beurteilungsformular entwickelt. Entlang der oben beschriebenen Beurteilungskriterien ist von den Validierer*innen auszuführen, inwieweit die einzelnen Lernergebnisse nachgewiesen werden bzw. ob wesentliche Unterschiede identifiziert werden können.

Sollten wesentliche Unterschiede nicht ausgeschlossen werden können, kann von den Validierer*innen ein Validierungsgespräch angesetzt werden. Dabei soll nicht eine allumfassende „Prüfung“ der Lernergebnisse bezweckt werden. Vielmehr geht es um die Klärung letzter offener Fragen oder Unsicherheiten. Die methodische Herangehensweise und die Ausgestaltung des Gesprächs ist an die Art der Lernergebnisse anzupassen. Für die Darstellung und Bewertung von Lernergebnissen aus non-formalen und informellen Kontexten kann „der Einsatz von mehreren Instrumenten erforderlich sein“, um die „individuelle Besonderheit der betreffenden Lernergebnisse“ zu erfassen (Cedefop, 2016, S. 20).

4. Erste Erfahrungsberichte

Seit 1.10.2022 besteht an der UWK die Möglichkeit, neben den formal erworbenen Lernergebnissen (gemäß 78 (1) UG) auch berufliche und außerberufliche Qualifikationen (§ 78 (3) UG) anzuerkennen. Ein Jahr später, im Herbst 2023, wurden die bereits abgeschlossenen Verfahren einer ersten Evaluierung unterzogen. Ziel der Evaluierung war es, erste Erfahrungsberichte der Validierer*innen zum Prozess des Validierungsverfahrens aber auch zu den entwickelten Formularen einzuholen, um darauf aufbauend Weiterentwicklungen voranzutreiben.

Zu Beginn der Untersuchung waren elf Verfahren bereits vollständig abgeschlossen. Sieben können dem non-formalen Lernkontext, vier dem informellen Kontext zugeordnet werden. Zu jedem abgeschlossenen Verfahren wurde ein Interview mit jener Person geführt, die das Validierungsverfahren hauptsächlich betreut hat (in der Regel eine*r der beiden Validierer*innen, in einzelnen Fällen das administrative Unterstützungspersonal). Zusätzlich wurden während der Durchführung der Validierungsverfahren Notizen zu aufgetretenen Fragen und Rückmeldungen angefertigt, die ebenfalls in die Auswertung aufgenommen wurden. So konnte ein umfassender erster Einblick gewonnen werden. Die erhobenen Daten wurden mit einer Thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2006) ausgewertet. Dabei konnten vier zentrale Ergebnisse identifiziert werden.

Ergebnis 1: Es gibt eine Diskrepanz zwischen der Zuordnung von Lernergebnissen zum „formalen“ bzw. „nicht formalen“ Lernkontext und den Vorgaben des UGs.

Im Universitätsgesetz werden die Lernergebnisse, die ein Validierungsverfahren zu Anerkennungszwecken benötigen, als „andere berufliche und außerberufliche Qualifikationen“ (§ 78 Abs. 3 UG) bezeichnet. Nur die in § 78 Abs. 1 dargestellten Prüfungen und Studienleistungen benötigen kein über den gewöhnlichen Anerkennungsprozess hinausgehendes Validierungsverfahren. In der Richtlinie zur Anerkennung von Lernergebnissen der UWK und in den dazugehörigen Dokumenten zum Validierungsverfahren wurden hingegen die im bildungswissenschaftlichen Kontext etablierten Begriffe „formal“, „non-formal“ und „informell“ verwendet. Demnach ist – analog zu den „anderen beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen“ aus § 78 Abs.

3 UG – für non-formal und informell erworbene Lernergebnisse die Durchführung eines Validierungsverfahrens notwendig. Die Evaluierung hat gezeigt, dass diese Begriffswahl zu Verwirrungen geführt hat. So wurden bestimmte Weiterbildungen oder Ausbildungen (z. B. aus dem Pflegebereich) von Beteiligten im Prozess als formale Lernkontexte eingeordnet, aber laut UG-Novelle 2021 wären diese Lernangebote als non-formal einzuordnen. Es war nicht unmittelbar nachvollziehbar, warum Lernergebnisse, für die z. B. ein Zertifikat oder ein Zeugnis einer Weiterbildungseinrichtung vorliegen, als non-formal eingestuft werden und einem aufwändigen Validierungsverfahren unterzogen werden müssen.

Das Ergebnis wurde zum Anlass genommen, um die Richtlinie zur Anerkennung von Lernergebnissen weiterzuentwickeln. In einer überarbeiteten Version der Richtlinie wurde auf die Verwendung der Begriffe formal, non-formal und informell verzichtet und stattdessen auf die Begriffe des Universitätsgesetzes fokussiert.

Ergebnis 2: Im Rahmen des Validierungsverfahrens kann eine Differenzierung in non-formal und informell erworbene Lernergebnisse notwendig sein.

Während bei Lernergebnissen aus dem non-formalen Lernkontext häufig Dokumente wie Zeugnisse oder Zertifikate zur Bestätigung der Absolvierung von strukturierten Aus- und Weiterbildungsprogrammen vorliegen, sind bei informellen Lernerfahrungen keine vergleichbaren Nachweise vorhanden. Die vorliegende Evaluierung gibt Hinweise darauf, dass bei Aus- und Weiterbildungen, die dem non-formalen Lernkontext zuzuordnen sind, umfassende Dokumentations- und Reflexionsaufgaben durch die Studierenden nicht unbedingt notwendig sind. Den Validierer*innen liegen in der Regel Beschreibungen zu den Aus- und Weiterbildungen (etwa Curricula) und entsprechende Nachweise vor. Die Informationen waren bei den bisher durchgeführten Validierungsverfahren ausreichend, um eine Bewertung vorzunehmen. Bei Lernergebnissen, die in informellen Kontexten erworben wurden, war die Dokumentation und Reflexion entscheidend für die Beurteilung eines wesentlichen Unterschieds.

Auf Basis dieses Ergebnisses wurde ein verkürztes Validierungsverfahren für non-formal erworbene Lernergebnisse entwickelt und im Frühling 2024 eingeführt. Handelt es sich um Aus- und Weiterbildungen von Institutionen mit transparenten Ausbildungsinhalten und strukturierten Lehr-Lernsettings, kann das verkürzte Verfahren angewendet werden. Dabei sind vor allem die Lernergebnisse der anzuerkennenden Module der Universität den absolvierten Aus- und Weiterbildungen gegenüberzustellen und die Nachweisdokumente vorzulegen.

Ergebnis 3: Zur Prüfung und Feststellung eines wesentlichen Unterschieds spielt die Qualität der Lernergebnisse und Nachweisdokumente eine zentrale Rolle.

Die curricularen Lernergebnisse stellen den zentralen Referenzpunkt für Anerkennungsentscheidungen dar. Sind die Lernergebnisse in den Curricula zu unpräzise formuliert, wird die Beurteilung eines wesentlichen Unterschieds erschwert. Werden

non-formale Lernerfahrungen validiert, liegen häufig keine umfassenden Beschreibungen der Lernergebnisse vor, so wie sie in den Curricula der Universität vorzufinden sind. Dies erschwert die Beurteilung eines wesentlichen Unterschieds. Besonders herausfordernd ist die Bewertung jedoch, wenn informelle Lernerfahrungen validiert werden. Hier kann auf keine qualitätsgesicherten Nachweise oder Beschreibungen zurückgegriffen werden. Dies hatte zur Folge, dass die Studierenden in den vorliegenden Fällen eine Vielzahl an Nachweisen vorlegten. Die inhaltliche Prüfung anhand der Beurteilungskriterien wurde von den Validierer*innen als herausfordernd wahrgenommen. Darüber hinaus musste ein nicht unerheblicher Zeitaufwand für die Prüfung von informellen Lernerfahrungen aufgebracht werden.

Das Ergebnis hat die Bestrebung einer konsequenten Lernergebnisorientierung im Rahmen der Entwicklung von Curricula an der UWK bestätigt. Ein standardisierter und qualitätsgesicherter Ansatz zur Entwicklung von Lernergebnissen soll die nachvollziehbare Beurteilung und die transparente Begründung von vorhandenen oder nicht vorhandenen wesentlichen Unterschieden unterstützen. Die Unterstützungsangebote der Mitarbeiter*innen der Universität zur Formulierung von Lernergebnissen wird auch in Zukunft fortgesetzt.

Ergebnis 4: Sowohl die Studierenden als auch die Validierer*innen benötigen Unterstützung im Rahmen des Validierungsverfahrens.

Die Evaluierung hat gezeigt, dass die Unterstützung der Validierer*innen bei der Durchführung der ersten Verfahren zentral ist. Es wurde ein Unterstützungsbedarf zur Abwicklung des gesamten Prozesses und insbesondere zum Umgang mit dem Formular zum Nachweis von Lernerfahrungen und den von den Studierenden erbrachten Nachweisen identifiziert. Auch für die Studierenden stellt das erstmalige Durchlaufen eines Validierungsverfahrens eine besondere Herausforderung dar. Vor allem bei der Identifikation von anzuerkennenden Lernergebnissen und geeigneter Nachweisdokumente wurden Hilfestellungen eingefordert. Zusätzlich gab es zur Dokumentation und Reflexion der Lernergebnisse sowie zum Ablauf der einzelnen Prozessschritte gelegentlich Rückfragen.

Um den Validierer*innen umfassende Unterstützung zur Verfügung zu stellen, wurde zusätzlich zu den Individualberatungen ein Workshop zum Kompetenzaufbau im Bereich Validierung entwickelt, der im Frühling 2024 erstmalig umgesetzt wurde. Auch für die Studierenden wurde ein Unterstützungsangebot in Form eines Moduls in die Wege geleitet, das – wie im folgenden Abschnitt erläutert – auch für die Validierer*innen im Rahmen eines multiperspektivischen Ansatzes als Weiterbildungsangebot eingesetzt werden kann.

5. Unterstützungsangebot: Modul „Selbstevaluierung nach Nachweis von Lernergebnissen“

In diesem Abschnitt wird eine Unterstützungsmöglichkeit für Studierende und Validierer*innen geschildert, die aus den im vorangegangenen Abschnitt gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet wurde. Die Erkenntnisse aus den Erfahrungsberichten haben gezeigt, dass sowohl Studierende als auch Validierer*innen Unterstützung bei der Identifikation und Dokumentation von Lernergebnissen benötigen.

Das Bildungsangebot „Selbstevaluierung und Nachweis von Lernergebnissen“ der UWK richtet sich daher nicht nur an Studierende, die ihre Lernerfahrungen und -ergebnisse selbst evaluieren und nachweisen lernen möchten, sondern auch, an Validierer*innen.

Der Nachweis und die Kommunikation beruflicher sowie außerberuflicher Lernergebnisse ist aufgrund der impliziten Natur von Wissen, das auf erfahrungsbasiertem Lernen basiert, eine Herausforderung (Schmidt-Hertha, 2011). Studierende sollen daher im Rahmen dieses Moduls ihre Lernerfahrungen lernen zu reflektieren. Sie werden gezielt darauf vorbereitet, ihre Lernergebnisse in Validierungsverfahren an der Hochschule effektiv zu kommunizieren und nachzuweisen.

Die Erweiterung der Zielgruppe um Validierer*innen trägt dem Bedarf Rechnung, dass Validierer*innen den Validierungsprozess aus der Perspektive der Studierenden verstehen und somit die Chancen und Herausforderungen, mit denen Studierende konfrontiert sind, besser nachvollziehen können. Durch die Einbeziehung von Validierer*innen in das Weiterbildungsangebot soll eine Brücke zwischen der Validierer*innen- und der Studierendenperspektive geschlagen werden, um die Effektivität und Empathie in Validierungsprozessen zu erhöhen (Pokorny & Whittaker, 2014).

Das Modul, das 3 ECTS-Punkte umfasst und eine durchschnittliche Lernzeit von 75 Stunden vorsieht, nutzt das „Successive Approximation Model“ (Allen & Sites, 2012) als Grundlage für eine iteratives und partizipatives Design. Dieser Ansatz ermöglicht die Entwicklung eines auf die Bedürfnisse beider Zielgruppen abgestimmten Lernangebots in vier Phasen:

- *Kontext- und Zielgruppenanalyse:* Eine detaillierte Analyse identifiziert die spezifischen Anforderungen der Studierenden an die Selbstevaluierung und den Nachweis ihrer Lernergebnisse, erweitert um die Perspektive der Validierer*innen, um deren Verständnis für die Studierendenansicht zu vertiefen.
- *Entwicklung eines Lerndesign-Prototyps:* Unter Einbezug von Feedback beider Zielgruppen zur Steigerung der Relevanz und Effektivität des Angebots.
- *Pilotierung des Lerndesigns und formatives Feedback:* Anpassung basierend auf formativem Feedback, um die Bedürfnisse beider Gruppen optimal zu bedienen.
- *Summative Evaluierung und Überarbeitung:* Endbewertung und Anpassung des Moduls für die zukünftige Moduldurchführung unter Berücksichtigung beider Perspektiven.

Die intendierten Lernergebnisse des Moduls sind sowohl darauf ausgerichtet, den Kompetenzerwerb bei Studierenden und Validierer*innen zu fördern als auch die Kommunikation und das Verständnis zwischen Studierenden und Validierer*innen zu verbessern:

- Die Teilnehmenden zählen die Schritte des Validierungsprozesses aus Studierenden-sicht auf.
- Die Teilnehmenden erklären die Rolle von Lernergebnissen in Curricula für die Validierung und Selbst-Evaluierung ihrer früheren beruflichen und außerberuflichen Lernerfahrungen.
- Die Teilnehmenden beschreiben die Herausforderung in der Kommunikation von Lernergebnissen aus beruflichen und außerberuflichen Erfahrungslernen.
- Die Teilnehmenden diskutieren die Vor- und Nachteile von ePortfolios von Lern-nachweisen für den Validierungsprozess.
- Die Teilnehmenden weisen mit einer Auswahl an Artefakten ein konkretes Lern-ergebnis nach.

Das Modul stärkt das Bewusstsein der Studierenden über ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen und unterstützt sie dabei, diese durch den ePortfolio-Ansatz sichtbar zu machen. Diese Methode ermöglicht es den Teilnehmenden, auf ihre vielfältigen Lernerfahrungen zurückzugreifen und diese in den Kontext von Lernergebnissen eines konkreten Curriculums zu setzen. Somit leistet das Weiterbildungsangebot „Selbstevaluierung und Nachweis von Lernergebnissen“ einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und zur Förderung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden, was nicht nur für den Validierungsprozess an Hochschulen, sondern auch für die berufliche Weiterentwicklung und lebenslanges Lernen Studierender von zentraler Bedeutung ist.

Durch den integrativen Ansatz des Moduls können Validierer*innen ein tiefgreifendes Verständnis für die Situation und die Bedürfnisse der Studierenden entwickeln, was wiederum zu einer empathischeren und effizienteren Gestaltung von Validierungsverfahren beiträgt (Pokorny & Whittaker, 2014). „Selbstevaluierung und Nachweis von Lernergebnissen“ soll somit nicht nur die Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern, sondern auch die Qualität und Fairness der Validierungsprozesse an Hochschulen stärken.

6. Ausblick

In diesem Beitrag wurde der bisherige Weg der UWK im Bereich der Validierung von non-formalen und informellen Lernerfahrungen von den ersten internationalen Projekten bis zur aktuellen Validierungspraxis aufgezeigt. Eine Evaluierung der ersten elf durchgeführten Validierungsverfahren ermöglichte die Identifikation und die darauffolgende Umsetzung von Weiterentwicklungspotentialen. Darüber hinaus wurden, anknüpfend an den ersten Erfahrungsberichten, weitere Schritte zum Aus-

bau des Unterstützungsangebots sowohl für Studierende als auch für Universitätsangehörige gesetzt.

Der an der Universität etablierte Ansatz einer Begleitung und regelmäßigen Evaluierung der Validierungspraxis und der damit einhergehenden Unterstützungsangebote soll auch in Zukunft fortgesetzt werden. Die in diesem Beitrag beschriebenen Aktivitäten bilden einen zentralen Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Validierungspraxis. Neben der Untersuchung der Perspektive der Validierer*innen können unter anderem die Sichtweisen der Studierenden und die Auswirkungen von Validierung auf den Studienverlauf weitere zentrale Schwerpunkte zukünftiger Evaluierungen darstellen. Durch multiperspektivische Betrachtungen soll sowohl eine qualitätsgesicherte als auch effiziente Validierungspraxis ermöglicht und weiter ausgebaut werden.

Einen zentralen Aspekt zur Weiterentwicklung der Validierungspraxis an der UWK stellt die Digitalisierung des Verfahrens dar. Das Ziel dabei ist, dass alle Prozessschritte von allen im Verfahren beteiligten Personen im Rahmen eines durchgehend digitalisierten Prozesses abgewickelt werden können. Dies soll sowohl die Effizienz als auch die Transparenz der Verfahren erhöhen.

Darüber hinaus kann der Ausbau des Unterstützungsangebots für die Validierer*innen als weiterer wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung der Validierungspraxis genannt werden. Wie Forschungsergebnisse von Gruber et al. (2021) zeigen, ist von Validierer*innen eine spezifische „Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise“ einzubringen. Darüber hinaus spielt auch die zugrunde liegende Haltung eine zentrale Rolle, die sich „durch einen prüfenden als auch durch einen pädagogischen Zugang“ auszeichnet. Während die prüfende Haltung die „Glaubwürdigkeit und Korrektheit der Kompetenznachweise“ berücksichtigt, greift die pädagogische Haltung „die Individualität und Einzigartigkeit von Kompetenzentwicklungsprozessen“ auf (Gruber et al., 2021, S. 144). Durch den Ausbau entsprechender Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote soll die Professionalisierung der Validierungspraxis der UWK weiter gefördert werden.

Eine qualitätsgesicherte und etablierte Validierungspraxis ist eine zentrale Voraussetzung für darüberhinausgehende Überlegungen, die individuelle Lernpfade und maßgeschneiderte Studienverläufe noch stärker in den Mittelpunkt rücken: Die geplante Einrichtung eines individualisierten Studiums, das als flexibles Rahmenkonzept für die Akkreditierung von arbeits- und berufsbasiertem Lernen dient, soll die Anerkennung von beruflichen Erfahrungen und früherem Lernen als wesentliche Elemente akademischer Programme erweitern und Türen für ein vielfältigeres Spektrum an Studierenden öffnen. Indem eigene Erfahrungen aus der Arbeitswelt direkt in den akademischen Fortschritt einfließen, wird die Verbindung zwischen akademischer Bildung und beruflicher Praxis gestärkt.

Individuelle Lernwege können flexibel gestaltet werden, um die bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gezielt zu nutzen und weiterzuentwickeln. Die Integration von arbeitsbasiertem und beruflichem Lernen in akademische Studienprogramme erlaubt eine praxisnahe Weiterbildung, die sowohl den Bedürfnissen der

Studierenden als auch den Anforderungen der modernen Arbeitswelt gerecht wird. Dadurch kann der Zugang zu höherer Bildung für Menschen erleichtert werden, die bisher von traditionellen akademischen Laufbahnen – etwa aus sozioökonomischen oder soziodemografischen Gründen – ausgeschlossen waren (Murray, 2014).

Durch die Anerkennung beruflicher Erfahrungen als Teil ihres Studiums haben Studierende die Möglichkeit, ihre akademischen Ziele mit ihren beruflichen Erfahrungen und Zielen zu verbinden. Dies könnte den Theorie-Praxis-Transfer erleichtern und eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Studium ermöglichen. Langfristig könnte diese Strategie nicht nur zur persönlichen und beruflichen Entwicklung der Einzelnen beitragen, sondern auch die gesellschaftliche Wertschätzung von beruflicher Erfahrung und nicht traditionellen Lernpfaden stärken (Conrad, 2023). Durch die Einführung eines individualisierten Studiums möchte die UWK einen Beitrag zum Abbau von Barrieren zwischen akademischer Welt und Berufsleben leisten und eine inklusivere und adaptivere Bildungsumgebung schaffen.

Literatur

- Allen, M. W., & Sites, R. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. American Society for Training and Development.
- BGBI. III Nr. 71 (1999). *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1999_71_3/1999_71_3.pdf
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3013>
- BMBWF. (2021). *Strategie zur Anerkennung und Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen*. <https://www.bmbwf.gv.at>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Cedefop. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf
- Cedefop (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/669676>
- Cedefop (2023). *Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. Referenzreihe Nr. 125 des Cedefop. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/184123>
- Conrad, D. (2023). Accreditation and recognition of prior learning in higher education. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Hrsg.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (S. 801–817). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_44
- European Commission. (2012). *Council recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN)

- Eurydice. (2024). *Validation of non-formal and informal learning in higher education in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-policies>
- Gruber, E. (2023). Valdierung – Anerkennung. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl., S. 23–24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N., & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report, 14–15.
- Murray, J. (2014). A UK perspective on validated prior learning: Validated prior learning as an instrument for access to higher education by two marginalised groups. In R. Duvekot, B. Halba, K. Aagaard, S. Gabrscek, & J. Murray (Hrsg.), *The Power of VPL: Validation of Prior Learning as a Multi-Targeted Approach for Access to Learning Opportunities for All* (S. 129–158). Vught, The Netherlands: Inholland University AS and European Centre Valuation Prior Learning.
- Münchhausen, G., & Seidel, S. (2016). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In M. Haring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 587–607). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_31
- Nuffic. (2020). *The European Recognition Manual for Higher Education Institutions*. <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/the-european-recognition-manual-for-higher-education-institutions%20%281%29.pdf>
- Nuffic & Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz. (2020). *Handbuch Anerkennung an europäischen Hochschulen. Praktische Leitlinien für eine faire und flexible Anerkennung von ausländischen Abschlüssen und Auslandsstudienzeiten*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handbuch_Anerkennung_an_europaeischen_Hochschulen_2020_Web.pdf
- Pokorny, H., & Whittaker, R. (2014). Exploring the learner experience of RPL. In J. Harris, C. Wihak, & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice* (S. 259–283). National Institute of Adult Continuing Education.
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Amtsblatt der Europäischen Union, C 398, 22.12.2017, S. 1-5. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>
- Schmidt-Hertha, B. (2011). Formales, non-formales und informelles Lernen. In S. Böhlinger, G. Münchhausen, & B.B. für Berufsbildung (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 233–251). Bertelsmann.
- Sharma, A. R., Mandot, P. M., & Singh, D. J. (2023). Innovative learning models and their impacts on the transformation in education. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 11(10), 1793–1798. <https://doi.org/10.22214/ijra-set.2023.56318>
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: covert and overt. *European Journal of education*, 56(3), 365–379. <https://doi.org/10.1111/ejed.12464>

- Thalhammer, V., & Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildungsforschung zum informellen Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 947–966). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_41
- Tsolaki, V. and Stathopoulou, A. (2023). Digital technologies in lifelong learning. *Global Journal of Engineering and Technology Advances*, 16(2), 047–056. <https://doi.org/10.30574/gjeta.2023.16.2.0132>
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series; 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Das Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen im Lichte der Novelle BGBl I 177/2021

Eine rechtsdogmatische Untersuchung

Martin Wagner

Abstract: Mit der Novelle BGBl I 177/2021 wurde – neben vielen weiteren Bestimmungen im gesamten Hochschulsektor – auch § 12 Fachhochschulgesetz, der die Anerkennung an Fachhochschulen regelt, grundlegend geändert. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurde daher untersucht, welche Änderungen sich beim Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen aufgrund der Novelle BGBl I 177/2021 ergeben haben. Insbesondere wurde den Fragen nachgegangen, ob damit neue Anerkennungsinstrumente geschaffen wurden, ob es eine Verpflichtung zu deren Anwendung gibt, welche rechtlichen Vorgaben und bildungspolitischen Empfehlungen bei der Ausgestaltung zu beachten sind und ob es Änderungen hinsichtlich des Rechtsschutzes gab. Die Fragestellungen wurden rechtsdogmatisch unter Anwendung der juristischen Methodenlehre untersucht. Ziel der Untersuchung war es, den Normengehalt des § 12 Fachhochschulgesetz zu erforschen, und damit mehr Klarheit i. d. Z. zu schaffen. Die einzelnen Untersuchungsergebnisse bringen kumuliert die wesentliche Kernerkenntnis, dass durch die genannte Novelle (i) neue Anerkennungsinstrumente geschaffen wurden, (ii) hierbei vielfach Autonomie zugunsten der Fachhochschulen besteht, (iii) auf die einzelnen Anerkennungsinstrumente unterschiedliche Anerkennungsverfahren – zum Teil kombiniert mit einer möglichen Wissensüberprüfung oder einem Validierungsverfahren – zur Anwendung gelangen, (iv) dafür zahlreiche bildungspolitische Empfehlungen und Leitlinien zur Ausgestaltung bestehen, wobei nicht jede davon gesetzeskonform umsetzbar ist und (v) es keine Änderungen im Hinblick auf den Rechtsschutz gibt. Auf Basis der Erkenntnisse aus der rechtsdogmatischen Untersuchung (*de lege lata*) wurden u. a. die damit zusammenhängenden Herausforderungen und Risiken für Fachhochschulen abgeleitet und rechtspolitische Anregungen (*de lege ferenda*) formuliert. Die Forschungsergebnisse können die österreichischen Fachhochschulen bei der rechtskonformen Ausgestaltung und Anwendung des Anerkennungs- und Validierungsverfahrens unterstützen und gleichzeitig Anlass für zukünftige Novellen geben.

Keywords: Anerkennung, Validierung, Fachhochschulgesetz

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag summiert die Forschungserkenntnisse¹ des Autors, welche in der eigenen Master-Thesis (im Folgenden: Master-Thesis) mit dem Titel „Das Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen im Lichte der Novelle BGBl I 177/2021“ (Wagner, 2023a), als Teil des Universitätslehrganges „Master Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ verfasst und am 12.12.2023 beim „2. Symposium Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen“ der Universität für Weiterbildung Krems im Rahmen eines Vertiefungsvortrages (im Folgenden: „Vertiefungsvortrag“) präsentiert wurden (Wagner, 2023b). Dieser Beitrag orientiert sich in seiner Struktur an der Master-Thesis (Wagner, 2023a) und dem Vertiefungsvortrag (Wagner, 2023b).

1.1 Thema

Mit der Novelle BGBl I 177/2021 (im Folgenden: Novelle) wurden wesentliche Bereiche des Fachhochschulgesetzes (im Folgenden: FHG) geändert, so auch § 12 FHG, der die „Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse“ regelt.

Dieser Beitrag beschäftigt sich thematisch mit den Änderungen des § 12 FHG aufgrund der Novelle. Insbesondere wird analysiert, welche Änderungen die neu hinzugekommenen § 12 Abs 3 FHG und § 12 Abs 4 FHG gebracht haben. Untersucht wird auch, ob das bestehende Anerkennungsregime bloß verändert oder dieses auch erweitert wurde und wenn ja, wodurch. Im Anschluss bedarf es einer Darstellung und Erörterung der jeweils notwendigen Anerkennungsverfahren, um das Thema in seinem Kern zu komplettieren. Darüber hinaus sollen auch rechtspolitische Überlegungen i. d. Z. angestellt und präsentiert werden.

1.2 Forschungsfragen und -methode

Die untersuchte Hauptfrage des Beitrages lautete wie folgt:

„Welche Änderungen hat § 12 FHG aufgrund der Novelle BGBl I 177/2021 erfahren?“

Aus der Hauptfrage leiten sich die untersuchten Unterfragen ab (jeweils bezogen auf die Novelle BGBl I 177/2021) und lauten wie folgt:

1. „Welche neuen Anerkennungsinstrumente wurden in § 12 FHG implementiert?“
2. „Gibt es eine Verpflichtung für Fachhochschulen zur Anwendung der neuen Anerkennungsinstrumente in § 12 FHG?“

1 Ausführliche(re) Begründungen dazu und die dafür zugrundeliegenden Quellen sowie ergänzende Ausführungen zum Thema sind der genannten Master-Thesis (Wagner, 2023a) zu entnehmen.

3. „Welche rechtlichen Vorgaben und bildungspolitischen Empfehlungen sind bei der Ausgestaltung des Anerkennungs- und Validierungsverfahrens für die neuen Anerkennungsinstrumente in § 12 FHG zu beachten?“
4. „Welche Änderungen ergeben sich beim Rechtsschutz hinsichtlich der neuen Anerkennungsinstrumente in § 12 FHG?“

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird die juristische Methodenlehre angewandt, genauer gesagt die Rechtsdogmatik.²

1.3 Relevanz und Forschungsziel

Die Novelle und die damit einhergehenden Änderungen in § 12 FHG stellen Fachhochschulen in Österreich noch immer vor die Herausforderung, die Änderungen des § 12 FHG, die seit 01.10.2021 in Geltung sind, gesetzeskonform umzusetzen.

Ziel des Beitrages ist es daher, § 12 FHG im Lichte der Novelle zu interpretieren (*de lege lata*). Etwaige Umsetzungsspielräume in den einzelnen Verfahrensschritten sollen aufgezeigt und Gestaltungshinweise für die Anerkennungspraxis gegeben werden.

Die daraus gewonnen Kenntnisse sollen Fachhochschulen dabei unterstützen, eigene Anerkennungsverfahren zu entwickeln und diese gesetzeskonform umzusetzen. Die Fachhochschulen sind nämlich gemäß der 20. Zielsetzung des aktuellen Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplans (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2023a, S. 24) dazu aufgefordert, „transparente und nachvollziehbare Verfahren zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen“ zu entwickeln, anzuwenden und in ihrer Satzung entsprechend zu verankern.

Des Weiteren können die Forschungsergebnisse einen Beitrag für zukünftige Gesetzesnovellen leisten. Dafür werden entsprechende Vorschläge und Anregungen ausgearbeitet (*de lege ferenda*).

2. Genese

Das Thema der Anerkennung und Validierung wird auf den unterschiedlichen bildungspolitischen Ebenen schon über 25 Jahre diskutiert und dabei stetig weiterentwickelt. Die wesentlichen Meilensteine dieser Entwicklung und deren rechtliche Umsetzung sollen nachfolgend dargestellt werden.

2.1 Bildungspolitische Meilensteine

Erste relevante Ansätze können im Rahmen des Europäischen Hochschulraumes (im Folgenden: EHR) bereits in der Bologna-Erklärung (EHR-Minister/innen Konferenz

2 Näheres dazu in der einschlägigen Literatur, z. B. bei Bydliniski (2011), Bydliniski und Bydliniski (2018) oder Kerschner (2022).

[EHR], 1999, S. 4) festgestellt werden. Eine Fortsetzung erfährt das Thema – mit nur wenigen Ausnahmen³ – in den weiteren Konferenzen der europäischen Bildungsminister*innen im Rahmen des EHR, nämlich im Kommuniqué von Prag (EHR, 2001, S. 3–7), Kommuniqué von Berlin (EHR, 2003, S. 8), Kommuniqué von Bergen (EHR, 2005, S. 4), Kommuniqué von London (EHR, 2007, S. 3), Kommuniqué von Leuven/Louvain-la-Neuve (EHR, 2009, S. 3) Kommuniqué von Bukarest (EHR, 2012, S. 4), Kommuniqué von Yerevan (EHR, 2015, S. 4) und Kommuniqué von Paris (EHR, 2018, S. 2).

Darüber hinaus sind auf europäischer Ebene noch viele weitere nennenswerte Entwicklungsschritte gesetzt worden, wie insbesondere die Empfehlung des Rates der EU vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (Rat, 2012) sowie die beiden Europäischen Validierungsleitlinien (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung [CEDEFOP], 2009, 2016) der EU.

Aufbauend auf den europäischen Bestrebungen wurde das Thema auf österreichischer Ebene weiterentwickelt. Zentrale Meilensteine waren hier etwa die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz [BMASK] et al., 2011), die Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017) und der Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich (im Folgenden: Qualitätskriterienkatalog) (BMBWF, 2018b).

Für den österreichischen FH-Sektor besonders nennenswert sind die Bestandaufnahme zur Qualitätssicherung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von nicht formalen oder informell erworbenen Kompetenzen (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria [AQ Austria], 2014), die Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren betreffend non-formal und informell erworbenen Kompetenzen (im Folgenden: Anerkennungsempfehlungen) (Birke & Hanft, 2016) und die jüngsten Jahresberichte der AQ Austria (2021, 2022, 2023).

Abschließend seien noch der Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19–2022/23 (BMBWF, 2018a) und der Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan 2023/24–2025/26 (im Folgenden: FH-E&F-Plan 2023/24–2025/26) (BMBWF, 2023a) genannt, die jeweils auch einschlägige Forderungen und Zielsetzungen definieren.

Die oben genannten bildungspolitischen Maßnahmen können auch als Grundlage und Basis für die rechtliche Umsetzung und Implementierung in das österreichische Hochschulrecht verstanden werden.

3 Es ist keine nennenswerte Auseinandersetzung in den Kommuniqués von Budapest-Wien (EHR, 2010) und Rom (EHR, 2020) festzustellen.

2.2 Rechtliche Umsetzung

Die Stammfassung (BGBl I 74/2011) des heutigen § 12 FHG wurde bereits 2011 kundgemacht und trat mit 01.03.2012 in Kraft. Knapp neun Jahre später wurde diese Fassung zum ersten Mal novelliert (BGBl I 77/2020) und trat mit 01.01.2021 in Kraft.

Kurze Zeit später, nämlich am 09.09.2021, wurde die zweite Novelle des § 12 FHG (BGBl I 177/2021) kundgemacht, welche mit 01.10.2021 in Kraft getreten ist.⁴

Erwähnenswert ist, dass der Novelle ein vorparlamentarisches Begutachtungsverfahren vorausging, in dem insgesamt 111 Stellungnahmen abgegeben wurden. Davon wurden 104 Stellungnahmen veröffentlicht (Republik Österreich, 2021), wobei nur 14 Stellungnahmen auf die geplanten Änderungen in § 12 FHG Bezug genommen haben. Aus den einschlägigen Stellungnahmen konnten insgesamt vier Forderungen und zwei Anmerkungen geclustert und abgeleitet werden:⁵

- Forderung 1: Ausnahmeregelung für reglementierte Berufe im Gesundheitsbereich
- Forderung 2: Klarstellung hinsichtlich Anrechnung von Prüfungen aus dem Sekundarschulbereich
- Forderung 3: Klarstellung hinsichtlich Anwendbarkeit der ECTS-Obergrenze
- Forderung 4: Verzicht auf Paragraphenverweis
- Anmerkung 1: Fehlerhafter Paragraphenverweis
- Anmerkung 2: Redaktionelle Anmerkungen

Beim Vergleich des Textvorschlages des einschlägigen Ministerialentwurfes (115/ME 27. GP. 22) mit der anschließend beschlossenen Fassung (BGBl I 177/2021) kann festgestellt werden, dass lediglich der fehlerhafte Paragraphenverweis (Anmerkung 1) im Gesetzestext – nicht aber auch in den Erläuterungen zur Regierungsvorlage (945 BlgNR 27. GP 17) – korrigiert wurde. Alle vier Forderungen⁶ und die weitere Anmerkung blieben unberücksichtigt. Auch wenn den bildungspolitischen oder legistischen Forderungen nicht nachgekommen wurde – was zu respektieren ist –, wäre es dennoch wünschenswert gewesen, die von den Fachhochschulen als betroffene Rechtsanwender aufgezeigten Unklarheiten (Forderung 2 und 3) zumindest in den Erläuterungen zur Regierungsvorlage entsprechend klarzustellen. Da dies jedoch nicht erfolgte,⁷

4 Da dies die letzte Novelle zum Zeitpunkt der Einreichung der genannten Master-Thesis (Wagner, 2023a) und des genannten Symposiums war, standen die Änderungen des § 12 FHG aufgrund dieser Novelle BGBl I 177/2021 im Fokus der rechtsdogmatischen Untersuchung.

5 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 20–23).

6 Die Forderung 1 aus dem Begutachtungsverfahren blieb bei der Novelle BGBl I 177/2021 zwar unberücksichtigt, wurde jedoch im Zuge der späteren Novelle BGBl I 108/2023 des GuKG aufgegriffen und in § 28 Abs 6 GuKG umgesetzt. Näher zur rechtsdogmatischen Einordnung von § 28 Abs 6 GuKG zu § 12 FHG, insbesondere im Hinblick auf die Themen Gleichwertigkeitsprüfung, Mindestanerkennung, Verhältnis zum FHG, Rechtsnatur, neues Anerkennungsinstrument und Anerkennungsverfahren in Wagner (2023, S. 127–130).

7 Vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 17 mit ErläutME 115/ME 27. GP 14.

ist der Schluss zu ziehen, dass der Gesetzestext aus Sicht des Gesetzgebers offenbar klar (genug) ist.

3. Begriffsbestimmungen

Bei erster Durchsicht des § 12 FHG kann bereits festgestellt werden, dass dieser eine Vielzahl an Begriffen kennt. Für die Beantwortung der Unterfrage 1⁸, sind die nachfolgenden (Legal-)Begriffe relevant und auslegungsbedürftig:

- „Nachgewiesene Kenntnisse“ (§ 12 Abs 1 FHG);
- „Besondere Kenntnisse oder Erfahrungen aus der beruflichen Praxis“ (§ 12 Abs 2 FHG);
- „Absolvierte Prüfungen gemäß § 78 Abs 1 Z 2 lit b und c UG 2002“ (§ 12 Abs 3 FHG, erster Tatbestand);
- „Berufliche oder außerberufliche Qualifikationen“ (§ 12 Abs 3 FHG, zweiter Tatbestand, iVm § 12 Abs 4 FHG);
 - Qualifikationen;
 - Formale Qualifikationen;
 - Nicht-formale Qualifikationen;
 - Lernergebnisse;
 - Kenntnisse;
 - Fertigkeiten;
 - Kompetenzen;
 - Beruflicher und außerberuflicher Bereich;
 - Nicht-formales Lernen;
 - Informelles Lernen;
- „Validierung“ (§ 12 Abs 4 FHG);
 - Formative Validierung;
 - Summative Validierung;
- „Anerkennung“.

Legaldefinitionen zu § 12 FHG kennt das FHG nicht. Zur Auslegung und insbesondere Abgrenzung der einzelnen Begriffe bedarf es i. d. R. mehrerer oder aller Interpretationsmethoden. Das Interpretationsergebnis der einzelnen Begriffe ist der zugrundeliegenden Master-Thesis zu entnehmen.⁹

Neben der näheren Klärung der einzelnen Begriffsbedeutung wurde weiters herausgearbeitet, dass für die Fallgruppe der „absolvierte[n] Prüfungen“¹⁰ gemäß § 78 Abs 1 Z 2 lit b und c UG 2002 eine Antinomie besteht und folglich § 12 Abs 3 FHG, erster Tatbestand, aufgrund der Posterior- und Spezialitätsregel der allgemeinen, äl-

8 Siehe Kapitel 1.2.

9 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 29–57).

10 Wobei wohl nur *positive* absolvierte Prüfungen gemeint sein können. Nähere Ausführungen dazu in Wagner (2023a, S. 35–40).

teren Bestimmung in § 12 Abs 1 FHG vorgeht.¹¹ Zum gleichen Ergebnis kommt man auch für die Fallgruppe der „beruflichen oder außerberuflichen Qualifikationen“ mit positiv absolvierten Prüfungen. Folglich geht § 12 Abs 3 FHG, zweiter Tatbestand, iVm § 12 Abs 4 FHG aufgrund der Posterior- und Spezialitätsregel der allgemeinen, älteren Bestimmung des § 12 Abs 1 FHG iVm § 12 Abs 2 FHG vor.¹²

Zentrales Ergebnis der Begriffsauslegung ist die Klärung der Frage, welche neuen Anerkennungsinstrumente es aufgrund der Novelle in § 12 FHG gibt und wie diese voneinander abzugrenzen sind.¹³ Die Ergebnisse dieser rechtsdogmatischen Untersuchung (mit Fokus auf den jeweiligen Anwendungsbereich¹⁴) werden in den Abbildungen 1 und 2 grafisch dargestellt.

Bei der rechtsdogmatischen Untersuchung fällt auf, dass häufig auch bildungspolitische Begriffe, wie insbesondere „formales“, „nicht formales“¹⁵ oder „informelles“ Lernen zur Interpretation der Legalbegriffe in § 12 FHG herangezogen wurden. Die Gründe dafür sind m. E. sehr vielfältig. Einerseits liegt es daran, dass seit über 25 Jahren eine bildungspolitische Diskussion auf europäischer und österreichischer Ebene mit eigener Diktion stattfindet. Andererseits ist das österreichische Hochschulrecht komplex und in den jeweiligen Hochschulsektoren unterschiedlich ausgestaltet.¹⁶ Anzumerken ist, dass die genannten bildungspolitischen Begriffe zum Teil auch zu Legalbegriffen¹⁷ gemacht wurden, was aber beim FHG und insbesondere bei § 12 FHG nicht der Fall ist.

Diese können zwar als Fachsprache bzw. als Sprachgebrauch¹⁸ für die Wortinterpretation relevant sein. Nachgewiesen wurde jedoch, dass ein bildungspolitischer Begriff (je nach Auslegung) unter mehrere Legalbegriffe subsumiert werden könnte.¹⁹ Das führt zu Abgrenzungsschwierigkeiten²⁰, weshalb die bildungspolitischen Begriffe bei der Gesetzesinterpretation nur mit größter Sorgfalt verwendet werden sollten.²¹

11 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 40–41).

12 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 45–47).

13 Dass es „unterschiedliche Rechtsinstrumente“ in § 12 FHG gibt, wurde bereits in der fach einschlägigen Literatur vertreten (Aichner & Wadsack-Köchel, 2023, S. 821).

14 Näheres zu den unterschiedlichen Anerkennungs- und Validierungsverfahren in Kapitel 5.

15 Oft auch „non-formal“ bezeichnet.

16 Zum Thema der unterschiedlichen Anerkennungsbestimmungen vgl. § 12 FHG mit § 78 UG 2002, § 8 PrivHG und § 56 HG 2005.

17 Siehe z. B.: § 2 Z 3–5 NQR-Gesetz.

18 RIS-Justiz RS0008895, RS0008896.

19 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 49–50).

20 Zu den Überschneidungsmöglichkeiten siehe die Spalten 3 und 4 in Tabelle 1.

21 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 53). Siehe i. d. Z. auch die daran anschließenden kritischen Anmerkungen in Kapitel 8.

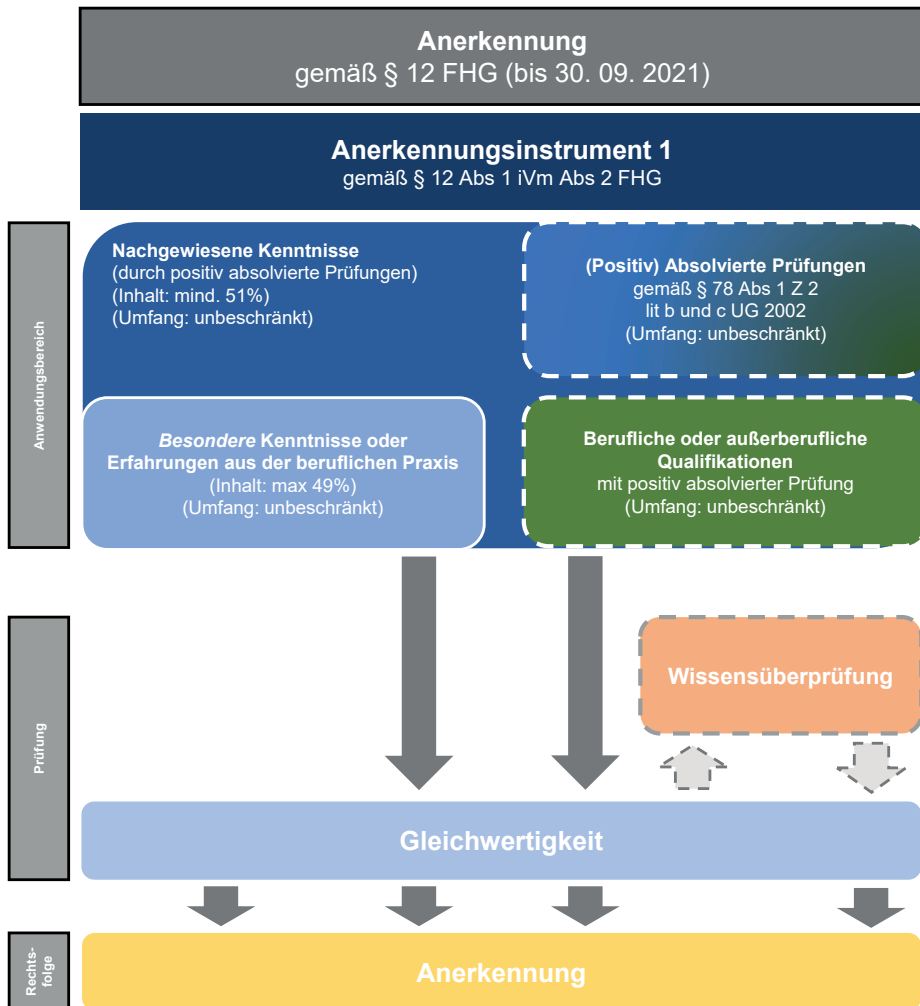


Abb. 1: Übersicht § 12 FHG vor der Novelle BGBl I 177/2021 – eigene Darstellung (Wagner, 2023a, S. 56)

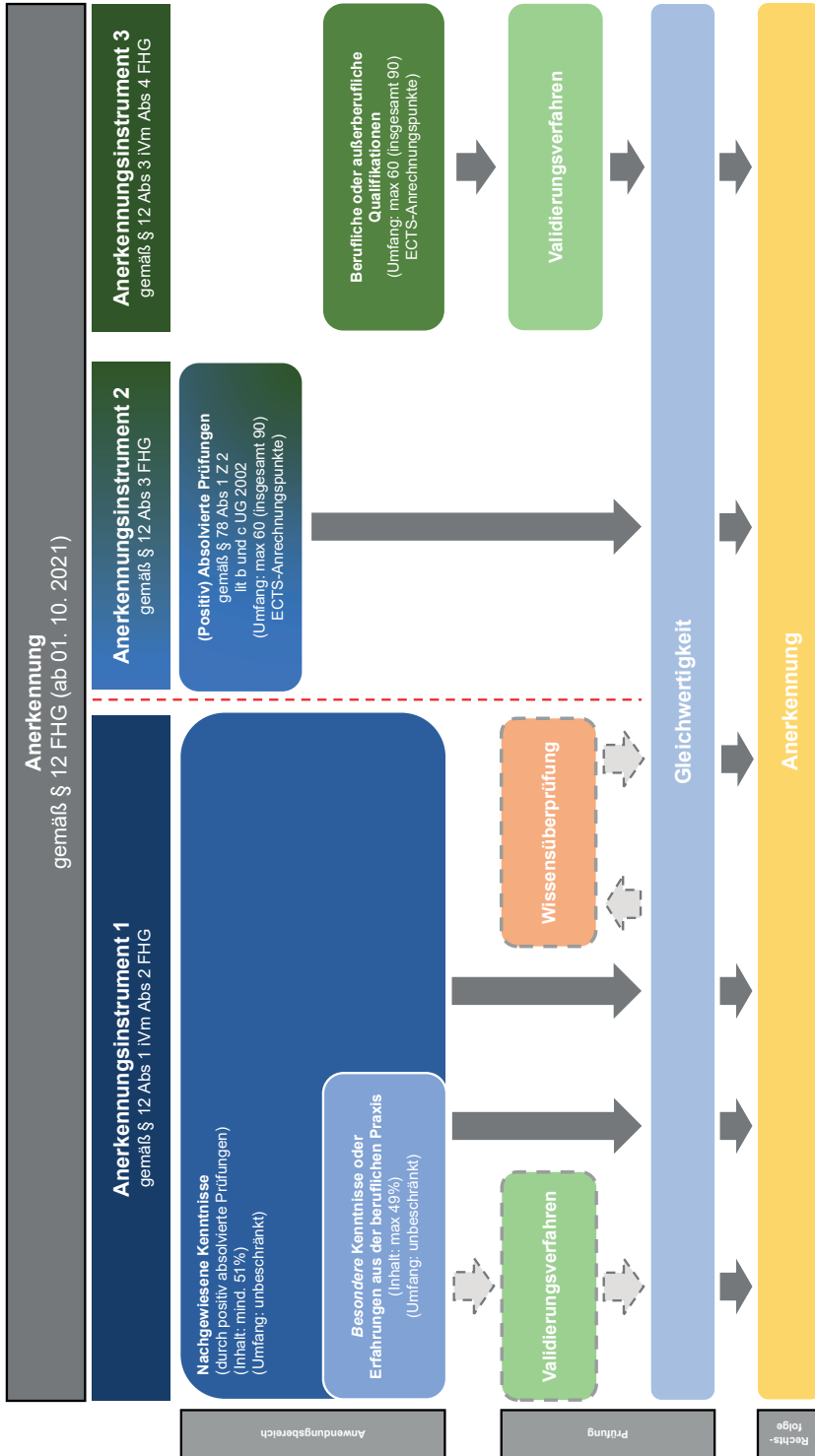


Abb. 2: Übersicht § 12 FHG nach der Novelle BGBl I 177/2021 – eigene Darstellung (Wagner, 2023a, S. 57)

4. Anerkennungsinstrumente

Die in Kapitel 3 herausgearbeiteten Begriffe und deren Bedeutungen waren Voraussetzung, um den Anwendungsbereich der verschiedenen Anerkennungsinstrumente zu definieren. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurden die Unterschiede der drei Anerkennungsinstrumente untersucht, insbesondere hinsichtlich der Inhalte, der Rechtsnatur, des Prüfungsmaßstabes, des anrechenbaren Umfangs (Höchstmaß) sowie der Prüfinhalte/-verfahren.²²

Die Ergebnisse dieser rechtsdogmatischen Untersuchung mit Fokus auf die oben genannten Bereiche werden nachfolgend tabellarisch dargestellt (siehe Tab. 1).

Hinsichtlich der Unterfrage 2²³ war die Rechtsnatur der einzelnen Anerkennungstatbestände rechtsdogmatisch zu untersuchen. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass es sich bei § 12 Abs 1 FHG iVm § 12 Abs 2 FHG (Anerkennungsinstrument 1) jeweils um eine Gebotsnorm handelt. Bei § 12 Abs 3 FHG und § 12 Abs 4 FHG handelt es sich jedoch um eine Kann-Bestimmung, die es Fachhochschulen ermöglicht, autonom zu entscheiden, ob und wenn ja, wie die Anerkennungsinstrumente 2 und 3 umgesetzt und angewendet werden. Zentral für diese Unterscheidung ist die eindeutige Formulierung, denn in § 12 Abs 3 FHG und § 12 Abs 4 FHG wird das Verb „kann“, in § 12 Abs 1 FHG und § 12 Abs 2 FHG wird hingegen „ist“ bzw. „sind zu“ verwendet. Dass diese Differenzierung entscheidend ist, wird sowohl im Handbuch der Rechtssetzungstechnik²⁴ als auch in der Judikatur²⁵ festgehalten.²⁶

Ausgehend davon, dass es sich bei § 12 Abs 3 FHG und § 12 Abs 4 FHG jeweils um eine Kann-Bestimmung handelt, wurde untersucht,²⁷ wie viele Fachhochschulen „Verfahren zur Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen“ in ihrer Satzung²⁸ entsprechend verankert haben und somit der 20. Zielsetzung des aktuellen Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplans (BMBWF, 2023a, S. 24) bereits entsprechen. Das Ergebnis war, dass 13 von 21 Fachhochschulen entsprechende Regelungen in die Satzung aufgenommen haben. Bei den verbleibenden acht Fachhochschulen waren keine entsprechenden Bestimmungen erkennbar.²⁹ Hinsichtlich der geforderten Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Verfahrens kann festgestellt werden, dass die einschlägigen Bestimmungen teilweise nur sehr schwer auffindbar waren, die Regelungen oft nur sehr kurz ausfallen und teils lediglich den Gesetzes-

22 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 58–70).

23 Siehe Kapitel 1.2.

24 Näher zur Unterscheidung von Gebots- und Ermächtigungsnormen im Handbuch der Rechtsetzungstechnik, Teil 1: Legistische Richtlinien 1990 (Bundeskanzleramt, 1990, S. 11, 25).

25 RIS-Justiz RS0110884 zuletzt in OGH 30. 4. 2012, 9 ObA 57/11i.

26 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 62–70).

27 Stichtag der Untersuchung: 31.08.2023.

28 Untersucht wurde die auf der Homepage der jeweiligen Fachhochschule veröffentlichte Satzung.

29 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 71–77).

Tab. 1: Übersicht: Anerkennungsinstrumente 1–3 – eigene Darstellung (Wagner, 2023a, S. 79)

Instrument	Gesetzliche Bestimmungen	Gesetzesbegriffe	Bildungs-politische Begriffe ³⁴⁹	Rechtsnatur	Prüfung	Höchstmaß	Anmerkung
Anerkennungs-Instrument 1	§ 12 Abs 1 FHG	nachgewiesene Kenntnisse (positiv absolvierte Prüfungen)	formales Lernen	Anspruch auf Anerkennung (bei Gleichwertigkeit)	Feststellung der Gleichwertigkeit (ggf Wissensüberprüfung)	nein	-
			nicht-formales Lernen				
	§ 12 Abs 2 FHG	besondere Kenntnisse oder Erfahrungen aus der beruflichen Praxis	nicht-formales Lernen	Anspruch auf Anerkennung (bei Gleichwertigkeit)		nein	kein eigener Anerkennungs-tatbestand: nur im Zuge der Anerkennung gemäß § 12 Abs 1 FHG zu berücksichtigen
			informelles Lernen				
Anerkennungs-Instrument 2	§ 12 Abs 3 FHG, erster Tatbestand	(positiv) absolvierte Prüfungen gemäß § 78 Abs 1 Z 2 lit b und c UG 2002	formales Lernen	Ermessen bei Umsetzung (ob und wie), danach Anspruch auf Anerkennung (bei Gleichwertigkeit)	Feststellung der Gleichwertigkeit (ggf Wissensüberprüfung)	bis zu 60 ECTS-Anrechnungspunkte	insgesamt max. 90 ECTS-Anrechnungspunkte
Anerkennungs-Instrument 3	§ 12 Abs 3 FHG, zweiter Tatbestand, iVm § 12 Abs 4 FHG	berufliche oder außerberufliche Qualifikation	nicht-formales Lernen oder informelles Lernen	Ermessen bei Umsetzung (ob und wie), danach Anspruch auf Anerkennung (bei Gleichwertigkeit)	Validierungsverfahren und Feststellung der Gleichwertigkeit ³⁵⁰	bis zu 60 ECTS-Anrechnungspunkte	

wortlaut wiedergeben und nur vereinzelt detaillierte Ausführungen in ergänzenden FH-internen Richtlinien zum Validierungsverfahren vorhanden sind.³⁰

Bemerkenswert hinsichtlich der Ausgestaltung der Anerkennungsinstrumente ist, dass bei § 12 FHG – trotz der Novelle – noch immer die Gleichwertigkeit und nicht etwa das Fehlen von wesentlichen Unterschieden³¹ geprüft wird.³²

5. Anerkennungsverfahren

Vorfrage zur möglichen Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren war, welche Rechtsnatur bei der konkreten Situation vorliegt. Grundsätzlich sind Fachhochschulen – mit wenigen Ausnahmen³³ – privatrechtlich tätig, was auch auf das (Ausbildungs-)Verhältnis zwischen Studierenden und der Fachhochschule zutrifft. Das AVG kommt folglich nicht zur Anwendung, wenngleich in der Literatur vertreten wird, dass Teile davon als „Hilfsinstrumente im Entscheidungsfindungsprozess“ heranzuziehen seien (Aichner & Wadsack-Köchl, 2023, S. 804).³⁴ Da dieses Rechtsverhältnis privatrechtlicher Natur ist und in § 12 FHG auch keine konkreten inhaltlichen Vorgaben gemacht werden, liegt es in der autonomen Verantwortung der Fachhochschulen diese Verfahren entsprechend auszugestalten.

Hinsichtlich der Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren gibt es zahlreiche bildungspolitische Empfehlungen und Leitlinien, sowohl auf europäischer als auch auf österreichischer Ebene.³⁵ Dabei lässt sich eine gewisse Hierarchie und stetige Weiterentwicklung entdecken. Festzuhalten ist, dass die Europäischen Validierungsleitlinien (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung [CEDEFOP], 2009, 2016) sowie der Qualitätskriterienkatalog (BMBWF, 2018b) wesentlich ausdifferenzierter³⁶ sind, als dies beispielsweise bei den Anerkennungsempfehlungen (Birke & Hanft, 2016) der Fall ist. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Anerkennungsempfehlungen (Birke & Hanft, 2016) einen engeren Anwendungsbereich haben und sich ausschließlich an die österreichischen Hochschulen richten, wodurch auch für Fachhochschulen maßgeschneiderte Hilfestellungen angeboten werden. Aufgrund der verschiedenen Vor- und Nachteile der genannten Empfehlungen und Leitlinien ist es

30 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 76).

31 Siehe z. B. § 78 Abs 1 Z 1 UG 2002, § 56 Abs 1 Z 1 HG 2005.

32 Zum Thema der unterschiedlichen Prüfmaßstäbe vgl. § 12 FHG mit § 78 UG 2002, § 8 PrivHG oder § 56 HG 2005. Siehe in diesem Zusammenhang auch Kapitel 9 hinsichtlich der diesbezüglichen Änderungen in der späteren Novelle BGBl I 50/2024.

33 Näher dazu in VfGH 5. 12. 2013, B572/2013.

34 Weiterführende Überlegungen zur Frage, ob das AVG oder Teile davon bei Anerkennungsverfahren angewendet werden sollen, in Wagner (2023a, S. 114–115).

35 Siehe dazu Kapitel 2.1.

36 Siehe dazu beispielsweise die nützlichen Kontrollfragen am Ende des jeweiligen Kapitels (CEDEFOP, 2009, 2016) oder die Validierungsinstrumente zur Gewinnung und Präsentation von Nachweisen (CEDEFOP, 2016, S. 61–67).

zweckmäßig, wahrscheinlich sogar unvermeidbar, auf all diese Quellen bei der autonomen Ausgestaltung des FH-internen Anerkennungs- und Validierungsverfahrens zurückzugreifen. Etwaige Redundanzen sind im Lichte der genannten Hierarchien und chronologischen Weiterentwicklungen zu bewerten.³⁷

Bei der autonomen Ausgestaltung ist jedoch zu beachten, dass diese gesetzekonform erfolgen muss. Zwar wurde bereits oben ausgeführt, dass § 12 FHG keine konkreten Vorgaben dazu macht, doch sind andere einschlägige Bestimmungen entsprechend zu beachten, insbesondere des FHG oder des HS-QSG. Mehrfach wird in den einschlägigen Quellen ein Vier- bzw. Mehraugen-Prinzip oder eine Mehrstufigkeit (BMBWF, 2018b, S. 16; Birke & Hanft, 2016, S. 42) bei der Bewertung bzw. Entscheidung empfohlen. Beide Empfehlungen sind grundsätzlich zu begrüßen. Das Vier- bzw. Mehraugen-Prinzip ist jedoch auf der Ebene der Entscheidung nicht möglich, da § 10 Abs 5 Z 2 FHG bestimmt, dass (nur) die Studiengangsleitung für Anerkennungen zuständig ist.³⁸

Hinsichtlich der Mehrstufigkeit bestehen keine rechtlichen Bedenken, sofern die finale Entscheidung von der Studiengangsleitung allein getroffen wird. Möglich wäre z. B. eine Trennung zwischen dem formativen und summativen Validierungsverfahren. Für das formative Validierungsverfahren könnte eine eigens eingerichtete hochschulinterne Beratungs- und Validierungsstelle³⁹ verantwortlich sein und darüber hinaus auch das Schnittstellenmanagement übernehmen. Für das summative Validierungsverfahren könnten hochschulinterne Fachabteilungen herangezogen werden, bevor dieses – ggf. mit einer Empfehlung – an die Studiengangsleitung zur finalen Entscheidung übergeben wird. Denkbar wäre, dass die Studiengangsleitung ausschließlich für die finale Entscheidung verantwortlich ist. Aus qualitätstechnischer und prozessökonomischer Sicht wäre davon aber abzuraten.⁴⁰

Auch die Anerkennungsverfahren können mehr oder weniger differenziert ausgestaltet werden, wobei bestimmte Verfahrensschritte in jedem Anerkennungsverfahren notwendig sein werden. Abgeleitet aus den Anerkennungsempfehlungen (Birke & Hanft, 2016, S. 64) sind das insbesondere die Folgenden⁴¹:

1. Antragstellung;
2. Antragsbearbeitung;
3. Entscheidung;
4. Anerkennung

Bei der Ausgestaltung sollten die Besonderheiten der jeweiligen Anerkennungsinstrumente berücksichtigt werden. So werden die oben genannten Verfahrensschritte um den Bereich der Beratung oder des Validierungsverfahrens zu ergänzen sein. Die

37 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 111).

38 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 112–113).

39 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 113).

40 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 112–113, 116).

41 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 115).

Bedürfnisse der Anerkennungsinstrumente 1 und 2 werden nahezu ident sein, was sich auch im Anerkennungsverfahren widerspiegeln wird. Anders beim Anerkennungsinstrument 3, das jedenfalls um das Validierungsverfahren – an entsprechender Stelle – ergänzt werden muss. Dabei sollte beachtet werden, dass das Validierungsverfahren insbesondere aus rechtlichen, qualitätstechnischen und prozessökonomischen Gründen nicht separat vom Anerkennungsverfahren durchgeführt werden sollte, da die Studiengangsleitung an die Ergebnisse des Validierungsverfahrens nicht gebunden ist. Darüber hinaus können die genannten Mindestverfahrensschritte entsprechend erweitert werden, wofür die bereits genannten Empfehlungen und Leitlinien hilfreich sein können.⁴²

Abbildung 3 zeigt einen Vorschlag an möglichen Verfahrensschritten für die unterschiedlichen Anerkennungsinstrumente.

Das Grundmodell 1 (linke Seite) kann für die Anerkennungsinstrumente 1 und 2 und das (erweiterte) Grundmodell 2 (rechte Seite) kann für das Anerkennungsinstrument 3 zur Anwendung gelangen.

Ein Beispiel aus der FH-Praxis:

Aufgrund der Novelle und auf Basis der obigen Forschungserkenntnisse wurde die Prüfungsordnung als Teil der Satzung der Fachhochschule Wiener Neustadt (Fachhochschule Wiener Neustadt, 2023) geändert und das Validierungsverfahren entsprechend verankert, wobei die hochschulinterne Beratungs- und Validierungsstelle – auch aufgrund der derzeit noch niedrigen Fallzahlen – (noch) nicht implementiert wurde.

Die einzelnen Prozessschritte im Hinblick auf Zuständigkeit (wer), Art der Durchführung (wie) und Zeitpunkt (wann) werden in Abbildung 4 dargestellt.

Die Erfahrungen aus der Pilotierung des ersten Anerkennungs- und Validierungsverfahrens i. S. d. Anerkennungsinstruments 3 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Der entwickelte Prozess (siehe Abbildung 4) war bereits gut abgestimmt und bedurfte nur mehr wenig Adaptierung in der FHWN-Prüfungsordnung.
- Es besteht ein hoher administrativer Aufwand aufgrund der zusätzlichen Verfahrensschritte des Validierungsverfahrens.
- Ein hybrides Setting ist bei kommissionellen Validierungsprüfungen auf Seiten der Prüfer*innen sinnvoll möglich.
- Das Anerkennungsinstrument 3 ist besonders relevant für berufsbegleitende Studiengänge.

⁴² Näher dazu in Wagner (2023a, S. 116).

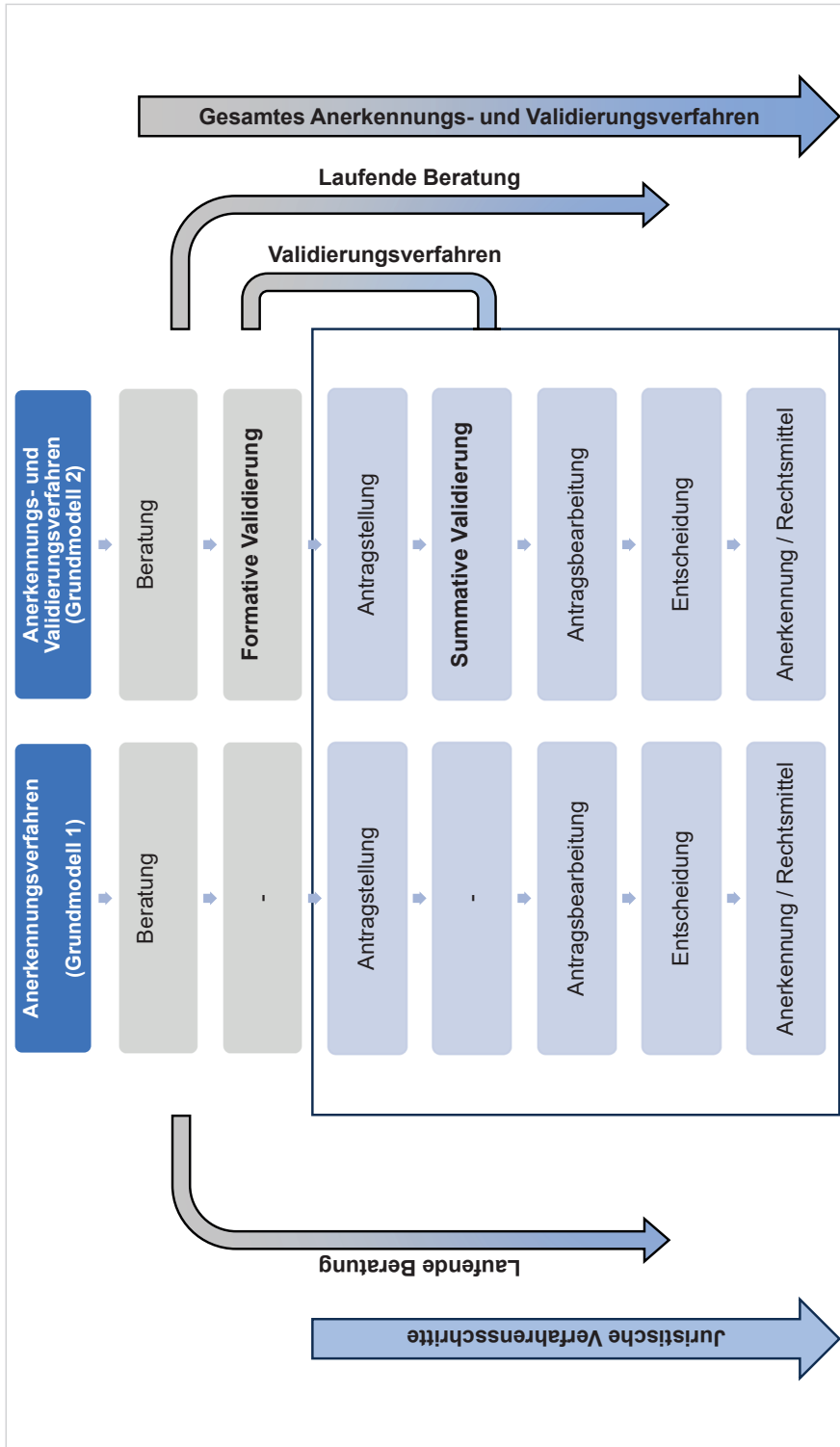


Abb. 3: Grundmodelle Anerkennungs- und Validierungsverfahren – eigene Darstellung (Wagner, 2023a, S. 117)

II. Forschungsergebnisse

Exkurs: Das Anerkennungs- und Validierungsverfahren an der FHWN (aus Sicht des Instituts für Recht)

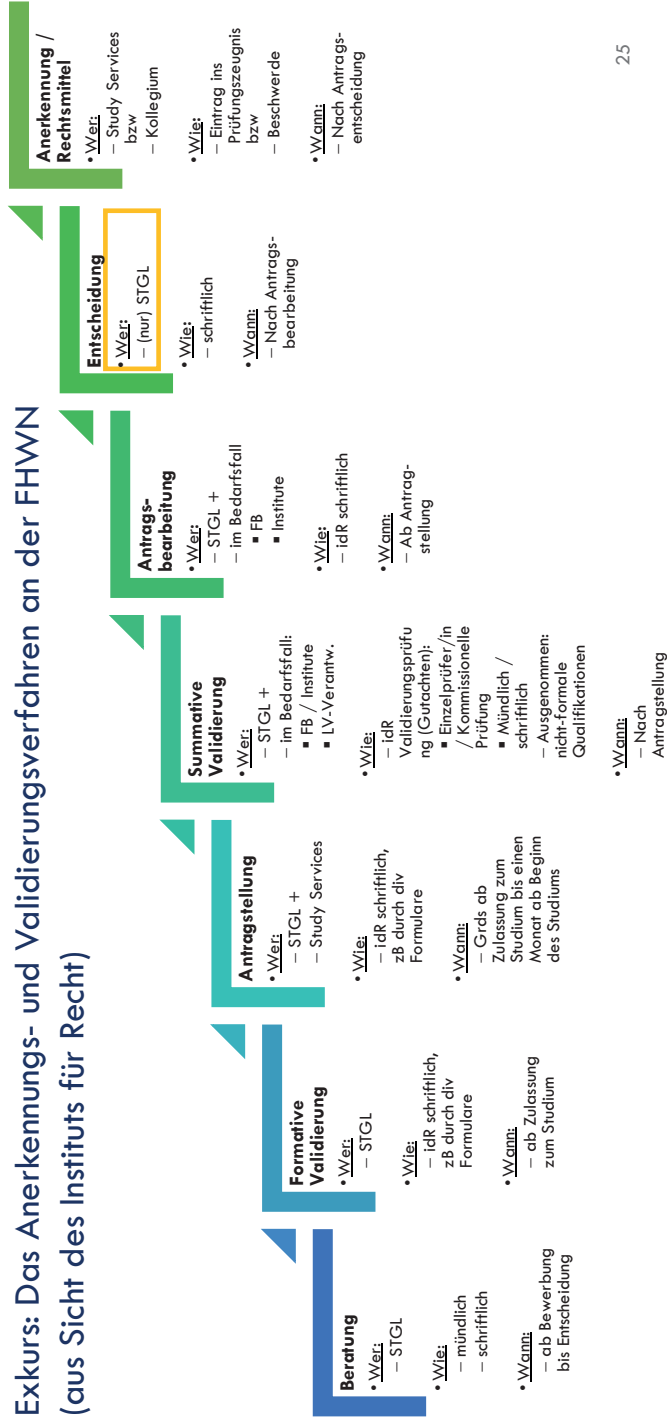


Abb. 4: Die Prozessschritte des Anerkennungs- und Validierungsverfahrens an der FHWN – eigene Darstellung (Wagner, 2023b, S. 25)

Die aus der genannten Pilotierung gewonnenen Erkenntnisse sind die Folgenden:

- Grundvoraussetzung sind klar formulierte Lernergebnisse im Curriculum.
- Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen abstrakten und ausdifferenzierten Lernergebnisformulierungen.
- Eine Herausforderung für die Studierenden: Die Subsumtion der eigenen Erfahrungen/Qualifikationen unter die Lernergebnisse im Curriculum.
- Eine Herausforderung für die Studiengangsleitung: Die Anwendung eines neuen und komplexen Verfahrens; hierfür gibt es Schulungs-/Unterstützungsbedarf.
- Ein hilfreiches Instrument: Ein aktueller Lebenslauf als Basis für weitere Nachweise, z. B. als Europass-Lebenslauf (sehr geeignet).
- Bisher⁴³ gab es wenige Anerkennungsanträge gemäß § 12 Abs 3 FHG, zweiter Tatbestand, i. V. m. § 12 Abs 4 FHG (soweit erkennbar).

6. Rechtsschutz

Zur Beantwortung der Unterfrage 4⁴⁴ wurde untersucht, ob sich diesbezügliche Änderungen feststellen lassen. Sowohl § 12 FHG – der eine umfassende Änderung erfahren hat – als auch die übrigen Bestimmungen im FHG, insbesondere § 10 Abs 5 FHG, lassen keine relevanten Änderungen erkennen, weshalb der Rechtsschutz auch durch die Novelle unverändert blieb.⁴⁵

Hochschulintern kann gegen die negative (Anerkennungs-)Entscheidung der Studiengangsleitung beim Kollegium gemäß § 10 Abs 3 Z 11 FHG Beschwerde erhoben werden. Darüber entscheidet das Kollegium als letzte Instanz innerhalb der Hochschule (Huber, 2023, S. 701). Der öffentlich-rechtliche Instanzenzug ist für diese Entscheidungen nicht möglich. Hochschulextern steht der ordentliche Rechtsweg vor den Zivilgerichten offen. (Aichner & Wadsack-Köchl, 2023, S. 803)

7. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

In diesem Beitrag wurden eine Hauptfrage und mehrere daraus abgeleiteten Unterfragen rechtsdogmatisch untersucht. Die Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Untersuchung werden nachfolgend kurz zusammengefasst (siehe Tab. 2).

Die Forschung hat zusammengefasst ergeben, dass das bereits bestehende Anerkennungsregime des § 12 FHG durch die Novelle um zwei Anerkennungsinstrumente erweitert wurde, wobei deren Abgrenzung aufgrund der Begriffsvielfalt in § 12 FHG entsprechend herausfordernd ist.

Die rechtsdogmatische Untersuchung hat weiters zu Tage gebracht, dass es in der Autonomie der Fachhochschulen liegt, ob die Anerkennungsinstrumente 2 und 3 im-

43 Stichtag: 12.12.2023.

44 Siehe Kapitel 1.2.

45 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 118).

Tab. 2: Zusammenfassung der Forschungsergebnisse anhand der Forschungsfragen – eigene Darstellung (Wagner, 2023b, S. 29–31)

Nr	Fragen	Antworten
Welche Änderungen hat § 12 FHG aufgrund der Novelle BGBl I 177/2021 erfahren?		
1.	Welche neuen Anerkennungsinstrumente wurden in § 12 FHG implementiert?	Es gibt <i>zwei neue Anerkennungsinstrumente</i>, nämlich: • <i>Anerkennungsinstrument 2</i> (§ 12 Abs 3 FHG, erster Tatbestand): absolvierte Prüfungen gemäß § 78 Abs 1 Z 2 lit b und c UG 2002; • <i>Anerkennungsinstrument 3</i> (§ 12 Abs 3 FHG, zweiter Tatbestand, iVm § 12 Abs 4 FHG): berufliche oder außerberufliche Qualifikationen. Wesentliche Erkenntnis: Zwischen bestimmten Anerkennungsinstrumenten besteht eine <i>Normenkonkurrenz</i> in Form der <i>Antinomie</i>. Folglich kommt es zur Anwendung der <i>Spezialitätenregel</i> (<i>lex specialis derogat legi generali</i>) und der <i>Posteriorregel</i> (<i>lex posterior derogat legi priori</i>).
2.	Gibt es eine Verpflichtung für Fachhochschulen zur Anwendung der neuen Anerkennungsinstrumente in § 12 FHG?	Es gibt <i>keine Verpflichtung</i> zur Anwendung der neuen Anerkennungsinstrumente. Bei § 12 Abs 3 und Abs 4 FHG handelt es sich um „<i>Kann-Bestimmungen</i>“, sowohl hinsichtlich der Frage, (i) <i>ob die neuen Anerkennungsinstrumente angewendet werden als auch</i> (ii) <i>in welchem ECTS-Umfang</i>. Anmerkung: Hier kann es zu einem Spannungsverhältnis in der Praxis kommen, insbesondere im Hinblick auf die genannte Zielsetzung des FH-E&F-Plan 2023/24–2025/26.
3.	Welche rechtlichen Vorgaben und bildungspolitischen Empfehlungen sind bei der Ausgestaltung des Anerkennungs- und Validierungsverfahrens für die neuen Anerkennungsinstrumente in § 12 FHG zu beachten?	Es gibt <i>diverse bildungspolitische Empfehlungen*</i> auf europäischer und nationaler Ebene sowie <i>gesetzliche Rahmenbedingungen</i>, insbesondere im FHG und HS-QSG, welche bei der Implementierung des FH-internen Anerkennungs- und Validierungsprozesses <i>beachtet</i> werden müssen. Wesentliche Erkenntnis: <i>Nicht alle bildungspolitischen Empfehlungen sind im FH-Sektor gesetzeskonform umsetzbar</i>.
4.	Welche Änderungen ergeben sich beim Rechtsschutz hinsichtlich der neuen Anerkennungsinstrumente in § 12 FHG?	Der Rechtsschutz bei negativen Anerkennungsentscheidungen hat aufgrund der Novelle <i>keine Änderungen</i> erfahren. Anmerkung: Dieser birgt jedoch einige Unklarheiten in sich, insbesondere da der ordentliche Rechtsweg vor den Zivilgerichten beschränkt werden muss und es hierzu noch kaum Rechtsprechung gibt.

* Siehe die Beispiele in den Kapiteln 2.1 und 5.

plementiert werden. Eine stichtagsbezogene Analyse der auf den jeweiligen Homepages veröffentlichten Satzungen hat gezeigt, dass 13 Fachhochschulen entsprechende Bestimmungen in der eigenen Satzung verankert hatten. Im Umkehrschluss hatten sieben Fachhochschulen von der Autonomie gebraucht gemacht und keine entsprechenden Bestimmungen in der eigenen Satzung implementiert. Die aus der hoch-

schulsektorenübergreifenden Literatur abzuleitenden Gründe sind vielfältig und sollten im Rahmen einer empirischen Untersuchung im FH-Sektor genau erhoben werden, um daraus zielgerichtete bildungspolitische Empfehlungen abzuleiten.

Aufgrund der Autonomie können die Fachhochschulen auch über die inhaltliche und prozessuale Ausgestaltung der Anerkennungsinstrumente 2 und 3 entscheiden. Sehr wesentlich wird dabei sein, in welchem ECTS-Umfang die jeweilige Fachhochschule eine Anerkennung und Validierung zulässt. Hinsichtlich der prozessualen Ausgestaltung gibt es zahlreiche Empfehlungen. Zwar gibt § 12 FHG einen großen Gestaltungsspielraum, dieser ist in wenigen Bereichen jedoch eingeschränkt. Das gilt z. B. für die (finale) Entscheidung über die Anerkennung, die gemäß § 10 Abs 5 Z 2 FHG ausschließlich von der Studiengangsleitung getroffen werden muss, weshalb ein Vier- bzw. Mehraugen-Prinzip, wie es vermehrt empfohlen wird, unzulässig wäre.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der bereits bestehende Rechtsschutz durch die Novelle unverändert blieb und es zu keiner Angleichung an das UG 2002 gekommen ist. Im Rahmen einer weiterführenden rechtsdogmatischen Untersuchung könnte der Frage nachgegangen werden, warum sich der Rechtsschutz, insbesondere im Hinblick auf Anerkennungen, an Fachhochschulen zu jenem an öffentlichen Universitäten unterscheidet und worin die Unterschiede liegen.

8. Rechtspolitische Analyse

Basierend auf den rechtsdogmatischen Forschungsergebnissen wurden rechtspolitische Überlegungen angestellt.

Die Untersuchungen haben verdeutlicht, dass sich durch das Thema nicht nur bildungspolitische Chancen eröffnen, sondern damit auch Herausforderungen für die Fachhochschulen verbunden sind. Diese sind insbesondere in den Bereichen Organisationsentwicklung, Ressourcen und Weiterbildung erkennbar.⁴⁶

Daraus können sich auch Risiken ableiten lassen, wie insbesondere „Überforderung der Fachhochschulen bei der Implementierung und der Studiengangsleitung bei der Anwendung“, „Ablehnung der neuen Anerkennungsinstrumente aufgrund fehlender Personalressourcen oder finanzieller Mittel“, „Heterogenität der neuen Anerkennungsverfahren [...]“, „Ablenkung von den Kernaufgaben“ (Pausits, 2022, S. 276) oder „(Über-)Bürokratisierung aufgrund aufwändiger Anerkennungs- und Validierungsverfahren“.⁴⁷

Zur Vermeidung der adressierten Risiken und insbesondere zur Zielerreichung, wurden weitere Novellen des § 12 FHG sowie korrespondierende bildungspolitische Maßnahmen vorgeschlagen. Das betrifft insbesondere die Bereiche Finanzierung, Vereinheitlichung, Rechtsanspruch und Legistik.⁴⁸

Zur Finanzierung: Zwar gibt es bereits mehrere fachliche Unterstützungsangebote zu dem Thema, insbesondere von Seiten der AQ Austria (o. D.a., o. D.b.), eine zusätzliche finanzielle Unterstützung aus Bundesmitteln kann jedoch nicht erkannt werden.

46 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 122–125).

47 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 125–126).

48 Siehe dazu Wagner (2023b, S. 27).

Nochmals sei erwähnt, dass es im FH-E&F-Plan 2023/24–2025/26 (BMBWF, 2023a, S. 24) eine entsprechende Zielsetzung gibt, zusätzliche finanzielle Mittel sind damit aber nicht verknüpft. Eine entsprechende Projektförderung oder Anschubfinanzierung wurde zu Recht bereits 2016 – also schon lange vor der Novelle und dem aktuellen FH-E&F-Plan 2023/24–2025/26 – gefordert (Birke & Hanft, 2016, S. 70). Auch in jüngerer Zeit wird dem Finanzierungssystem des FH-Sektors ein Reformbedarf attestiert. Unter anderem wird kritisiert, dass die „sonstigen Aufgaben“, worunter auch die „Validierung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen“ zu subsumieren ist, zunehmend mehr werden. Eine gesonderte, zusätzliche Finanzierung sei damit aber nicht verbunden. (Guthan, 2023, S. 12) Auch die Österreichische Fachhochschul-Konferenz ([FHK], 2023a, 2023b) hat den FH-E&F-Plan 2023/24–2025/26 (BMBWF, 2023a) mehrfach abgelehnt. Nach nunmehr über 25 Jahren bildungspolitischer Bestrebungen sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene⁴⁹ wäre es jedoch bedauerlich, wenn die Fachhochschulen von ihrem Recht der autonomen Umsetzungsmöglichkeit nur deshalb nicht Gebrauch machen, weil es an einer entsprechenden Finanzierung zur Bewältigung der genannten Herausforderungen scheitert.⁵⁰

Zur Vereinheitlichung: Auch wenn im Fokus der Untersuchung die Änderungen des § 12 FHG aufgrund der genannten Novelle standen und kein genereller Vergleich der Anerkennungsregime innerhalb der österreichischen Hochschulektoren angestrebt wurde, lässt sich dennoch – bereits beim ersten Studium des Wortlautes der unterschiedlichen Bestimmungen⁵¹ – feststellen, dass es in allen Hochschulektoren unterschiedliche Anerkennungsregime gibt. Zwar lassen sich hinsichtlich der Anerkennungsinstrumente 2 und 3 Ähnlichkeiten zu den anderen Hochschulektoren feststellen. Dennoch gibt es in mehreren zentralen Bereichen Unterschiede, wie insbesondere beim Prüfmaßstab, den jeweiligen Tatbeständen und dem anzuwendenden Verfahrensrecht. Die Diversität wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Regelungen und Standards zum Validierungsverfahren in den jeweiligen Satzungen autonom ausgestaltet werden können. Im Hinblick auf ein durchlässiges Bildungssystem im Allgemeinen und die gewünschte Studierendenmobilität zwischen den Hochschultypen drängt sich jedoch die Frage auf, warum die jeweiligen Anerkennungsregime unterschiedlich ausgestaltet sind. Diese Feststellung soll jedoch nicht als Appell zur (ganzheitlichen) Vereinheitlichung verstanden werden oder als Angleichung des FH-Sektors an das Universitätswesen, wie dies teilweise gefordert wird,⁵² sondern soll vielmehr ein Anstoß zu tiefergreifenden Überlegungen sein, in welchen Bereichen eine (weitere) Vereinheitlichung sinnvoll wäre und in welchen eben nicht. Da dies jedoch nur in einer Gesamtschau erfolgen kann, sind alle relevanten Stakeholder entsprechend einzubeziehen.⁵³

49 Siehe Kapitel 2.1.

50 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 133).

51 Vgl. § 12 FHG mit § 78 UG 2002, § 8 PrivHG oder § 56 HG 2005.

52 Siehe Posch (2021).

53 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 133–135).

Zum Rechtsanspruch: Ein wesentliches Ergebnis der rechtsdogmatischen Untersuchung war, dass es sich bei § 12 Abs 3 FHG und § 12 Abs 4 FHG um Kann-Bestimmungen handelt, was im Hinblick auf die derzeit bestehenden Herausforderungen und die fehlende Finanzierung grundsätzlich zu begrüßen ist. Das bedeutet gleichzeitig aber auch, dass für Studierende an Fachhochschulen derzeit kein Rechtsanspruch hinsichtlich der Anerkennungen gemäß § 12 Abs 3 FHG iVm § 12 Abs 4 FHG besteht. I. S. d. genannten Zielsetzungen wäre jedoch zu überlegen, ob aus der derzeitigen Kann-Bestimmung eine Muss-Bestimmung werden soll. Diese Frage sollte jedoch – ähnlich wie bei der Vereinheitlichung – nicht isoliert, sondern unter Einbindung aller relevanten Stakeholder beurteilt werden, um so einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen. Mit der Änderung der Rechtsnatur sollte jedenfalls auch die finanzielle Abgeltung der zusätzlichen – dann verpflichtenden – Aufgabe geklärt werden, andernfalls läuft man Gefahr, dass das Validierungsverfahren nicht in der bestmöglichen Form, sondern u. U. nur in einer Kompromissvariante in der Satzung verankert wird.⁵⁴

Zur Legistik: Wie bereits aus Kapitel 3 hervorgeht, enthält § 12 FHG zahlreiche Begriffe mit jeweils unterschiedlichen Bedeutungen. Durch die Novelle wurde § 12 FHG um Abs 3 und Abs 4 – und somit auch um zusätzliche Begriffe – erweitert. Im Allgemeinen ist § 12 FHG komplex und von vielen Begriffen geprägt, denen rechtsdogmatisch jeweils eine unterschiedliche Bedeutung⁵⁵ zuzumessen sind. Die rechtsdogmatischen Untersuchungen haben an mehreren Stellen ergeben, dass die legistische Umsetzung der Novelle des § 12 FHG nicht vollumfassend geglückt ist. Zwar ist eine klare Formulierung des Gesetzes generell wichtig. Aufgrund der Tatsache, dass § 12 FHG in erster Instanz von der jeweiligen Studiengangsleitung, die i. d. R. Nicht-Jurist*in ist, angewendet wird, kommt der (sprachlichen) Klarheit⁵⁶ des Gesetzestextes eine besondere Bedeutung zu. Ziel zukünftiger Novellen sollte es jedenfalls sein, dass sich der Normgehalt bereits aus dem Wortlaut zweifelsfrei entnehmen lässt, auch wenn dies im Hinblick auf die Entstehungsgeschichte des FHG und den Gedanken zur Harmonisierung (Vereinheitlichung) ausgewählter Aspekte in den verschiedenen Hochschulsektoren nicht immer einfach sein mag.⁵⁷

9. Ausblick

Mit Blick in die Zukunft kann festgestellt werden, dass die rechtsdogmatischen Erkenntnisse und die rechtspolitischen Empfehlungen, welche auch im Rahmen des Vertiefungsvortrages vorgestellt wurden (Wagner, 2023b), Anlass zur nächsten Novelle (BGBl I 50/2024) des § 12 FHG gegeben haben dürften und das Thema der Anerkennung und Validierung somit erneut weiterentwickelt wurde. Die geplanten Änderungen traten mit 01.07.2024 in Kraft, wobei diese Neufassung des § 12 FHG auf-

54 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 135–136).

55 Siehe Bundeskanzleramt (1990, S. 11).

56 Siehe Bundeskanzleramt (1990, S. 6).

57 Näher dazu in Wagner (2023a, S. 136–137).

grund der Übergangsregelung in § 27 Abs 23 FHG erst auf Anträge zur Anerkennung ab 01.09.2025 anzuwenden ist.

Zu prüfen wäre, ob alle oder zumindest Teile der rechtspolitischen Anregungen⁵⁸ umgesetzt wurden.

Die nachfolgende Textgegenüberstellung des neuen § 12 FHG (BGBl I 50/2024) lassen bereits weitreichende Änderungen⁵⁹ erahnen:

Tab. 3: Textgegenüberstellung von § 12 FHG (2504 BlgNR 27. GP 79)

§ 12. Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse	§ 12. Anerkennung
(1) Bezüglich der Anerkennung <i>nachgewiesener Kenntnisse</i> gilt das Prinzip der lehrveranstaltungsbezogenen Anerkennung oder der modulbezogenen Anerkennung. <i>Die Gleichwertigkeit der erworbenen Kenntnisse mit dem Anforderungsprofil hinsichtlich Inhalt und Umfang der zu erlassenden Lehrveranstaltungen oder den zu erlassenden Modulen ist auf Antrag der oder des Studierenden festzustellen. Bei Feststellung der Gleichwertigkeit sind positiv absolvierte Prüfungen anzuerkennen.</i> Eine Wissensüberprüfung ist in diesen Fällen nicht vorzusehen.	(1) Bezüglich der Anerkennung von <i>Prüfungen, anderen Studienleistungen und Kompetenzen</i> gilt das Prinzip der lehrveranstaltungsbezogenen Anerkennung oder der modulbezogenen Anerkennung von <i>Lernergebnissen</i> . <i>Auf Antrag der oder des Studierenden sind Prüfungen, andere Studienleistungen und Kompetenzen anzuerkennen, wenn keine wesentlichen Unterschiede mit dem Anforderungsprofil hinsichtlich Inhalt und Umfang der zu erlassenden Lehrveranstaltungen oder den zu erlassenden Modulen bestehen.</i> Eine Wissensüberprüfung ist in diesen Fällen nicht vorzusehen.
(2) <i>Besondere Kenntnisse oder Erfahrungen aus der beruflichen Praxis</i> sind in Bezug auf die Anerkennung von Lehrveranstaltungen, Modulen oder des <i>Berufspraktikums</i> zu berücksichtigen; das gilt insbesondere für berufsbegleitend organisierte Studiengänge und Studiengangsteile.	(2) <i>Berufliche Kompetenzen</i> sind in Bezug auf die Anerkennung von Lehrveranstaltungen, Modulen und anderen Studienleistungen zu berücksichtigen, <i>sofern die oder der Studierende den beruflichen Erwerb der Lernergebnisse, wie in den entsprechenden Lehrveranstaltungen, Modulen oder anderen Studienleistungen vorgesehen, nachweist</i> das gilt insbesondere für berufsbegleitend organisierte Studiengänge und Studiengangsteile.
(3) Die Fachhochschule kann absolvierte Prüfungen gemäß § 78 Abs. 1 Z 2 lit. b und c UG bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten sowie berufliche oder außerberufliche <i>Qualifikationen</i> bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten anerkennen. Diese Anerkennungen sind bis zu einem Höchstausmaß von insgesamt 90 ECTS-Anrechnungspunkten zulässig.	(3) Die Fachhochschule kann absolvierte Prüfungen <i>im Sinne des § 78 Abs. 1 Z 2 lit. b und c UG</i> bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten sowie berufliche oder außerberufliche <i>Kompetenzen</i> bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten anerkennen. Diese Anerkennungen sind bis zu einem Höchstausmaß von insgesamt 90 ECTS-Anrechnungspunkten zulässig.
(4) Die Fachhochschule kann <i>berufliche oder außerberufliche Qualifikationen</i> nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse bis zu dem in Abs. 3 festgelegten Höchstausmaß anerkennen. In diesem Fall sind die Regelungen und Standards zum Verfahren zur Validierung der Lernergebnisse in der Satzung festzulegen.	(4) Die Fachhochschule kann außerberufliche <i>Kompetenzen</i> nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse bis zu dem in Abs. 3 festgelegten Höchstausmaß anerkennen. In diesem Fall sind die Regelungen und Standards zum Verfahren zur Validierung der Lernergebnisse in der Satzung festzulegen.

58 Siehe Kapitel 8.

59 Änderungen werden in kursiver Schrift gekennzeichnet. Im Originaldokument sind die Kursivierungen zusätzlich gelb hervorgehoben.

Bereits auf den ersten Blick lässt sich jedenfalls eine Anpassung der Begriffe an das UG 2002 (ErläutRV 2504 BlgNR 27. GP 24) und somit eine Vereinheitlichung erkennen. Außerdem soll Studierende zukünftig eine Nachweispflicht bei der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen treffen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass von der Gleichwertigkeitsprüfung abgegangen wird und zukünftig darauf abgestellt werden soll, ob „keine wesentlichen Unterschiede“ bestehen. Des Weiteren könnte allein schon aus dem Wortlaut die Annahme getroffen werden, dass sich auch Änderungen hinsichtlich der Rechtsnatur der einzelnen Bestimmung ergeben können. Diese und viele weitere Rechtsfragen wären noch näher zu prüfen und bieten zahlreiche Forschungsmöglichkeiten.

Vorbehaltlich einer näheren rechtsdogmatischen Prüfung kann die Novelle BGBl I 50/2024 in ihrer Gesamtheit als ein positiver Entwicklungsschritt gewertet werden, der viele Neuerungen versprechen lässt.

Anzumerken ist jedoch, dass eine gesonderte Finanzierung aus Bundesmitteln – wie dies bereits mehrfach gefordert wurde – vorerst nicht erkennbar ist. Auch wenn die Anhebung der FH-Fördersätze von Oktober auf Jänner 2024 vorgezogen wurde, wird damit in erster Linie die „Abgeltung der Inflation und [die] Beibehaltung der Qualität der Studienangebote“ unterstützt (BMBWF, 2023b). Es bleibt daher zu hoffen, dass dies im Zuge des neuen Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplans, der dann voraussichtlich ab 2026/27 gelten soll, neu evaluiert wird und entsprechend Berücksichtigung findet.

Literatur

- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (2014). *Bestandsaufnahme zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen: Projektbericht Mai 2014*. https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/dokumente-anerkennung-anrechnung/AQ_Bericht_Bestandsaufnahme_Anerkennung_non-formaler_informeller-Kompetenzen_Mai2014.pdf?m=1615218375&
- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (2021). *Jahresbericht 2020*. https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/Taetigkeitsbericht_2020.pdf?m=1623325088&
- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (2022). *Jahresbericht 2021*. https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/AQ_Austria_Taetigkeitsbericht_2021_Stand_03_05_2022_Web.pdf?m=1656667717&
- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (2023). *Jahresbericht 2022*. https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/Jahresbericht_2022_AQ_Austria.pdf?m=1688540348&
- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (o. D.a). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen – Implementierung an den Hochschulen*. https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/aq-austria-projekte/anerkennung-anrechnung-non-formal.php
- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria. (o. D.b). *Recognition of Prior Learning in Practice – RPLiP – Erasmus+ Project*. https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_

- anrechnung/aq-austria-projekte/recognition-prior-learning-practice-erasmus-project.php
- Aichner, H. & Wadsack-Köchl, I. (2023). § 12. In W. Hauser & C. Schweighofer (Hrsg.), *FHG: Fachhochschulgesetz*. (2. Aufl., S. 779–835) Verlag Österreich.
- Birke, B. & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Facultas Verlags- und Buchhandels AG. https://www.aq.ac.at/de/analysen-entwicklung/dokumente-analysen-entwicklung/AQ_Anerkennung-2016-in-klU4-und-bmwf-2.pdf?m=1613586701&
- Bundeskanzleramt. (1990). *Handbuch der Rechtsetzungstechnik, Teil 1: Legistische Richtlinien 1990*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:f4301575-c575-403b-9300-a7d01ec1a51/legrh1990.pdf>
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=442_1llarbeitspapier_ebook.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018a). *Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19–2022/23*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:12facb32-bo8a-4bca-97b4-d7dc6703e0ef/fhplan_201819-202223.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018b). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich: Version 1: Grundlage für erste Pilotphase im Rahmen der Arbeitsgruppe Qualität*. <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023a). *Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan 2023/24–2025/26*. https://pubshop.bmb.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=fh_entwicklungsplan_23_26.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023b, 13. November). *Bundesminister Polaschek: Erhöhung der FH-Fördersätze um 10% ab Jänner 2024 fix* [Pressemitteilung]. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20231113.html#:~:text=November%202023%20Bundesminister%20Polaschek%3A%20Erh%C3%B6hung,als%20auch%20den%20Fachhochschulen%20zugute.>
- Bydlinski, F. (2011). *Juristische Methodenlehre und Rechtsbegriff* (2., erg. Aufl., Nachdr.). Springer Verl. Österreich. <https://permalink.obvsg.at/ACo8958432>
- Bydlinski, F. & Bydlinski, P. (2018). *Grundzüge der juristischen Methodenlehre* (3. Aufl.). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- EHR-Minister/innen Konferenz. (1999). *Bologna Erklärung: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2001). *Kommuniqué von Prag: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerin-*

- nen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/9/2001_Prague_Communique_German_553449.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2003). *Kommuniqué von Berlin: „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“*. *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/6/2003_Berlin_Communique_German_577286.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2005). *Kommuniqué von Bergen: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*. *Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/0/2005_Bergen_Communique_German_580530.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2007). *Kommuniqué von London: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/0/2007_London_Communique_German_588700.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2009). *Kommuniqué von Leuven/Louvain-la-Neuve: Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. *Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/90/9/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE_594909.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2010). *Erklärung von Budapest-Wien: Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2012). *Kommuniqué von Bukarest: Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. *Bucharest Communiqué*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2015). *Kommuniqué von Yerevan*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2018). *Kommuniqué von Paris: PARIS COMMUNIQUÉ. Paris, May 25th 2018*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- EHR-Minister/innen Konferenz. (2020). *Kommuniqué von Rom: EHEARome2020. Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020*. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Empfehlung des Rates vom 20. 12. 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, ABL C 2012/398, 1 (2012). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE)
- ErläutME 115/ME 27. GP. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/ME/ME_00115/imfname_948858.pdf
- ErläutRV 2504 BlgNR 27. GP. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618484.pdf
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/I/I_00945/fname_983109.pdf

- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens* (TI-78-09-692-DE-C). Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. <http://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/dfcob39f-56da-44bo-8ce9-10b56a676fc6>
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens* (Cedefop reference series). Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf
- Fachhochschule Wiener Neustadt. (2023). *Prüfungsordnung*. https://dzm8y13tmaxsv.cloud-front.net/wiener_neustadt/Downloadcenter/Studienrelevante-Dokumente/Ausgabe_PO_PDF.pdf
- Guthan, N. (2023). Die Finanzierung des Fachhochschul-Sektors – Status quo und Reformbedarf. *N@HZ*, 11(1), 9–14. <https://doi.org/10.37942/nhz202301000901>
- Huber, S. (2023). § 10. In W. Hauser & C. Schweighofer (Hrsg.), *FHG: Fachhochschulgesetz*. (2. Aufl., S. 617–727) Verlag Österreich.
- Kerschner, F. (2022). *Juristische Methodenlehre: Zur gesetzestreu Rechtsanwendung. Eine Streitschrift*. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Österreichische Fachhochschul-Konferenz. (2023a). *Fachhochschulen lehnen den Entwurf des Entwicklungs- und Finanzierungsplans ab und weisen ihn in seiner Gesamtheit zurück*. Österreichische Fachhochschul-Konferenz. <https://www.fhk.ac.at/fachhochschulen-lehnen-den-entwurf-des-entwicklungs-und-finanzierungsplans-ab-und-weisen-ihn-in-seiner-gesamtheit-zurueck/>
- Österreichische Fachhochschul-Konferenz. (2023b). *FHK: Neuauflage des FH-Entwicklungs- und Finanzierungsplan wird erneut zurückgewiesen*. Österreichische Fachhochschul-Konferenz. <https://www.fhk.ac.at/fhk-neuauflage-des-fh-entwicklungs-und-finanzierungsplan-wird-erneut-zurueckgewiesen/>
- Pausits, A. (2022). Validierung 2030 – Thesen zur erfolgreichen Implementierung an Hochschulen in der Zukunft. In M. Fellner, A. Pausits, T. Pfeffer & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen: Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen* (S. 273–282). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830994701>
- Posch, K. (2021). Österreichs Fachhochschulen müssen Universitäten werden! *N@HZ*, 7(2), 57–61. <https://doi.org/10.37942/nhz202102005701>
- Republik Österreich, P. (2021). *Stellungnahmen im Begutachtungsverfahren zum Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und das Hochschulgesetz 2005 geändert werden soll*. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/ME/ME_00115/index.shtml#tab-Stellungnahmen
- Textgegenüberstellung 115/ME 27. GP. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/ME/115/imfname_948859.pdf
- Textgegenüberstellung 2504/RV 27. GP. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618485.pdf
- Wagner, M. (2023a). *Das Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen im Lichte der Novelle BGBl I 177/2021*. Unveröffentlichte Master-Thesis, Universität für Weiterbildung Krems.

Wagner, M. (2023b, 12. Dezember). *Das Anerkennungs- und Validierungsverfahren an Fachhochschulen im Lichte der Novelle BGBl I 177/2021: Eine rechtsdogmatische Untersuchung*. Universität für Weiterbildung Krems. 2. Symposium Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen, Krems. https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:ed942b36-7134-4a11-b83f-1fd83bdb8712/wagner_martin_validierung_fh.pdf

RPL for Access, Success and Inclusivity in Higher Education

The West Cork Dairy Farmers' RPL Case Study

Ciara Staunton, Belinda Gascoigne & Seamus Ó Tuama

Abstract: This chapter presents a case study of engagement between a University and a Multinational Company that highlights the mutual benefits of RPL for employers and learners. The chapter will describe in detail the development and implementation of a Recognition of Prior Learning (RPL) cohort method. The University worked with Carbery, a global company owned by the farmers of west Cork, with a goal to create delicious and nutritious products for customers in 50 countries worldwide. Carbery had commenced the Carbery Greener Dairy Farms Project (CGDF) with the purpose of identifying as many practical means by which farmers, who supply dairy ingredients to Carbery, could improve their sustainability and lead to long term reductions in green-house gas emissions as well as improve the financial gains of the farmers in a measurable way. The aim of this case study was to use RPL as a way of validating the experiential learning of the farmers that could provide them with access to a university award while also granting exemptions to them on the basis of demonstrated learning that had occurred through their participation in the CGDF. The award was the Diploma in Environmental Science and Social Policy, a 60 ECTS credits, NFQ Level 7 two-year part-time course offered through Adult Continuing Education (ACE) at University College Cork (UCC). The RPL method developed consisted of five steps which were consistent with standard RPL process in terms of identification, documentation, assessment and certification: *Mapping the Learning Outcomes; The Traffic Light System; Weighting the Learning Outcomes; The Learning Outcome Portfolio; Assessment and Validation of Evidence*. Through the use of qualitative data, this chapter also provides a learner perspective on the process which is largely absent in the literature. The case study is presented as a potential cohort approach to RPL that could have widespread impact for industry engagement.

Keywords: Recognition of Prior Learning (RPL), experiential learning, cohort approach, access, University.

1. Introduction

Creating an inclusive learning environment for all is at the heart of University College Cork's mission statement and strategic plan (UCC Mission Statement, 2017–2022; UCC Strategic Plan 2023–28). RPL, the Recognition of Prior Learning, was given a statutory footing in Ireland in 2012 through the Quality and Qualifications (Education and Training) Act and is evidenced in the Access, Transfer and Progression policy (2015). This chapter presents a case study of RPL at UCC in which a cohort of 17

farmers from the Southwest of Ireland gained access to and exemptions to the value of 40 ECTS credits on the 60 ECTS credit Diploma in Environmental Science and Social Policy (NFQ Level 7) through a recognition of prior learning (RPL) process. The chapter describes the RPL method developed whereby the farmers' experiential learning was validated.

The Carbery group is a major international manufacturer of quality nutritional ingredients, flavours and natural cheeses, headquartered in West Cork, Ireland (www.carbery.com). With milk suppliers at the heart of the business, the Carbery Greener Dairy Farms Project (CGDF) was developed by Carbery as Ireland's first model for best practice in sustainable dairy farming. CGDF is an innovative, dairy efficiency programme designed in collaboration with Teagasc (the Agricultural and Food Development Authority in Ireland) to measure, monitor and optimise resource allocation and best sustainable practice on farms. Teagasc is the national body providing integrated research, advisory and training services to the agriculture and food industry and rural community in Ireland (www.teagasc.ie). Therefore, the primary objectives of CGDF were to introduce efficiencies and improve environmental sustainability on all Carbery milk supplier farms. Seventeen farmers from across four co-operatives in Bandon, Lisavaird, Drinagh and Barryroe were taking part in the project. An RPL methodology was created by the current authors whereby the learning and experience achieved by the farmers through their participation on the CGDF was mapped against the specific learning outcomes of the Diploma programme. As such, we considered the work of the farmers as useful learning incomes. The methodology that was created and used for the RPL purpose is described in detail in this chapter. It is considered within the University as an example of best practice in dealing with RPL candidates, especially as a cohort approach to RPL. It has potential to be used with other cohorts which is a contemporary challenge with the reality of large migrating populations. It can also be used to foster and develop partnerships between higher education institutions with industry and enterprise whereby groups of employees could benefit from a cohort approach to RPL.

Essentially, this RPL case study involved the identification of the learning and experiences of the farmers and the demonstration of this learning in a form suitable for assessment. A Learning Portfolio was created which was assessed by subject matter experts including the External Examiner of the Diploma Programme whose role is to assure academic standards and advise on the quality of teaching, learning and assessment. Given the pilot nature of the case study, a previous student from the Diploma course also reviewed the portfolio of evidence. It was felt that the learner voice was important insofar as they could comment on the evidence and compare it to what they had learned in the traditional classroom setting thereby taking a learner centric approach to the assessment as well as to the process. As a result of the method developed, the farmers were granted exemptions on 40 credits (5 modules) of the Diploma by the relevant University Board in December 2017. This was the first time that the University College Cork (UCC) approved a cohort RPL portfolio and as the 40 credits constituted 60% of the programme it was beyond the then UCC policy rec-

ommendation of a 50% limit. The Board agreed that the level of detail provided in the portfolio warranted the exemptions and therefore approved a waiver of the 50% policy limit. Subsequently, the farmers were registered for and completed the remaining 20 credits (three modules) of the programme in a blended learning fashion and one that adopted both an adult education ethos and teaching for understanding approach. This case study has had a powerful and positive outcome for the farmers who all graduated with the full Diploma award in October 2018 alongside the traditional UCC cohort of Diploma students. According to the Carbery Group Management, the project had added value in terms of financial profitability to the farmers as the changes they had made on their farms had a significant impact on the quality of their milk production, which in turn led to increased profits, while at the same time minding and improving the environment. These farmers have already spread the meaning of sustainability which is now easily understood by all suppliers/farmers in West Cork.

The purpose of this chapter is to present, reflect and disseminate the learnings from the case study. The following sections will consider RPL within the broader context of lifelong learning, as well as within the current Irish context. It will then provide a detailed overview of the RPL process that was developed. It was a five-step process. Finally, the Summary and Conclusion provides a broader discussion and reflection on the learnings from this case study and its impact.

2. Lifelong Learning and the Recognition of Prior Learning (RPL)

Miguel, Ornelas, and Maroco (2015) stated that lifelong learning goes beyond formal education and training, to include learning at work, in the family and in the community. The valuing, validation, or recognition of this form of learning is what educational providers are grappling with. When achieved, RPL can be a facilitator of lifelong learning. The Irish Higher Education Authority's (HEA) most recent National Access Plan (2022–28) has put RPL on a central footing in terms of exploring new routes of access for priority groups. While numerous definitions of the Recognition of Prior Learning (RPL) exist, it is largely understood as a process of evaluation of those skills and knowledge acquired through life experience, allowing them to be formally recognized by a qualification systems (e.g. Quality and Qualifications Ireland, www.qqi.ie). A useful definition provided by Harris and Wihak explains that 'the Recognition of Prior Learning (RPL) is the practice of reviewing, evaluating and acknowledging the knowledge and skills that adults have gained through experiential, self-directed and/or informal learning, as well as through formal education' (Harris & Wihak, 2011, p. 1). As such, it is a central aspect of lifelong learning. In line with the National Strategy for Higher Education (2030) in Ireland all who need to have their prior learning and experience assessed for university education should be afforded that opportunity. And yet RPL can be a complex and cumbersome process for both the institution and the learner (Sheridan, 2015). A national RPL project among third level institutions in Ireland commenced in 2020. Funded under the Irish Government's Human Capital Initiative (HCI) Pillar 3 (Innovation and agility), this ambitious 5-year (2020–2025)

€6.9m project has transformative potential for Ireland's education system to become an international leader in the field. The vision of the project is that RPL will be an integral part of the higher education system, widely understood, celebrated and utilized as a flexible pathway to further learning, certification and professional development (THEA – Technological Higher Education Association – Recognition of Prior Learning). As it comes to an end in 2025, the project has seen considerable momentum in RPL across the fourteen partner Higher Institutions involved with new RPL policies, application portals and data collection capacity in progress. This is largely captured in the project's dedicated webpages (www.priorlearning.ie). While significant progress has been made due to this national project, RPL remains on the periphery as a means of access to and progression through higher education.

According to Miguel, Ornelas and Maroco (2016) recognition of prior learning is seen as a critical strategy for enhancing skill development and motivating people's participation in learning activities (Colardyn & Bjornavold, 2004; Smith & Clayton, 2009). Encouraging people to become qualified or requalified attracts adults to re-engage in formal education systems (Cameron, 2014). In common with similar frameworks elsewhere in the world, the National Qualifications Framework (NQF) in Ireland aims to be a unifying device, to create ladders, linkages and pathways that affords seamless mobility to lifelong learners. An OECD report (2010) states that attaching award standards to prior learning makes invisible learning visible, and thus “makes the stock of human capital more visible and more valuable to society at large ... [and enables people] to navigate better both the system of lifelong learning and the labour market” (p. 1). Despite this, the rate of participation of lifelong learners in Ireland is dismally low, and well below the EU average. In fact, at just 8.9% (SOLAS, 2017), Ireland is ranked 20th out of 28 countries (Eurostat, 2017). Ireland's Action Plan for Education has the goal of increasing the lifelong learning participation rate to 15% by 2025 (2016).

There is no independent dedicated infrastructure for RPL in Ireland. Instead, it is practiced and largely understood in the context of education and training. Awarding bodies and institutions use RPL in relation to accessing programmes and qualifications. They evaluate prior certificated learning in the main. Recognizing and validating experiential learning is, simultaneously, one of the current challenges and opportunities experienced in the lifelong learning field. In the principles and operational guidelines for the recognition of prior learning in further and higher education in Ireland (NQAI, 2005), RPL is defined as:

“the process by which prior learning is given a value. It is a means by which prior learning is formally identified, assessed and acknowledged”. (p. 2)

The key terms associated with RPL are a) ‘prior’, i.e., learning already achieved; and b) ‘process’ i.e., the distinct stages of identification, assessment and certification. RPL encompasses all forms of prior learning, including learning acquired by following a course of study (i.e., formal learning), learning acquired outside of the formal ed-

education system which may not lead to certification (i.e., non-formal learning) and learning acquired through experience.

There are different means of assessment in place for RPL depending on the type of RPL an individual wishes to gain, i.e., it can be dealt with by an admission officer who reviews previous certification and experience, or (in the case of experiential learning) it can involve an assessment of the individual against the learning outcomes associated with the relevant unit, module, programme or qualification (FIN Report, 2011). The current authors argue that by shifting the focus to the learning incomes that learners already possess through their prior experience and fostering diverse learning pathways that are bespoke to the learner's needs, this will unlock the true potential of RPL in creating truly diverse and inclusive Institutions.

The RPL pilot project described here had a dual purpose in that it set out to create a mechanism or pathway that would allow the 17 farmers to be considered as one group (cohort) in order to facilitate access to the Diploma in Environmental Science and Social Policy and award exemptions to them based on the non-certified learning they acquired on the Greener Dairy Farms Project, which was mainly experiential in nature. Research by Goggin, O'Leary, and Sheridan (2017) of RPL across the Irish FET sector alludes to "a sense that RPL processes would be more amenable to a cohort approach as it can be very time consuming to process claims from individuals" (p. 27). It would certainly be a more time and cost-effective strategy to harness the potential of cohort approaches to RPL.

Recognition of prior learning (RPL) in this context describes a process used to evaluate the skills and knowledge acquired by the farmers outside of the classroom (i.e. on the Greener Dairy Farms Project) for the purpose of recognising competence against a given set of standards, in this case the module learning outcomes of the Diploma. Therefore, RPL was considered as a means by which the work that the farmers were doing on their farms could be reasonably identified, assessed and acknowledged. It was a means by which gaps in their learning could be identified and addressed thereby creating a pathway for the farmers to complete the Diploma in a way that best matched their needs and interests. We consider this to be the use of valuable learning incomes that the farmers already possessed through their participation on the CGDF project.

3. The Diploma in Environmental Science and Social Policy

The Diploma in Environmental Science and Social Policy (NFQ Level 7) offers an interdisciplinary approach to the environment and issues related, either directly or indirectly, to our use of it. The course is designed to give a broad knowledge and experience of the key concepts of environmental science, sustainable development, social policy and economics that shape the world we live in. The course consisted of eight modules completed over two years as follows:

YEAR 1 MODULES

AD1871 – Environments for Living Organisms (5 credits)

AD1872 – The Physical Environment (10 credits)

AD1873 – Environmental Systems and Resources (10 credits)

AD1874 – Development and the Environment (5 credits)

YEAR 2 MODULES

AD2850 – Social Policy and the Environment (5 credits)

AD2851 – Analysing and Managing Environmental Change (10 credits)

AD2852 – Introduction to Environmental Policies (10 credits)

AD2853 – Health and Human Needs (5 credits)

4. The RPL Method

This section describes in detail the method that was developed and which evolved organically during the RPL process. The challenge was to map the skills, knowledge and competencies acquired by the farmers on the CGDF against the modules learning outcomes of the Diploma course described above. There are a number of common stages taken in any RPL Process which can be summarised as follows:

Tab. 1: Common Stages of the RPL Process

Identify/Document	Identify and record what someone knows and can do. This may be achieved with support.
Assess	Establish what someone knows or can do. This is a measurement stage
Validate	Establish what someone knows or can do to satisfy certain requirements (points of reference, standards). A level of performance is set and requires the involvement of a third party.
Certify	Stating that what someone knows or can do satisfies certain requirements, and the award of a document to testify this. (Necessitates the involvement of an accredited authority to certify performance and level.)

(Adapted from Expert Group on Future Skill Needs, 2011, p. 18; Werquin, 2010)

The stages outlined above provide a good framework from which to develop an RPL process. As is normal for any RPL assessment applicants must demonstrate that they understand the theory as well as the practical learning elements of a module or modules of the programme to which they are seeking entry to or in this case to which they are seeking exemptions from. Prior learning must be evidenced in writing or through the medium appropriate to the learning outcomes of the module and accompanied by authentication as necessary. For the current case study, several steps were taken to achieve this as described below.

Step 1: Initial Mapping Process

The first step in this pilot project involved an “Initial Mapping Process” of the Learning Outcomes (LOs) for each module on the Diploma in Environmental Science and

Social Policy against the learning achieved by the farmers on the Greener Dairy Farms Project. A simple EXCEL file was created which listed each module of the Diploma and every associated learning outcome in one column.

A visit to the Carbery Plant in Ballineen by the course co-ordinator, as a subject-matter expert, helped the Carbery team to identify more clearly the extent of learning achieved by the farmers for each of the Learning Outcomes. From this very early simple mapping process it was agreed that there was potentially sufficient learning by the farmers that could be suitably demonstrated against many of the learning outcomes on the Diploma programme. But it was also clear that a more in-depth analysis of the LOs was necessary to fully elicit the extent of demonstrable learning that had occurred by the farmers. This led to Step 2 of the process which involved a Traffic Light Colour Coded System.

Step 2: The Traffic Light System

Next a *Traffic Light Colour Coded System* of red, orange and green was applied as a way of visually representing the work completed by the farmers against the learning outcomes of each module on the excel file.

- Red indicated that the learning outcome was *not achieved* by the farmers.
- Orange indicated that the learning outcome was *partly achieved*.
- Green indicated that the learning outcome was deemed to have been *fully achieved* by the farmers.

The overall result was a colour coded excel file. What was evident from this traffic light analysis was that there were plenty of learning outcomes coded with either green or orange colours which indicated that there was quite a good match between the work the farmers had completed on the Greener Dairy Farms Project and the LOs of the Diploma in Environmental Science and Social Policy. Very few learning outcomes were colour coded red, indicating that the learning was not deemed to have been achieved by the farmers.

Upon further analysis of the learning outcomes that were coded as orange and discussion with the Carbery team, it was felt that some of these LOs were closer to being fully achieved than others. Therefore, a more refined analysis was necessary. This led to Step 3 in the process which involved a re-ordering of the learning outcomes and assigning a percentage weighting to them as described next.

Step 3: Weighting the Learning Outcomes

This step involved assigning a percentage weighting to the learning outcomes which took into consideration their relative importance to the overall module. For example, the learning outcomes for each module were re-ordered and each one assigned a percentage weighting by the course co-ordinator. For example, as can be seen in Table 2,

there were six learning outcomes for the module AD1871. These were re-ordered and then the first LO which was “Outline biochemical cycles” was assigned a weighting of 25% compared to the final LO “Define the structure of an energy pyramid” which was assigned a percentage weighting of just 10%. In this way, full completion of all the LOs in any one module would equate to 100% complete. This procedure allowed for a more refined analysis of the LOs.

Tab. 2: Sample Module With Weighted Learning Outcomes

Module	Learning Outcome	Weighting applied by the subject matter expert	Proportion of module deemed to be achieved	% completed
AD1071	Outline biogeochemical cycles.	25	12.5	50%
	Explain how chemical and biological stresses limit the distribution of organisms.	20	20	100%
	Distinguish between autogenic and allogenic changes in environmental conditions.	20	20	100%
	Appreciate the importance of oceans, oceanic processes and functioning to people.	15	0	0
	Compare primary and secondary succession	10	10	100%
	Define the structure of an energy pyramid	10	10	100%
		100	72.5	

The traffic light system was then re-applied to the LOs with the orange colour having three distinct bands associated with it as follows:

- Red – 0% achieved
- Orange – 25%, 50%, or 75% achieved
- Green – 100% achieved

This analysis produced tables which indicated in percentage terms the proportion of the module which was deemed to have been successfully completed by the farmers. For example, as can be seen in Table 2, for the Module AD1871, it was found that 72.5% of the learning outcomes were successfully completed. This naturally led to a discussion on the threshold values needed to state that the farmers had fully satisfied the learning of the modules. While the RPL team initially proceeded cautiously by agreeing a 70% threshold, this was subsequently revised to a much lower 40%. This was based on the reality that for traditional students who complete the Diploma programme within the University, the Marks and Standards stipulate a 40% pass standard for each module. Therefore, why would we create a dual standard whereby the level of expectation for the farmers would far exceed that of the traditional student? It was agreed by the RPL team that the benchmark would be 40%. Interestingly, what emerged is that there was a clear delineation between those modules which are achieved and those which are not. For example, in Year 1, there were three modules in which over 70% of the

learning outcomes are deemed to have been achieved indicating that they are in fact well achieved by the farmers and only one module whereby only 10% of the learning outcomes were deemed to have been achieved suggesting that full completion of this module would be necessary by the farmers.

Overall, because of having mapped the learning outcomes in terms of weightings, key skills and required competencies across the programme, it was found that the farmers met 58% of the learning outcomes in Year 1 modules overall and 49% of learning outcomes in Year 2 modules overall. Or put another way, through their participation on the Greer Dairy Farms Project, the farmers appeared to have completed three of the Year 1 modules and two of the Year 2 modules from the University Diploma course. The next stage of the process involved capturing the evidence to support this analysis. For this purpose, a *Learning Outcome Portfolio* was developed which is described in Step 4.

Step 4: The Learning Outcome Portfolio

A simple one-page template was devised in which the following information would be captured:

- The Module Code;
- Learning Outcome Number and Description;
- Description of how the Learning Outcome was achieved by the farmers; and
- Any supporting documentation, reports, certification etc that would provide additional evidence to support the learning achieved.

Step 5: Assessment and Validation of Evidence

This step involved assessing the evidence provided by the Carbery Management Team in the Learning Outcome Portfolio. Several criteria must be met when assessing this evidence of learning (as per the University Policy: Recognition of Prior Learning | University College Cork).

- *Validity/Relevance*: Does the prior learning presented clearly correlate with the learning outcomes required for the programme/module?
- *Level*: Is the learning at the academic level required for the award? Does it meet the appropriate level descriptors in the NFQ? Is it equivalent to the standard expected of other students?
- *Currency*: How long has it been since the learning was acquired? Is it up to date with current knowledge and practice? Have there been any significant developments since the learning was acquired that might undermine its adequacy?
- *Sufficiency*: Is there enough evidence to demonstrate that the learning outcomes have been achieved?

- *Authenticity*: Is it clear that the prior learning is that of the applicant? Can it be verified?

To achieve these requirements a systematic review of the learning outcome portfolio was conducted independently by several people including various subject matter experts as well as those closest to the programme content, for example, the course coordinator and the External Examiner. Written feedback was provided by each of these individuals regarding their review of the Learning Outcome Portfolio. All individuals were fully satisfied that the evidence presented sufficiently met all of the criteria outlined above.

Tab. 3: Summary of Learning Outcome Analysis for Year 1 Modules

Module	Credits	Number of LO's	LO's achieved	% achieved
Year 1				
AD1871	5	6	4.5	72.5%
AD1872	10	6	0.5	10%
AD1073	10	6	4.5	72.5%
AD1074	5	5	3	75%

In summary, based on the initial mapping process, the traffic light system, the weighting analysis of learning outcomes and the assessment of the Learning Outcome Portfolio, it was agreed by the RPL team that there was sufficient evidence to suggest that the farmers had successfully completed five out of a total 8 modules, or 40 out of 60 credits of the Diploma programme and an exemption request of 40 credits was sought from the University. This was the first time that UCC approved a cohort RPL portfolio and as the 40 credits constituted 60% of the programme it was beyond the then UCC policy recommendation of a 50% limit. However, given the detailed approach to the method and case study overall, the University Board was satisfied to waive the 50% RPL limit. This approval paved the pathway for the farmers to be registered for the full Diploma Award, receive exemptions on five modules in total, complete the three remaining modules and graduate with the full award.

There were five Steps in the RPL Process. RPL initially involves the identification of learning and the recording of this learning in a form suitable for assessment. This was achieved through Steps 1–3 of the current methodology. Initial results from the mapping process in Step 1 indicated that there was sufficient overlap between the initiatives that the farmers were engaged in on the CGDF project (i.e. their learning incomes) and the learning outcomes of the modules of the Diploma Programme. The Traffic Light System outlined in Step 2 provided a visual representation of every learning outcome for each module and indicated whether the learning outcome was fully achieved, partially achieved or not at all achieved by the farmers. Anecdotally, this step, in particular, has been described as being particularly useful for those attempting to engage in RPL practice as an initial mapping tool through feedback to this author based on various presentations of the case study nationally. The application

of a percentage weighting to the learning outcomes was described in Step 3. This step provided an objective metric to what may be seen as an otherwise subjective decision. As a result of this analysis, that the authors proposed that the farmers had successfully achieved 58% of the learning outcomes in Year 1 modules and 49% of the learning outcomes in Year 2 modules overall.

The next stage in a standard RPL process is the assessment of the candidate's prior learning. Several approaches can be used to achieve this including a review of documentary evidence, interview, or demonstration (Goggin et al., 2017). For the purposes of the present case study, a *Learning Outcome Portfolio* was created by the authors as described in Step 4 of the methodology. This portfolio contained a detailed description of evidence as to how the farmers had achieved each learning outcome they were deemed to have achieved through the analysis in Steps 1–3. It was an evidenced-based document.

Validation is the next stage of an RPL process and involves the use of particular references points or standards. This stage is captured in Step 5 of our methodology which involved the assessment of the evidence-based portfolio by several individuals including the previous External Examiner of the Diploma programme and a student representative of the course. It was extremely useful to have the views of the student representative in order to ensure fairness and transparency across the process. The portfolio document was also reviewed by representatives of Teagasc, the Environmental Protection Agency and Management of the Carbery Group. All indicated their approval that the evidence supplied was sufficient to merit the learning outcomes being deemed as “completed”.

Finally, validation is followed by certification which is the award of a formal qualification following the identification/documentation and assessment of the learning. Certification normally involves a recognised awarding body (CEDEFOP, 2016). In this instance, exemptions were sought on behalf of the farmers for 40 out of the 60 credits of the Diploma in Environmental Science and Social Policy. This request was approved by the relevant University Board. As a result of this approval, the farmers were registered for the remaining 20 credits of the programme. Lectures are delivered both off-site using Panopto and on the main University campus with face-to-face workshops. They completed the required assessments and exams as described by the Book of Modules like the UCC cohort of students and graduated with the full Diploma award.

5. Qualitative Feedback From the Farmers

The experience of the RPL participant in terms of the process is largely absent in the literature. Given the success of the current pilot project, the authors sought to seek the views of the farmers of both the RPL portfolio that was developed on their behalf as well as their experience of completing the 20 credits of the programme. A short survey questionnaire was circulated to all 17 farmers with seven returned. All farmers

provided informed consent to the qualitative data being used for inclusion in any dissemination activities.

Feedback was tremendously positive with participants stating that RPL *“recognises that you can learn and work at the same time, that this learning is important”*. Participants indicated that they understood that the RPL process has to be rigorous but the opportunity to study and have their prior knowledge rewarded was magnificent and that this allowed them to study at third level was an amazing benefit to receive. The RPL was a benefit to them clearly but also to the University as the programme now had students (farmers) who would not have considered attending a University and there was huge knowledge to be gained from them in the classroom. As one farmer stated, *“receiving a University qualification was more than they had ever expected.”*

While taking the remaining 20 credits of the programme was not easy for them, they stated that the material covered was very applicable, new and interesting. Taking a formal qualification opened them up to new areas outside of their usual work on the farm – tourism impacts, poverty, technologies, geology in terms of geohazards and climate change were specifically mentioned. It also opened their mind to the bigger picture and areas of global concern. They now considered the environment not just locally but nationally and globally. Critical thinking skills were apparent as farmers indicated how important it is to understand the source of information and whether it is reliable information.

The social and psychological capital gained by the farmers was evident from the following quotations: “I am more focused on the impact that I can have.” “I can be a better role model for my family.” “This course has given me the confidence to consider further study.” Most revealing was the fact that the seven farmers who provided feedback stated that they would not have ever considered applying for an RPL route into a course of study, due mainly to the amount of time it would have taken them plus the worry that they did not have the requisite skills to complete a portfolio of evidence. Such fears are genuine concerns for many individuals who may seek to commence an RPL process and cannot be overlooked. It is a fair comment to acknowledge that those who champion RPL candidates are highly committed individuals who usually spend a considerable amount of time in mentoring the candidate. By taking a group cohort approach in this pilot project, it alleviated all such issues as the burden was on the RPL team established rather than on the individual farmer or an individual champion. As such, the future usefulness and strategic impact of cohort approaches for marginalised groups or other difficult to reach learners warrants further investigation.

6. Conclusions

Knowledge structures can be obstacles to RPL. The way one learns through experience is very different to how one learns in a formal setting. Assessing experiential learning can prove to be even more challenging, and even standardised RPL processes can be difficult for RPL candidates to navigate. The current challenge for Institutions of Higher Education is to be able to ‘translate’ personal learning experiences from an

informal or non-formal nature to accountable formal learning outcomes within their own curricula. This is crucial for inclusion. The case study presented here has highlighted how, even within the constraints of institutional and broader national policies, creativity in approach to the practice of RPL can still be true to quality assurance and rigorous academic objectives. The farmers in this case study were successfully awarded exemptions for 40 credits of a 60 credit NFQ Level 7 Diploma Special Purpose Award through a bespoke RPL process thereby enabling them to complete the full Diploma award in an accelerated fashion. Through their participation in the Carbery Greener Dairy Farms Project (CGDF), these farmers had achieved learning, competencies, experiences and skills that were considered as useful learning incomes and mapped through an RPL process against the Module Learning Outcomes of UCC's Diploma in Environmental Science and Social Policy. The aim of this case study was to pilot a cohort approach to RPL which could be used with other cohorts of learners. As such, this was a test case. This paper has described in detail the process and method that was established.

In conclusion, this project incentivised farmers in West Cork, Ireland to consolidate their experiential learning from the Greener Dairy Farms project into a formal third level qualification by completing the Diploma in Environmental Science and Social Policy at University College Cork. Through the RPL process, UCC has been able to highlight and validate the tremendous work that the farmers had completed in making their farms both more sustainable and profitable in a very tangible way by recognising and validating that work (learning) through module exemptions on the Diploma Programme. This way, key achievements in their farming careers are now certified in an NFQ Level 7 programme. By developing a transparent and strong RPL methodology, the academic standards and rigour of the Diploma course were maintained. It was important to the RPL team from the outset that both the farming cohort and the conventional student cohort in UCC were satisfied with the process and the outcome.

Finally, it is worth noting that the real impact of this case study has been the fact that it provides a positive narrative into the discourse of RPL. The case study has been delivered and disseminated at several conferences and meetings both in Ireland and in the EU. The feel-good factor associated with the stories of the farmers seems to resonate with practitioners and those who wish to further their understanding and practice of RPL. Based on anecdotal feedback to this author, the Traffic Light System has provided a powerful and useful approach to the mapping of competencies and knowledge against formal learning outcomes. In this way, we propose that experience, learning and competencies acquired outside of the formal classroom can be utilised as learning incomes for the purpose of RPL. The case study described here is presented as one useful approach that can be utilised for either individual or cohorts of RPL candidates and in that way can have widespread impact. Based on our experience of this case study, we propose that staff development and training around suitable alternative assessment practices for RPL are warranted.

References

- Access, transfer and progression | Quality and Qualifications Ireland. (2021, August 7). <https://www.qqi.ie/what-we-do/qqi-awards/access-transfer-and-progression-provider>
- Cameron, R. (2014). RPL and Workforce Development. In J. Harris, C. Wihak, & J. Van Kleef (Eds.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning* (pp. 115–149). Leicester: NIACE.
- CEDEFOP (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Expert Group on Future Skills Needs. (2011). *Developing Recognition of Prior Learning (RPL); the role of RPL in the context of the national skills strategy*. Dublin: Forfás.
- FIN report (2011). *Recognition of Prior Learning in the University Sector: Policies, case studies and issues arising*. Framework Implementation Network.
- Harris, J., & Wihak, C. (2011). Introduction and overview of chapters. In J. Harris, & C. Wihak, *Researching the recognition of prior learning: International perspectives* (pp. 1–13). Leicester: NIACE.
- Goggin, D., O’Leary, P., & Sheridan, I. (2017). *Recognition of prior learning in Irish further education and training (FET)*. <https://www.readkong.com/page/recognition-of-prior-learning-in-irish-further-education-2242442>
- Ireland’s Action Plan for Education to 2030 (2016). *Department of Education and Skills*. <https://www.education.ie/en/The-Department/Action-Plan-for-Education-2016-2019/2020.html>
- Miguel, M. C., Ornelas, J. H. & Maroco, J. P. (2015). Recognition of prior learning: the participants’ perspective. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 179–194, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1061491>
- National Qualifications Authority of Ireland (NQAI). (2005). *Principles and Operational Guidelines for the Recognition of Prior Learning in Further and Higher Education and Training*. Available at <https://www.qqi.ie/sites/default/files/2021-09/principles-and-operational-guidelines-for-rpl-2005.pdf>
- National Strategy for Higher Education (2030). Department of Education and Skills. <https://www.education.ie/en/publications/policy-reports/national-strategy-for-higher-education-2030.pdf>
- OECD (2010). *Recognising non-formal and in-formal learning: Outcomes, Policies and Practices*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/recognisingnon-formaland-informallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>
- OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). (2013). *PIAAC 2012 Survey Results for Ireland*. Dublin: CSO Stationary Office. <http://www.cso.ie/en/media/csoie/releasespublications/documents/education/2012/piaac2012.pdf>
- Securing our Future. UCC Strategic Plan 2023–28*. Office of the President. <https://www.ucc.ie/en/president/strategy2028/>
- Sheridan, I., Goggin, D., & O’Leary, P. (2015). A Current Overview of Recognition of Prior Learning (RPL) in Irish Higher Education. INTED2015 Proceedings, 7163–7169. Available at <https://sword.cit.ie/e3lcp/6/>

- Smith, L., & Clayton, B. (2009). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Participant Insights and Perspectives*. Adelaide: NCVER. http://vuir.vu.edu.au/1968/1/Recognising_nonformal_and_informal_learning.pdf
- SOLAS. (2017). *Lifelong Learning Participation Among Adults*. Department of Enterprise, Trade and Employment. Available at <https://enterprise.gov.ie/en/publications/publication-files/lifelong-learning-report-2017.pdf>
- Werquin, P. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD.

Transformation einer Hochschule durch Recognition of Prior Learning

Etablierung einer RPL-freundlichen Kultur im Hochschulkontext

Susanna Boldrino

Abstract: Die Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen (*Recognition of Prior Learning*, RPL) hat sich als strategische Gestaltungsmöglichkeit im Rahmen von lebenslangem Lernen etabliert. Die Novelle der Hochschulgesetze in Österreich 2021 schuf einen rechtlichen Rahmen dafür, non-formale und informelle Kompetenzen im Ausmaß von 90 ECTS anzuerkennen. Viele Hochschulen in Österreich haben bereits entsprechende Satzungen und Verfahren etabliert. Die Anerkennung dieser Kompetenzen bleibt jedoch eine Herausforderung, da neben den rechtlichen und verfahrenstechnischen Voraussetzungen eine RPL-freundliche Unternehmenskultur erforderlich ist. Die Werte und Geschichten, die eine Hochschule prägen, sind ebenso unsichtbar wie bedeutend. Emotionen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Die Anerkennung von Kompetenzen löst Reaktionen aus, von Bedenken über Verfahrensqualität bis hin zur Sorge um Studierbarkeit und Vorbehalte, sich für neue Ideen und Wege des Wissenserwerbs zu öffnen. Eine RPL-freundliche Kultur ist daher ein entscheidender Schritt, um Vertrauen in RPL aufzubauen. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass die Implementierung einer RPL-freundlichen Kultur das Engagement dreier Hauptakteur*innen bedarf. Hochschulleitungen müssen erstens RPL als strategisches Element etablieren, das Qualitätsentwicklung sowie Wachstum der Hochschule unterstützt. Zweitens tragen Lehrende durch präzise Lernergebnisse und die Akzeptanz von Qualitätssicherungsmechanismen bei, dass RPL als Entwicklungsprozess und nicht als bürokratische Hürde wahrgenommen wird, während drittens Studierende als gut informierte, engagierte Beteiligte Vertrauen in RPL stärken. Viertens besteht die Bedeutung des rechtlichen Rahmens darin, diesen drei Hauptakteur*innen Orientierung und Leitlinien zu geben, um eine gemeinsam getragene Kultur zu entwickeln. Dialog und Reflexion ermöglichen gemeinsames Lernen und Aufbau von Vertrauen innerhalb und außerhalb der Hochschule. Eine RPL-freundliche Kultur kann die Transformation einer Hochschule in Richtung eines neuen Hochschulmodells mit einem offenen Bildungsverständnis ermöglichen, wenn RPL als persönlicher sowie systemischer Entwicklungsprozess gelebt wird.

Keywords: Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen, Transformation, Organisationskultur, Recognition of Prior Learning, transformation, organizational culture

1. Strategischer Auftrag als zentrale Voraussetzung für eine RPL-freundliche Kultur

Der europaweit gebräuchliche Begriff *Recognition of Prior Learning (RPL)*¹ umfasst formale, non-formale und informelle Anerkennungen. RPL soll insbesondere im Europäischen Hochschulraum (European Higher Education Area – EHEA) vorange-trieben werden, wobei es schon früher erste Bemühungen wie etwa in Großbritannien gab. In den aktuellen gesetzlichen Grundlagen des österreichischen Hochschulsektors wird der Begriff *Anerkennung* verwendet, der die Anrechnung von Kompetenzen aus Hochschulen, höheren Schulen und beruflichen sowie außerberuflichen Tätigkeiten regelt und ein Validierungsverfahren erfordert (BMBWF, 2024).

Dieser Beitrag bezieht sich auf die Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen, die im Rahmen der beruflichen Tätigkeit, in der beruflichen Weiter-bildung oder im Kontext des täglichen Lebens erworben wurden. Vor diesem Hinter-grund weist die deutsche Hochschulrektorenkonferenz darauf hin, dass die leitende Idee darin besteht, „Kompetenzen nicht mehrfach abzufragen. Auf diese Weise kön-nen die Prüfungsbelastung und der Zeitaufwand für das Studium sinnvoll reduziert oder zumindest nicht (unnötig) erhöht und somit die Studierbarkeit verbessert wer-den.“ (HRK, 2022, S. 9)

Beispiele für nicht formales Lernen beinhalten innerbetriebliche Weiterbildungen, Kurse an Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder strukturiertes Online-Lernen. Informelles Lernen findet im Alltag statt und ist nicht strukturiert bzw. organisiert. Beispiele dafür sind Führungserfahrung, Programmierkenntnisse, Tätigkeiten im Eh-renamt, in der Jugendarbeit oder in weiteren Betreuungsaktivitäten für verschiedene Zielgruppen. Mittels Validierung werden die erworbenen Kompetenzen und Lern-ergebnisse durch eine zugelassene Stelle überprüft, bewertet und die Ergebnisse zerti-fiziert (AQ Austria, 2016).

Anerkennungen von Kompetenzen, die im österreichischen Bildungssystem au-ßerhalb einer Hochschule erworben wurden, gewinnen seit der Veröffentlichung der *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL: 2020* (Bundesregierung Österreich, 2011) an Bedeutung. Die Anerkennung non-formal und informell erwor-bener Kompetenzen war zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Strategie an Hoch-schulen noch nicht etabliert, obwohl sie an den österreichischen Fachhochschulen bereits in der ersten Fassung des Fachhochschul-Studiengesetzes 2013, seit 2021 als Fachhochschulgesetz FHG bezeichnet, möglich war (aktuelle Fassung Bundesrecht, 2024b).

1 „Unter den Akronymen RPL (recognition of prior learning) bzw. AP(E)L (accreditation of prior – experiential – learning) wurden an Hochschulen Großbritanniens bereits vor der Ratifizierung des Bologna-Prozesses Verfahren der Anrechnung entwickelt, angewandt und damit das Ziel einer ‚widening participation‘ und stärkeren Inklusion von nicht tradi-tionell Studierenden verfolgt.“ (Freitag & Hans Böckler Stiftung, 2010, S. 6)

Um RPL an Hochschulen voranzutreiben, initiierte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) in Kooperation mit der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) sowie mit einzelnen Universitäten und Hochschulen Projekte unterschiedlicher Art zur Unterstützung einer breiten Diskussion der Thematik und Implementierung von Maßnahmen. Insbesondere der *Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan (GUEP)* sowie der *Fachhochschulentwicklungsplan* forderte von Hochschulen eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Thema (Park & Preymann, 2022).

- Der bereits veröffentlichte *GUEP 2025–2030* führt die Forderung nach Beachtung der Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in 22 öffentlichen Universitäten in Österreich fort. Der *GUEP 2016–2021* hat schon die „Schaffung verbindlicher und transparenter Validierungs-, Äquivalenzprüfungs- und Anerkennungsverfahren für den Zugang und die Anrechnung auf ein Curriculum sowie die Weiterentwicklung entsprechender Standards“ vorgesehen (BMBWF, 2015, S. 14). Im *GUEP 2025–2030* heißt es im Handlungsfeld Umsetzungsziel 3c: „Stärkung der Validierung von außerhochschulischen Kompetenzen“ (BMBWF, 2022a, S. 30).
- Der *Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan 2023/24–2025/26* hält wie auch schon in der *Vorgängerversion 2018/19–22/23* fest, dass der Validierung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen eine zentrale Rolle zukommt. Fachhochschulen werden aufgefordert, entsprechende transparente Verfahren zu entwickeln, in ihren Satzungen zu verankern und diese anzuwenden (BMBWF, 2023).
- Im *Entwicklungsplan für Pädagogische Hochschulen 2021–2026* findet sich unter dem Punkt „Studierendenorientierte Ausrichtung des Studiums“ folgender Bezug zu RPL: „Weiterentwicklung der Studienberechtigungsprüfung auch im Hinblick auf die Anrechnung nicht-formaler und informeller Leistungen in Zusammenarbeit mit dem BMBWF.“ (BMBWF, 2019, S. 27)
- Im *Hochschulplan 2030*, der alle vier Hochschulsektoren Österreichs adressiert (Universitäten, Fachhochschulen, Privathochschulen und Privatuniversitäten sowie Pädagogische Hochschulen), wird unter dem Abschnitt *Neue Bildungsbiografien und Durchlässigkeit* auf die veränderten Anforderungen an ein Hochschulstudium, die zunehmende Notwendigkeit lebensbegleitend zu lernen und die steigende Heterogenität der Studierenden Bezug genommen (BMBWF, 2022b).

Strategien und Entwicklungspläne fordern von Hochschulen, RPL in Satzungen zu verankern, qualitätsgesicherte Verfahren zu etablieren und diese Bestimmungen zu leben. Europäische Leitlinien bieten dafür einen theoretischen Rahmen (Cedefop, 2023).

Hochschulen verfügen über rechtliche Möglichkeiten für RPL und weisen schon erste Erfahrungen mit entsprechenden Verfahren auf. Ein Grundstock an Know-how wurde durch Projekte und Workshops der AQ Austria vermittelt (AQ Austria, 2024).

Die Aktualisierung von Satzungen bezüglich RPL ist weit fortgeschritten, wobei über die Hälfte bereits von akademischen Gremien beschlossen wurde (Birke, 2023).

Die Implementierung von RPL an Hochschulen verlangt eine Auseinandersetzung mit Strategie, Struktur und Kultur, da diese von der Autonomie und den Zielen der jeweiligen Hochschule sowie den unterschiedlichen Einstellungen der Hochschulangehörigen geprägt ist. Es reicht demnach nicht aus, Satzungen zu erarbeiten, Schulungen anzubieten und Verfahren einzuführen. Um den strategischen Mehrwert von RPL herauszuarbeiten und eine RPL-freundliche Kultur zu schaffen, ist ein umfassendes Engagement der gesamten Hochschule erforderlich. Ohne diesen Rahmen werden organisatorische Innovationen nur unzureichend umgesetzt. RPL bleibt daher für viele Hochschulen Neuland.

In diesem Beitrag wird untersucht, ob eine *RPL-freundliche Kultur* an Hochschulen die Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen als Entwicklungsprozess begünstigen kann und dadurch als entscheidender Faktor für die Akzeptanz von RPL sowie für die Transformation von Hochschulen wirkt.

2. Rechtliche Rahmenbedingungen und Wissensaufbau

Die Schaffung einheitlicher rechtlicher Rahmenbedingungen für die vier Hochschulsektoren, die mit den strategischen Aufträgen korrespondieren, ermöglichen RPL-Verfahren an den Hochschulen und sind als Leitlinie entscheidend für die Etablierung einer RPL freundlichen Kultur an einer Hochschule.

a) Aktueller rechtlicher Rahmen für RPL in Hochschulen

Die Novelle der Hochschulgesetze 2021 (BMBWF, 2021) gestaltete einen rechtlichen Rahmen für die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen im Ausmaß von 90 ECTS auf das Curriculum. Hochschulen sind per Gesetz gefordert, Richtlinien zur Anerkennung und Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen zu erarbeiten. Am 24. April 2024 passierte eine weitere Novelle der Hochschulgesetze den Bundesrat, die u. a. Anpassungen in Gesetzespassagen zu Anerkennungen beinhalten und mit Juli 2024 in Kraft treten (Parlament Österreich, 2024a).

- Zu § 78 Universitätsgesetz (UG 2002)
Der Begriff „Qualifikationen“ wurde gegen „Kompetenzen“ ausgetauscht (Parlament Österreich, 2024b, S. 21).
In den Erläuterungen wurde eine Klarstellung zur Höchstgrenze für nicht-hochschulische Leistungen aufgenommen (Parlament Österreich, 2024c, S. 12).
- Zu § 12 des Fachhochschulgesetzes (FHG)
Anpassung an eine Änderung in § 78 UG. Es ist vorgesehen, dass Prüfungen, andere Studienleistungen und Kompetenzen anerkannt werden. Anzuerkennen ist, wenn die Vorqualifikationen keine wesentlichen Unterschiede mit dem Anforderungs-

rungsprofil hinsichtlich des Inhaltes und Umfanges der zu erlassenden LVs oder Modulen aufweisen. Der Begriff „Qualifikationen“ wurde mit der Novelle 2024 gegen „Kompetenzen“ ausgetauscht.

In den Erläuterungen wurde aufgenommen: „Die Studierenden trifft eine Mitwirkungspflicht bei der Feststellung der beruflichen Kompetenzen“ (Parlament Österreich, 2024c, S. 24).

- § 56, 57 des Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Bundesrecht, Hochschulgesetz, 2005).
Änderungen in § 56 analog zur Änderung im UG. Ein neuer Abs 3a wurde in § 56 eingefügt. Dazu heißt es in den Erläuterungen: „Es werden die pauschalen Anerkennungsregelungen für bestimmte Hochschullehrgänge und für die Lehramtsstudien für Sekundarstufe (Berufsbildung) verankert.“ (Parlament Österreich, 2024c, S. 18)
- § 8, 12 des Privathochschulgesetzes (PrivHG)
Ergänzung analog zum UG in § 8 mit der Novelle 24.

b) Unterstützung der Implementierung von RPL in Hochschulen durch Projekte und Netzwerke

Die Implementierung von RPL wurde seit 2014 von der AQ Austria durch Projekte und die Etablierung eines nationalen sowie in der Folge europäischen RPL-Netzwerks mit Vertretungen aus Hochschulen der vier Sektoren des tertiären Bildungswesens unterstützt (AQ Austria, 2024). In den ersten drei Projekten erwuchs ein Verständnis zur Bedeutung von RPL und zu qualitätsgesicherten Verfahren, zu Schritten der Implementierung und damit verbundenen Herausforderungen und Lösungen.

Der Schritt nach Europa erfolgte im Erasmus+-Projekt *PPL in practice*² durch die AQ Austria als Kooperationspartner sowie der FH Campus Wien, der Universität für Bodenkultur Wien und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich als Hochschulpartner und dem BMBWF als stiller Partner. 2021 entstand aus einem informellen Netzwerk von zehn Hochschulen in Österreich das *RPL Network Austria*³ mit den Schwerpunkten Interpretation und Umsetzung von rechtlichen Themen sowie Erfahrungsaustausch und Beratung.

Basierend auf den bisherigen Aktivitäten wurde im Erasmus+-Projekt des OeAD *3-IN-AT-PLUS 2022–2024*⁴ von der AQ Austria der Zusammenschluss nationaler Netzwerke auf europäischer Ebene gefördert. Dadurch entstand das *European RPL*

2 Recognition of Prior Learning in Practice – RPLiP – Erasmus+-Project (2019–2021). Verfügbar unter: Recognition of Prior Learning in Practice (RPLiP) [29.04.2024].

3 RPL Network Austria (2021). Verfügbar unter: https://www.aq.ac.at/de/anererkennung_anrechnung/rpl-network-austria.php [29.04.2024].

4 Erasmus+-Projekts INTERconnection/INnovation/INclusion: Austrian contributions to the EHEA 2030 (3-IN-AT-PLUS). (2022–2024). Verfügbar unter <https://oead.at/de/expertise/europaeischer-hochschulraum/3-in-at-plus-2022-2024> [29.04.2024].

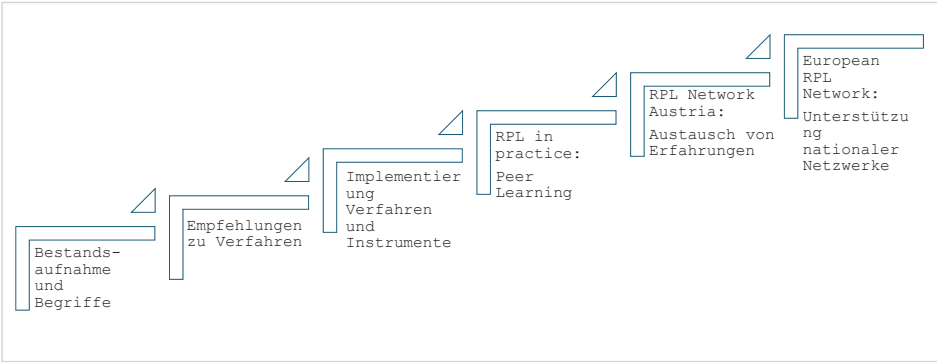


Abb. 1: Aufbau RPL durch AQ Austria (eigene Darstellung). Quelle: AQ Austria Projekte (ab 2014). Verfügbar unter https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/aq_austria_projekte.php [29.04.2024]

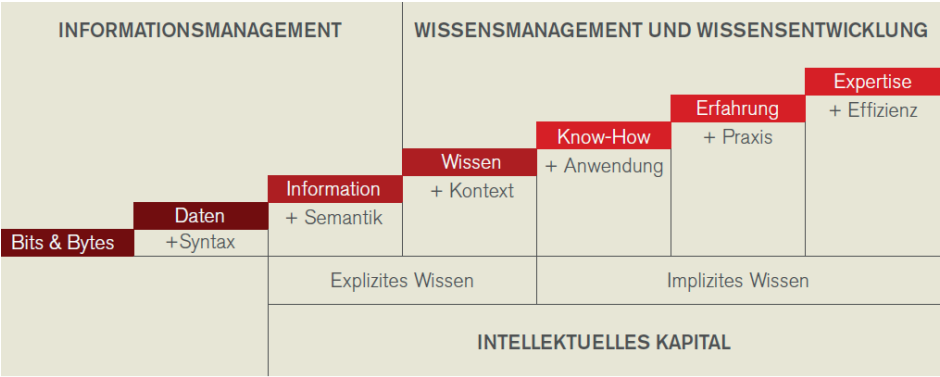


Abb. 2: Wissenstreppe (BMKÖS, 2020, nach North, 2002)

*Network*⁵, das einen institutionalisierten Erfahrungsaustausch und das Voneinander-Lernen zum Fokus hat. Ziel ist, dass die Erfahrungen in die nationalen Netzwerke und Projekte zurückfließen und die Implementierung von RPL in Europa gestärkt wird.

Die Novellierung der gesetzlichen Regelungen in allen Sektoren des tertiären Bildungswesens und der Wissensaufbau durch Projekte und Netzwerke kann mit der Wissenstreppe von North verglichen werden. In Abbildung 2 ist dargestellt, wie die Treppe ausgehend von Zeichen, Daten und Informationen über Handeln zu Kompetenz und Wettbewerbsfähigkeit führt.

Wissen ist an Personen gebunden, denn die Expertise der Wissensträger*innen entwickelt sich erst in der Anwendung und Reflexion unter Rückgriff auf das persönliche Bezugssystem und die eigene Wahrnehmung. Institutionalisierte nationale und europäische RPL-Netzwerke unterstützen die Professionalisierung des Hochschulsek-

5 European RPL Network (ab 2023). Verfügbar unter https://www.aq.ac.at/de/anerkennung_anrechnung/european-rpl-network.php [29.04.2024]

tors hinsichtlich des Aufbaus von Expertise und Effizienz in Bezug auf RPL, das heißt, die beteiligten Personen entwickeln die erforderlichen Kompetenzen.

3. Die Rolle von Emotionen und Werten in einer RPL-freundlichen Kultur

Nationale Strategien und Zielsetzungen sowie der rechtliche Rahmen mit der Novelle der Hochschulgesetze 2024 fordern also von Hochschulen eine verstärkte Auseinandersetzung mit RPL. Aufgrund ihrer strategischen Zielsetzungen als autonome Organisationen befinden sich Hochschulen bei der Implementierung von RPL auf verschiedenen Umsetzungsstufen. Dies zeigen die Zwischenevaluierung zur Strategie der Sozialen Dimension (Park & Preymann, 2023) sowie Stimmungsbilder aus AQ-Austria-Aktivitäten in Workshops, Projekten und Netzwerken (AQ Austria, 2024).

Auch wenn Umsetzungsprozesse unterschiedlich ausfallen, lassen sich Elemente beschreiben, die deren typischen Kern ausmachen. Dieser kann in harte und weiche Faktoren unterteilt werden (Lombriser & Abplanalp, 2005). Harte Faktoren befinden sich auf der Sachebene, sichtbar als Ziele, Regeln, Organisation (Strukturen, Prozesse, Funktionen). Weiche Faktoren sind unsichtbar und werden auf der Beziehungsebene einer Organisation deutlich, wie in der Kultur mit den Elementen Menschen, Ethik, Kommunikation (Häfele, 2009), dazu gehören Emotionen. Park und Preymann (2022) gelangen im Rahmen ihrer Befragung von Hochschulangehörigen zu folgendem Ergebnis:

- Zuerst muss ein Bewusstsein geschaffen werden für Handhabung und Umsetzung.
- Vertrauen in Validierungsverfahren, Verlässlichkeit und Transparenz ist vorab zu etablieren.
- Hochschulangehörigen müssen Nutzen bzw. (Mehr-)Wert vermittelt werden.
- Einstellungswandel: Eine Änderung des Mindsets ist erforderlich.

Bewusstsein, Vertrauen, Werte und Einstellungen sind kulturelle Faktoren, die die Umsetzung von RPL maßgeblich beeinflussen, da mit RPL ein traditionelles Bildungsverständnis in Frage gestellt wird und eine Öffnung für neue Ideen und Wege des Wissenserwerbs erforderlich ist. Diese Faktoren sichtbar zu machen, um einen Diskurs mit den Betroffenen anzustoßen, gelingt z. B. mit Hilfe des Eisbergmodells.

Unternehmenskultur ist ein vielschichtiger Begriff, visualisiert durch diverse Modelle. Das Eisbergmodell nach Edward T. Hall umfasst sichtbare und nicht sichtbare Faktoren und lädt ein, verborgene Dimensionen zu betrachten. Das Modell ist in Workshops einsetzbar und bringt unmittelbaren Erkenntnisgewinn (Zirlik, 2020). Dabei werden emotionale Aspekte sichtbar und zeigen Auswirkungen auf die Implementierung und Nutzung von RPL.



Abb. 3: Eisbergmodell der Organisationskultur nach HALL. Quelle: initio Organisationsberatung. (2024). Eisbergmodell der Organisationskultur nach Hall. Verfügbar unter: <https://organisationsberatung.net/unternehmenskultur-kulturwandel-in-unternehmen-organisationen/> [30.04.2024]



Abb. 4: Das McKinsey-7-S-Modell (Nagel, Mieke & Teuber, 2020, S. 318)

Beispiele von Statements aus Hochschulen im Zuge von Diskussionen in den RPL-Netzwerken beinhalten:

- Bedenken zu sinkender Qualität von Studium und Lehre.
- Sorge um Verlust der wissenschaftlichen Reputation der Hochschule.
- Vorbehalte zur Studierbarkeit aufgrund fehlender Kompetenzen.
- Angst als Lehrende Lehrveranstaltungen und berufliche Perspektiven zu verlieren.

Bei der Umsetzung von RPL liegt der Schwerpunkt meist auf der Sachebene. Im nächsten Schritt ist es jedoch wichtig, der Beziehungsebene entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken und damit eine RPL-freundliche Kultur zu schaffen. Denn die nicht sichtbaren Elemente leiten und treiben die sichtbaren Elemente an.

4. Eine RPL-freundliche Kultur als zentraler Erfolgsfaktor für Vertrauen in RPL

Das McKinsey-7-S-Modell geht bei der Beschreibung der Unternehmenskultur differenzierter auf die Gesamtheit des Unternehmens ein, die anhand von drei harten und vier weichen Faktoren definiert wird. Dieses Modell bietet einen ganzheitlichen Bezugsrahmen zur Betrachtung einer Hochschule und ermöglicht Organisations- und Schwachstellenanalysen bei der Implementierung von RPL.

Die Verbindungslinien zwischen den sieben Variablen zeigen, „dass es schwierig oder gar unmöglich ist, nur einen Faktor zu verändern, ohne die Stabilität des gesamten Systems zu beeinträchtigen. Das bedeutet, dass die Umsetzung einer Strategie scheitern kann, wenn wir auch nur einem Faktor nicht die gebührende Aufmerksamkeit schenken“ (Lombriser & Abplanalp, 2005, S. 328–330). Die McKinsey-Berater Pascale und Athos sowie Peters und Waterman ermittelten, dass Unternehmen vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie das Augenmerk gleichermaßen auf harte und weiche Faktoren legen (Nagel et al., 2020). Zu den harten, sichtbaren und nachvollziehbaren Faktoren zählen (BWL-Lexikon⁶):

- Strategie: alle Maßnahmen und Planungen zur Veränderung und Wachstum des Unternehmens.
- Organisationsstruktur: Verbindung und Kooperation der Abteilungen untereinander.
- Controllingsysteme: formelle und informelle Prozesse zur Strategieumsetzung in den Strukturen.

Dagegen sind die weichen Faktoren nicht nachvollziehbar bzw. müssen erst mittels geeigneter Verfahren zum Vorschein gebracht werden (Nagel et al., 2020):

6 BWL-Lexikon.de (2024). Die 7 „S“ nach Peters und Waterman. Verfügbar unter: <https://www.bwl-lexikon.de/wiki/unternehmenskultur/> [01.05.2024]

- Fähigkeiten: Kernkompetenzen des Unternehmens, Fähigkeiten einer Organisation.
- Mitarbeiter*innen: sämtliche HR-Prozesse, individuelle Fähigkeiten der Mitarbeiter*innen.
- Führungsstil: Werte und Normen innerhalb der Organisation, Führungsstil und Kultur eines Unternehmens.
- Shared Values: Verbindung der harten und weichen Faktoren durch Vision, Mission und gemeinsame Ziele, die von allen Beteiligten getragen werden und Identifikation ermöglichen.

Eine Evaluation der Umsetzung von RPL in einer Hochschule kann in folgenden Schritten erfolgen (Nagel et al., 2020):

- a. Analyse der sieben Erfolgsdimensionen.
- b. Erstellung einer Matrix zur Visualisierung von Wechselwirkungen zwischen den Faktoren.
- c. Priorisierung des Entwicklungsbedarfs.
- d. Ableitung von Konsequenzen, darunter möglicherweise auch eine Anpassung der Strategie mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Kritisiert an dem 7-S-Schema werden u. a. die fehlende exakte Definition der sieben grundlegenden Faktoren und ihrer Wechselwirkungen, die Auswertung und Analyse der schwer zu erfassenden weichen Erfolgsfaktoren und dass externe Umweltfaktoren nicht explizit in das Modell einbezogen werden.⁷ Um letztgenanntem Argument entgegenzuwirken, kann Boldrinos (2019) Ansatz, Umweltfaktoren durch die Identifikation von Megatrends einzubeziehen, genannt werden.

Das 7-S-Modell zeigt auf, dass die sieben Dimensionen gleichermaßen beachtet und in ein Gleichgewicht gebracht werden müssen. „Um [...] das strategisch wie operativ zielgerichtete Handeln aller Mitarbeiter/innen eines Unternehmens sicherzustellen, ist eine diesen Zielen entsprechende und von allen gelebte Unternehmenskultur von entscheidender Bedeutung“ (Kohlöffel & August, 2012, S. 350). Doppler und Lauterburg ziehen die Schlussfolgerung, dass die Anzahl von Richtlinien und Prozessen geringgehalten werden könne, da viele gewünschte Verhaltensmuster in der Kultur verankert seien. Eine in sich stimmige Unternehmenskultur bringt mit sich, dass *aufwändige Koordinations- und Kontrollsysteme entfallen*. „Unternehmenskultur“ ist zu einem zentralen Erfolgsfaktor für die Etablierung von Vertrauen in RPL geworden (ebd., S. 350, Herv. i. O.).

⁷ Manager wiki (2024). *Bewertung des 7-S-Modells*. Verfügbar unter: <http://www.manager-wiki.com/strategie-grundlagen/33-swot-analyse#Bewertung%20des%207-S-Modells> [02.05.2024]

5. Aufbau einer RPL-freundlichen Kultur: Herausforderungen und Lösungsansätze

Gefordert wird demnach ein grundlegendes Umdenken aller Akteur*innen. Die qualitätsgesicherte Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen ist Ausdruck von Werten in einer RPL-freundlichen Kultur, die sich unter anderem in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats für Hochschulbildung wiederfinden, wie zum Beispiel die Flexibilisierung der Wege zum Kompetenzerwerb (Wissenschaftsrat, 2022). Die Hochschulen stehen aktuell vor der Herausforderung, interkulturelles und lebenslanges Lernen zu erleichtern und ausreichend Freiraum für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie oder anderen Aspekten des persönlichen Lebens zu bieten (HRK Modus, 2022).

Die Anzahl der bereits adaptierten Satzungen zeigt, dass Hochschulen aktuell damit befasst sind, die harten Faktoren Strategie, Organisationsstruktur und Controllingsysteme zu etablieren. Ein Status zu den weichen Faktoren ist wissenschaftlich empirisch noch wenig erforscht. Eine empirische Fallstudie aus Kanada (Browning, 2020) untersucht die Ansichten von RPL-Akteuren*innen der University of Winnipeg zu RPL. Angst vor RPL und vor Verlust der traditionellen Rolle der Universität als „Gatekeeper“ für akademisches Wissen sind eine Herausforderung. Ein Teil der Kultur der Hochschule wird als „eisig“ bezeichnet, sich für neue Ideen und Wege des Wissenserwerbs zu öffnen. RPL wird nach wie vor an den Rand gedrängt und stößt innerhalb der Universität auf Widerstand. Die Studie bestätigte, dass RPL ein umstrittenes und umkämpftes Terrain an der Universität bleibt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Befassung mit der institutionellen Kultur eine erfolgreiche Umsetzung beeinflusst.

Eine ganzheitliche Betrachtung der Implementierung von RPL erfordert zwingend eine Transformation der Hochschule und insbesondere der Unternehmenskultur als Ausdruck entsprechender Werte. Menschen sind kreative und sinnsuchende Individuen, die anhand von Urteilen und Entscheidungen eine persönliche Sicht auf die Dinge entwickeln und in Richtung Transformation oder Stabilisierung des Status quo wirken. Das Hinterfragen von Grundannahmen und Kreativität im Möglichkeitsraum stärkt die Transformabilität, die aus der Kombination strukturell-institutioneller wie soziokultureller Innovationsfähigkeiten entsteht. So lässt sich die persönliche Sicht auf die Dinge reflektieren und gegebenenfalls ändern. Sätze, wie „das war schon immer so“ weichen einem „worum geht es denn eigentlich?“ (Göpel, 2018).

Donella Meadows (2004) führt aus, dass man Systeme nicht kontrollieren, aber sie gestalten und umgestalten könne. Dies erfordere unser ganzes Menschsein. Sie nennt dies „Der Tanz“, den sie in 14 Schritten beschreibt. Der Tanz beginnt mit „Verstehen Sie den Takt“ bis hin zu „Halten Sie an dem Ziel des Guten fest“ (Meadows, 2004).

Ein zentraler Fokus jedes Organisationsentwicklungsprozesses ist Kulturentwicklung. „Kultur [...] entzieht sich damit zielorientierten Veränderungsprozessen. Einstellungen, innere Bilder, Gefühle und Erlebnisse, Beziehungen, Kommunikation, Klima und das konkrete Verhalten lassen sich vor dem Hintergrund [...] der Auffas-

sung der Organisation als lebendes, soziales System nur unter Einbeziehung der unmittelbar beteiligten Führungskräfte und Mitarbeitenden entwickeln“ (Häfele, 2009, S. 53).

Die Steuerung von Kultur kann in vier Gruppen gegliedert werden, davon informell: Leadership (Vorleben der Unternehmenskultur) und Symbolik (Architektur, Kleiderordnung, Sprache, Feiern, Riten) sowie formal: Personalpolitik und -Führung (Besetzung von Funktionen, Belohnungs- und Sanktionssystem) sowie Definition (Unternehmenswerte, Leitsätze) (Kohlöffel & August, 2012).

„Eine Kultur ändert sich nur, wenn über eine Mindestzeit gezeigt wird, dass der neue Weg, Dinge zu tun, erfolgreich ist.“ (Kotter & Cohen, 2002 in Kohlöffel & August, 2012, S. 355). Kotter rät davon ab, die passenden Verhaltensweisen früh, z. B. im Rahmen der Vision, zu definieren, denn diese werden „nur dann kulturell verankert werden, wenn auf ihrer Basis im Alltag erfolgreich gearbeitet wird“ (Kohlöffel & August, 2012, S. 356). Die Leadership-Qualitäten von Leitungen und des Managements entscheiden, ob die neuen Werte angenommen werden. (Kohlöffel & August, 2012)

Zu den Herausforderungen für die Entwicklung einer hochschuleigenen Anerkennungskultur gehören Bedenken von Hochschulangehörigen, z. B. gegenüber anderswo erworbenen Kompetenzen (HRK-Modus, 2022). Im Prozess der Veränderung werden jene Emotionen deutlich sichtbar, die in Kapitel 3 thematisiert sind. Die Veränderungskurve (Meiler, 2020) bietet einen Ansatzpunkt, diese Emotionen in eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema zu lenken, wobei zu beachten ist, dass sich Hochschulakteur*innen zeitversetzt in unterschiedlichen Phasen befinden (siehe Abb. 5).

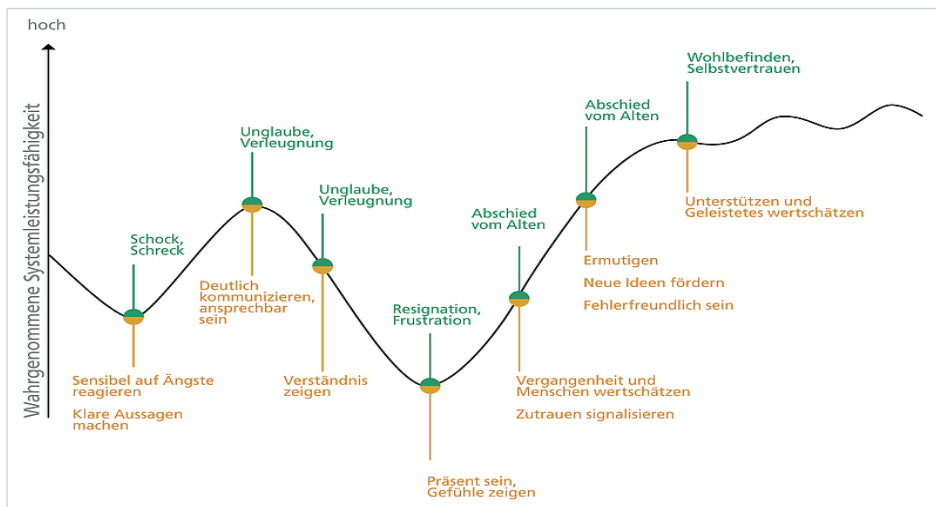


Abb. 5: Veränderungskurve nach Roth. Quelle: BAD. Gesundheitsvorsorge und Sicherheitstechnik GmbH (2022). *Emotionen im Visier: Neue Wege des Changemanagements. Organisationsentwicklung.* (Handelsblatt. Heft 2/2000) <https://www.bad-gmbh.de/pressemedien/die-veraenderungskurve/> [24.05.2024]

Roth zeigt in seinem Modell unterschiedliche Emotionen, die im Veränderungsverlauf entstehen. In der ersten Phase sind dies vor allem Sorgen, die auf Vorahnungen basieren. In der zweiten Phase entstehen Emotionen durch den Unterschied der Erwartungen von Mitarbeitenden und der tatsächlich eingetretenen Realität. In dieser Phase ist die Abwehr deutlich durch Wut, Ärger und Frustration erkennbar. In der dritten Phase kommt es zu einer emotionalen Akzeptanz und erster Hinwendung zu künftigen Entwicklungen. In der letzten Phase erfolgt eine individuelle Verarbeitung und Integration des Veränderungsprozesses (Trattner, 2014).

Ziel der Etablierung einer RPL-freundlichen Unternehmenskultur ist, Vertrauen in die neue Rolle und ein offenes Bildungsverständnis der Hochschule aufzubauen, eigene Anteile am Gelingen der Verfahren zu sehen und persönlichen Werten und Meinungen Platz zu geben. Der Aufbau einer RPL-freundlichen Kultur erfordert Leadership, eine aktive Auseinandersetzung mit den Emotionen der Beteiligten und Beweise, dass mit RPL im Alltag erfolgreich gearbeitet werden kann.

6. Empfehlungen für den Aufbau von Vertrauen in RPL

Im *European RPL Network* wurde im April 2023 das Thema „*RPL friendly culture*“ aufgegriffen. Für drei Zielgruppen – Hochschulmanagement, Lehrende und Studierende – wurden Maßnahmen formuliert, um Vertrauen in RPL aufzubauen. Dabei wurden Elemente transparent gemacht, die dazu beitragen, RPL als Mehrwert für Hochschulen zu verstehen.⁸

Das *Hochschulmanagement* steht vor der Herausforderung, in einem komplexen Umfeld aus nationalen und internationalen Strategien, sich wandelnden Umwelten und gesellschaftlichen Anforderungen Orientierung zu finden, um die langfristige Positionierung der Hochschule zu gewährleisten. Dabei stellt RPL eine Chance für die Zukunft dar, mit einem neuen Bildungsverständnis eine moderne Hochschule zu etablieren.

- Im ersten Schritt gilt es, eine umfassende Verbindung zwischen RPL, lebenslangem Lernen und anderen strategischen Zielen herzustellen, die mit dem Menschenbild und den Werten der Hochschule harmoniert. RPL sollte als institutioneller Ansatz etabliert und kommuniziert werden, nicht allein von einer kleinen Gruppe von Expert*innen. Die Nutzung von Forschungsergebnissen über RPL kann diesen Prozess unterstützen.
- Ein weiterer Schritt besteht darin, RPL als Möglichkeit zur Erschließung neuer Zielgruppen und zur Schaffung neuer Lernangebote zu nutzen. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf der Entwicklung neuer Perspektiven, sondern auch auf der Steigerung der Studierendenzahlen und der Generierung zusätzlicher Einkünfte.

8 Boldrino, S. (2023). Report – RPL friendly culture. European RPL Network Meeting in Brüssel am 22.–24.03.2023.

- Das Hochschulmanagement kann eine Aktualisierung von Lernergebnissen als entscheidenden Erfolgsfaktor für RPL initiieren, was wiederum für Audits und die Qualitätsentwicklung von Curricula genutzt werden kann. Anschließend können RPL und Lernergebnisse sowohl auf der Hochschulwebsite als auch in Kooperationen nach außen sichtbar gemacht werden.
- Wie bereits in Kapitel 5 erläutert, ist das Vorleben von Werten durch das Hochschulmanagement entscheidend. Strukturierte Dialoge mit Lehrenden und Studierenden über deren Emotionen, insbesondere ihre Sorgen und Ängste, senden ein deutliches Signal aus. Die Kommunikation des eigenen Verständnisses von RPL ermöglicht eine Reflexion über die strategische Ausrichtung.

Lehrende an Hochschulen benötigen Gewissheit, dass RPL und Qualität im Studium in Einklang stehen und dass Qualität über Quantität gestellt wird. Um Vertrauen zu schaffen, sollten Forschungsergebnisse und bewährte Praktiken speziell für Lehrende aufbereitet und zugänglich gemacht werden.

- Studien betonen die Bedeutung präziser Lernergebnisse und zeigen deren Verbindung zur studierendenzentrierten Lehre.
- Es ist entscheidend, dass die Gründe und der Ablauf der Qualitätssicherungsmechanismen der Hochschule transparent sind. Denn dadurch wird deutlich, wie und warum die Qualität der Lernergebnisse und des Validierungsprozesses auf Zweckmäßigkeit überprüft wird.
- Durch digitalisierte und einfach formulierte RPL-Prozesse in der Sprache der Lehrenden wird verdeutlicht, dass RPL nicht primär bürokratischen Abläufen entspricht, sondern der Fokus auf Reflexion und Entwicklung von Personen und Systemen liegt.

Studierende spielen eine wesentliche Rolle bei RPL. Ihnen ist oft nicht bewusst, dass sie selbst dazu beitragen müssen, Vertrauen in RPL zu schaffen. Laut einer europaweiten Umfrage haben 47,22% der Studierenden kein Vertrauen in RPL-Prozesse (European Students Union, 2020).

- Ein*e Ansprechpartner*in als „RPL-Gesicht“ der Hochschule kann symbolisch Enthusiasmus und Professionalität ausstrahlen und das Vertrauen in RPL stärken.
- Informationen über RPL auf verschiedenen Kanälen entlang des *Student Life Cycle*⁹ zeigen die Möglichkeiten und Grenzen von RPL auf. Podcasts, Videos und Workshops helfen den Studierenden bei der Entscheidungsfindung, ob RPL für sie eine Option ist. Eine verständliche Sprache ist dabei entscheidend, um Fachbegriffe angemessen zu erklären. Zu Beginn des Studiums sollte das Hochschulmanagement

9 Hochschulrektorenkonferenz. Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beratung-im-student-life-cycle-durch-die-hochschulen/> [14.05.2024]

eine direkte Kommunikation mit den Studierenden pflegen, um die Erwartungen der Hochschule an die Studierenden in RPL-Verfahren zu klären.

- Klare und transparente RPL-Strukturen und Verfahren ermöglichen eine schnelle Orientierung und Entscheidungsfindung. RPL sollte für Studierende keine zusätzliche Belastung darstellen, sondern ein alternatives Lernangebot zur Reflexion und persönlichen Weiterentwicklung bieten.

Um RPL nachhaltig und qualitativ hochwertig zu etablieren, ist es notwendig, dass weitere Zielgruppen innerhalb der Hochschule Know-how und Vertrauen bezüglich RPL aufbauen. Die gesamte Hochschule ist aufgefordert, in ihren jeweiligen Aktivitäten einen Bezug dazu herzustellen und sicherzustellen, dass die Ressourcen der direkt betroffenen Personen und Gremien sorgfältig und verteilt eingesetzt werden.

7. Schlussfolgerungen und Ausblick

Dieser Beitrag bietet einen ganzheitlichen Zugang zum Thema Recognition of Prior Learning (RPL) an Hochschulen, indem strategische, rechtliche, institutionelle, emotionale und kulturelle Aspekte berücksichtigt werden. Die Aussagen und Empfehlungen des Vortrags zu „RPL als Neuland – gibt es schon eine ‚RPL friendly culture‘?“ an der Universität für Weiterbildung Krems 2023 (Boldrino, 2023) werden durch Literaturhinweise mit unterstützenden Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Quellen ergänzt.

Die Sichtweise von RPL als Bürokratie greift zu kurz und lässt die Potenziale von RPL für die Zukunft der Hochschule außer Acht. Die Umsetzung der Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen betrifft die gesamte Hochschule als Organisation und als System. Ein ganzheitlicher Ansatz zeigt die damit verbundene Transformation der Hochschule mit einer RPL-freundlichen Hochschulkultur als zentralem Erfolgsfaktor, um Vertrauen in ein neues Bildungsverständnis zu etablieren. Positiv zeigt sich, dass eine *RPL-freundliche Kultur* als Ausdruck entsprechender Werte bedeutet, dass aufwändige Koordinations- und Kontrollsysteme entfallen.

RPL ist ein Entwicklungsprozess für die gesamte Hochschule und ihre Kooperationspartner*innen, denn Kultur kann nicht verordnet werden. Der Aufbau einer RPL-freundlichen Kultur erfordert vorrangig das koordinierte Engagement des Hochschulmanagements, der Lehrenden und der Studierenden, wobei jede Zielgruppe spezifische Beiträge zur Förderung von Transparenz, Qualität und Vertrauen leistet.

Für den Aufbau einer RPL-freundlichen Kultur muss das *Hochschulmanagement* RPL mit anderen strategischen Zielen verbinden und als institutionellen Ansatz etablieren. Damit werden neue Möglichkeiten des Wachstums und der Qualitätsentwicklung genutzt. Entscheidend für den Aufbau von Vertrauen und Abbau von Ängsten ist es, das eigene Verständnis des Hochschulmanagements über RPL in der Hochschule zu kommunizieren. *Lehrende* tragen durch präzise Lernergebnisse und die Akzeptanz von Qualitätssicherungsmechanismen und digitaler Verfahren der Hochschule bei, dass RPL als Entwicklungsprozess und nicht als bürokratische Hürde wahrgenommen

wird, während *Studierende* als gut informierte, engagierte Beteiligte Vertrauen in RPL stärken. Durch das abgestimmte Engagement aller Gruppen kann RPL effektiv in den Hochschulalltag integriert werden und lebenslanges Lernen nachhaltig unterstützen.

In den organisationalen und persönlichen Entwicklungsprozessen stehen Dialog und Reflexion im Mittelpunkt. Dadurch entstehen gemeinsames Lernen und der Aufbau von Vertrauen innerhalb der Hochschule sowie zu anderen Hochschulen und Bildungseinrichtungen. „Vertrauen entwickelt man durch Zusammenarbeit und nicht durch Abgrenzung“, so Pausits (2022, S. 278).

RPL friendly culture ist Thema im *European RPL Network* und auch im *RPL Network Austria*. In Veranstaltungen von HRK-Modus¹⁰ (2023) sowie in Publikationen werden bereits kulturelle Bezüge hergestellt. Empirische Studien wie z. B. die Untersuchung der Wahrnehmungen von RPL-Akteur*innen an einer westkanadischen Universität (Browning, 2020) sind noch ein Zukunftsfeld der Hochschulforschung, um die verschiedenen Ausprägungen einer RPL-freundlichen Kultur an Hochschulen im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Implementierung von RPL aufzuzeigen..

Eine RPL-freundliche Kultur kann zusammenfassend als Game Changer für die Transformation einer Hochschule in Richtung eines neuen Hochschulmodells dienen, wenn RPL als persönlicher sowie systemischer Entwicklungsprozess gelebt wird.

Literatur

- AQ Austria (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. Verfügbar unter: [https://www.aq.ac.at/de/analysen-entwicklung/dokumente-analysen-entwicklung/AQ_Anerkennung-2016-inklU4-und-bmfwf-2.pdf?m=1613586701&\[15.05.2024\]](https://www.aq.ac.at/de/analysen-entwicklung/dokumente-analysen-entwicklung/AQ_Anerkennung-2016-inklU4-und-bmfwf-2.pdf?m=1613586701&[15.05.2024]).
- AQ Austria (2024). *Fokusthema Anerkennung*. Wien. Verfügbar unter: https://www.aq.ac.at/de/anererkennung_anrechnung/ [01.10.2024].
- Birke, B. (2023). *Validierung und Anerkennung an österreichischen Hochschulen aus Sicht der AQ Austria*. Symposium Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen. Universität für Weiterbildung Krems. Verfügbar unter: https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:abfb94c-809f-4740-861d-e82e3f198b1f/birke_barbara_sicht_aqaustria.pdf [29.04.2024].
- BMWF (2015a). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016–2021*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:021fa95a-1e86-4828-b440-363b7136de42/GUEP_2016_2021%20Langversion.pdf [03.05.2024].
- BMWF (2019b). *PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-ob58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf [15.05.2024].

10 Conference: Recognition Culture in Higher Education. International Perspectives on Lifelong Learning and Student Mobility. HRK-Modus. (2023). Verfügbar unter: <https://www.hrk-modus.de/angebote/veranstaltungen/tagungsdokumentationen/international-conference-on-recognition-culture-in-he/> [03.05.2024]

- BMBWF (2021). *UG-Novelle 2021*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem/Gesetzliche-Grundlagen/UG-Novelle-2021-faq.html> [24.05.2024].
- BMBWF (2022a). *Der Gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2025–2030*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:75e41b21-d850-47e1-b434-3d06456b1dd2/231031_Broschuere_GUEP_A4_BF.pdf [03.05.2024].
- BMBWF (2022b). *Der österreichische Hochschulplan 2030*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=hochschulplan_2030.pdf [03.05.2024].
- BMBWF (2023). *Fachhochschul-Entwicklungs- und Finanzierungsplan 2023/24–2025/26*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:21a04113-7bae-4573-a393-e2a2bcc22920/230321_Brosch%C3%BCre_FH_Entwicklungsplan_BF.pdf [28.04.2024].
- BMBWF (2024). *Anerkennung von Lernleistungen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Pr%C3%BCfungen.html> [01.10.2024].
- BMKÖS (2020). *Wissenstreppe*. Verfügbar unter: <https://www.wissensmanagement.gv.at/Da-tei:Wissenstreppe.png> [30.04.2024].
- Boldrino, S. (2019). Digitalisierung und andere Megatrends – Orientierung für Hochschulen auf dem Wandel in die Zukünfte. In FH Oberösterreich (Hrsg.), *Coming Soon. The Future of Work, Education and Living*. Wels: FH Oberösterreich. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/335970779_Proceedingsband_Coming_Soon_-_The_Future_of_Work_Education_Living [24.05.2024].
- Boldrino S. (2023). 2. *Symposium Anerkennung und Validierung non-formalen und informellen Lernens an Hochschulen*. Universität für Weiterbildung Krems, Teil 4, Forum RPL Network. Verfügbar unter: https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:4b7053f8-d867-44c5-8bbe-c7400b8cof55/birke_boldrino_paulus_rpl_network.pdf [03.05.2024].
- Browning, K. (2020). A Case Study on the Recognition of Prior Learning (RPL): Perceptions of University Faculty. The University of Winnipeg. In *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 32(1). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/352694988_A_Case_Study_on_the_Recognition_of_Prior_Learning_RPL_Perceptions_of_University_Faculty [29.10.2024].
- Bundesregierung Österreich. BMUKK, BMWF, BMAK, BMWFJ. (Hrsg.). (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020*. Verfügbar unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=17&pub=442%C2%AO [15.05.2024].
- Bundesrecht (2024a). *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien* (Universitätsgesetz 2002 – UG). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [27.04.2024].
- Bundesrecht (2024b). *Bundesgesetz über Fachhochschulen* (Fachhochschulgesetz – FHG). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895> [03.05.2024].
- Bundesrecht (2024c). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien* (Hochschulgesetz 2005 – HG). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> [28.04.2024].

- Bundesrecht (2024d). *Bundesgesetz über Privathochschulen (Privathochschulgesetz – PrivHG)*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011248> [28.04.2024].
- Cedefop (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (3. Aufl.). Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124. Verfügbar unter: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/389827> [27.04.2024].
- European Students' Union (ESU) (2020). *Bologna with Student Eyes 2020*. Brussels. Verfügbar unter: https://esu-online.org/wp-content/uploads/2021/01/BWSE2020-Publication_WEB2.pdf [03.05.2024].
- Freitag, W. K. & Hans Böckler Stiftung (Hrsg.). (2010). Arbeitspapier 208 „*Recognition of Prior Learning*“ – *Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule*. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004636/p_arbp_208.pdf [28.04.2024].
- Göpel, M. (2018). *Transformabilität als Ergebnis einer neuen Aufklärung – Wie Denken die Welt verändert und warum wir heute groß umdenken sollten*. In Jahrbuch Ökologie 2017/2018. Stuttgart: S. Hirzel Verlag. Verfügbar unter <https://www.maja-goepel.de/wp-content/uploads/2020/03/Transformabilitaet-GoepelFinis.pdf> [27.04.2024].
- Fellner, M., Pausits, A., Pfeffer, T., & Oppl, S. (Hrsg.). (2022). *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994701>
- Häfele, W. (Hrsg.). (2009). *OE-Prozesse initiieren und gestalten. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater/innen und Projektleiter/innen* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Kohlöffel, K. M. & August H.-J. (2012): *Veränderungskonzepte und Strategische Transformation. Trends, Krisen, Innovationen als Chancen nutzen*. Erlangen: Verlag Publicis Publishing.
- HRK-Modus (2022). *Anerkennung und Anrechnung: Herausforderungen und Perspektiven. Ergebnisse aus der Zukunftswerkstatt Qualitätskriterien*. Verfügbar unter: https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Qualitaetskriterien_WEB_25_05_22.pdf [28.04.2024].
- Lombriser, R. & Abplanalp, P. A. (2005). *Strategisches Management. Visionen entwickeln, Erfolgspotentiale aufbauen, Strategien umsetzen* (4. Aufl.). Zürich: Versus Verlag.
- Meadows, D. (ursprünglich 2004 veröffentlicht, issue 74 of Timeline magazine). *Dancing with Systems*. System Thinkers, 13. <https://thesystemsthinker.com/dancing-with-systems/> ungekürzte Version: <https://donellameadows.org/dancing-with-systems/> [27.04.2024].
- Meiler, M. M. (2020). *Emotionales Change Management*. Berlin: Springer Verlag.
- Nagel M., Mieke Ch. & Teuber S. (2020). *Methodenhandbuch der Betriebswirtschaft* (2. Aufl.), München: UVK Verlag.
- Park, E. & Preymann, S. (2022). *Bericht zur Zwischenevaluierung der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*. FH Oberösterreich. Verfügbar unter: https://repository.fteval.at/id/eprint/652/1/Thema%202_Bericht_Zwischenevaluierung_Nationale_Strategie_SD.pdf [27.04.2024].
- Parlament Österreich(2024a). *Hochschulrechtspaket 2024. Regierungsvorlage Bundes(verfassungs)gesetz. Universitätsgesetz, Hochschulgesetz u. a. Änderung (2504 d. B.)*. Verfügbar unter: <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/I/2504> [30.04.2024].

- Parlament Österreich (2024b). *Textgegenüberstellung Regierungsvorlage: Bundes(verfassungs)gesetz (2504 d. B.)*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618485.pdf [30.04.2024].
- Parlament Österreich (2024c). *2504 der Beilagen XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618484.pdf [30.04.2024].
- Trattner, S. (2014). *Die Bedeutung der innerbetrieblichen Kommunikation in Veränderungsprozessen*. Karl-Franzens-Universität Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/242534?originalFilename=true> [02.05.2024].
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre* (Drs. 9699–22). Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.html> [02.05.2024].
- Zirlik, M. (Hrsg.). (2020). *Unternehmenskultur entwickeln in der Sozialwirtschaft: Modelle – Werkzeuge – Erfahrungen – Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler.

(Hochschulische) Anrechnungsverfahren im Spannungsfeld von Bildungschancen und Bildungsungleichheiten

Martin Schmid

Abstract: Mit Anrechnungsverfahren an Hochschulen können Zugänge für neue Zielgruppen ermöglicht oder Dispensationen von Veranstaltungen oder ganzen Modulen erreicht werden. Die einzelnen Hochschulen legen fest, welche formalen Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen. Fokussiert das Verfahren auf informell und non-formal erworbene Kompetenzen, spielen formale Qualifikationen eine untergeordnete Rolle. Bildungsungleichheiten, wie sie in der Kindheit und Jugend innerhalb und außerhalb des Schulsystems produziert und reproduziert wurden und prägend für die jeweiligen Bildungsbiografien waren, verlieren dann scheinbar an Bedeutung. Die Vorstellung, dass informelle Lernprozesse von allen angehenden Studierenden gleichermaßen initiiert werden können, blendet soziale Exklusionsmechanismen jenseits des etablierten Bildungssystems aus. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass Anrechnungsverfahren im Allgemeinen, spezifisch aber auch Anrechnungsverfahren auf der Tertiärstufe, Bildungsungleichheiten in anderer Form und in anderen Ausprägungen reproduzieren, als dies aus der formalen Bildung gemeinhin bekannt ist. Verantwortlich dafür sind außerschulische Lernaktivitäten, die ähnlichen Funktionsweisen unterworfen sind wie das Lernen in der Volksschule. Der Zugang zu vielfältigen und möglichst heterogenen informellen Lernmöglichkeiten, die Grundlage und Voraussetzung für das erfolgreiche Durchlaufen von Anrechnungsverfahren sind, ist vor allem bei Personen aus Familien mit hohem Bildungsniveau besser gewährleistet als für Personen mit statusniedriger Herkunft. Diese Systematik zieht sich kumulativ durch alle Lebensphasen und begünstigt oder verhindert, je nach Herkunft, ein gewinnbringendes Verfahren. Der Beitrag zeigt diese lebensumspannende Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten einerseits anhand des informellen Lernens in unterschiedlichen Lebensphasen auf, andererseits geht er auf die theoretischen Konzepte von Bourdieu und Boudon ein und begründet mit diesen Analysefolien die These, dass Anrechnungsverfahren weit davon entfernt sind, die gleichen Voraussetzungen für alle Teilnehmenden schaffen zu können. Beispielhaft wird eingangs ein konkretes Verfahren beschrieben, das u. a. deshalb eingestellt werden musste.

Keywords: Bildungsungleichheit, Anrechnungsverfahren, informelles Lernen, Educational inequality, credit transfer procedures, informal learning

1. Einleitung

Spätestens mit dem Memorandum zum Lebenslangen Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) wurde bildungspolitisch eine neue Ära ein-

geläutet, die als Antwort auf die neuen technischen und ökonomischen Herausforderungen verstanden wurde: Nebst der formalen Bildung sollten künftig auch das non-formale und informelle Lernen an Bedeutung gewinnen, um die individuellen und kollektiven Anpassungsleistungen an den dynamischen Wandel der Gegenwart und Zukunft meistern zu können. Die formale Bildung soll dabei den für alle obligatorischen Grundstein legen, danach ist jeder und jede Einzelne für seine bzw. ihre Bildungsbiographie selbst verantwortlich. Lebenslanges Lernen soll „als Zentrale Ressource für den Erhalt der eigenen Lebenschancen, des individuellen Lebensstandards und damit verbunden auch als eine Versicherung gegen die Gefahren sozialer Exklusion“ (Klingovsky, 2019, S. 8) genutzt werden. Damit verbunden sind selbstverantwortete Lernprozesse, die Investitionen ins eigene Humankapital vorsehen (Klingovsky & Pawlewicz, 2014) und die unabhängig von formalen Bildungsprozessen in gleichberechtigter Verantwortung gleichzeitig zu individuellem Wohlstand wie auch zu gesamtgesellschaftlicher und ökonomischer Prosperität führen sollen. Vorausgesetzt werden individualisierte, motivierte, selbstreflexive, interessierte Akteure, deren soziale Herkunft diffus und unberücksichtigt bleibt (Bremer, 2014). Und „sie sollen wollen, was sie müssen; sie sollen den Zwang zum lebenslangen Lernen so weit verinnerlichen, dass es ihnen zur zweiten Natur wird“ (Pongratz, 2006, S. 169). Flankiert wird diese bildungspolitische Auffassung von einer unüberschaubaren Vielzahl an Verfahren zur Bilanzierung, Anerkennung, Validierung und Anrechnung dieser Bildungsleistungen, die sowohl den Zugang zum Arbeitsmarkt als auch zu Bildungsinstitutionen erleichtern oder mit Blick auf abschlussbezogene Aus- und Weiterbildungen beschleunigen sollen. Dem informellen und non-formalen Lernen kommt dadurch enorme Bedeutung zu, wird es doch nunmehr möglich, Bildungsversäumnisse und -benachteiligungen aus der Vergangenheit durch lebensbegleitende non-formale und informelle Lernaktivitäten zu kompensieren und gegebenenfalls auch zertifizieren zu lassen (DQR, 2011, EU, 2012).

Vor diesem Hintergrund hat die Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ein Anrechnungsverfahren geschaffen. Damit sollen informell erworbene Kompetenzen angemessen berücksichtigt werden, um diese u. a. bei früheren Bildungsversäumnissen oder -benachteiligungen in produktiver Art und Weise nutzen zu können. Der vorliegende Beitrag skizziert dieses Verfahren eingangs und legt im Anschluss daran dar, weshalb das Verfahren nach nur drei Jahren Laufzeit eingestellt wurde. Im Wesentlichen handelte es sich dabei um eine Kumulation ungünstiger Rahmenbedingungen (Kapitel 2). Darüber hinaus wird aber auch argumentiert, dass Anrechnungsverfahren Bildungsversäumnisse oder -benachteiligungen trotz bester Absichten nicht kompensieren können – im Gegenteil. Dies hängt im Wesentlichen mit der Systematik der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit zusammen, die sich durch alle Bildungszusammenhänge zieht und auch vor Anrechnungsverfahren keinen Halt macht. Darauf wird in den Kapiteln 3–6 eingegangen. Ein Ausblick auf die künftige Gestaltung von Anrechnungsverfahren, die Möglichkeiten der Überwindung der Reproduktion von Bildungsungleichheiten im Blick haben müssen, rundet den Beitrag ab (Kapitel 7).

2. Anrechnungsverfahren an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Anrechnungsverfahren auf der Tertiärstufe A umfassen in der Schweiz einerseits den Zugang zum Studium, falls die erforderlichen formalen Zugangskriterien nicht vorhanden sind. Andererseits können im Rahmen von Anrechnungsverfahren formal, informell oder non-formal erworbene Kompetenzen an gewisse Bildungsgänge angerechnet werden, was zu einer Gutschrift der entsprechenden ECTS-Punkte und zu einer Dispensation von gewissen Veranstaltungen führt. Die jeweiligen Bestimmungen variieren zwischen den einzelnen Hochschulen stark, was vor allem damit zusammenhängt, dass eine eidgenössische Gesetzgebung für den Hochschulbereich fehlt (Salini, 2014). Aktiv auseinandersetzen mit dieser Thematik müssen sich die pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Quereinsteigerausbildung. Sie müssen klären, wie Kompetenzen von erfahrenen Berufsleuten angemessen an die Lehrpersonenausbildung angerechnet werden können und welche Voraussetzungen diese für die Zulassung erfüllen müssen. Die einzelnen pädagogischen Hochschulen haben dazu unterschiedliche Verfahren und Voraussetzungen definiert. Anrechnungsverfahren für die herkömmliche Lehrpersonenausbildung gibt es bislang noch kaum. Ende 2014 haben die Mitglieder der COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen) allerdings eine Vereinbarung unterzeichnet, wonach eine gesamtschweizerische Harmonisierung der Anrechnungsmodalitäten für non-formal und informell erworbene Kompetenzen anzustreben ist. Diese wird nun an den einzelnen PHs für die definierte Personengruppe umgesetzt.

Im Rahmen dieser Entwicklung entstand an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz ein Anrechnungssystem, das sich an Personen mit Bildungsumwegen und dem dabei erworbenen Erfahrungswissen richtete. Das Anrechnungsverfahren war für Personen über 30 Jahre mit einer formalen Zugangsberechtigung bestimmt, die eine Berufstätigkeit im Umfang von mindestens 300 Stellenprozent im Zeitraum von maximal sieben Jahren nachweisen konnten. Mit dem Anrechnungsverfahren konnte eine Dispensation von maximal einem Viertel des Studiums erwirkt werden. Das Verfahren berücksichtigte ausschliesslich non-formal und informell erworbene Kompetenzen. Diese mussten von den Antragstellenden entlang der Kompetenzziele in den einzelnen Modulen mit einer Selbsteinschätzung und unter Zuhilfenahme von Nachweisdokumenten in einem Portfolio dokumentiert werden. Es war schriftlich darzulegen, wo und wie sie diese Kompetenzen erworben haben und dass sie auf einem Niveau vorhanden sind, das den Ansprüchen der Bildungsinstitution genügt. Es musste klar ersichtlich werden, dass ein Besuch des jeweiligen Moduls eine unnötige Bildungsschleife bedeuten würde. Aus Sicht der Institution musste jedes Dossier nach der Einreichung einem individuellen Prüfverfahren unterzogen werden. Pauschale Anrechnungen waren mit dieser Stossrichtung nicht möglich.

Nach nur drei Jahren Laufzeit wurde das Projekt eingestellt. Es hatten sich zu wenige Studierende dafür interessiert. Bei oberflächlicher Betrachtung sind die Gründe einfach zu finden:

- Die Kompetenzziele der Modulbeschreibungen sind komplex, abstrakt und zahlreich. Bei deren Formulierung wurde nicht daran gedacht, dass ein Anrechnungsverfahren daran gekoppelt werden könnte.
- Das Verfahren war kostenpflichtig (ca. 1000 Euro) und zeitintensiv und hatte einen unsicheren Ausgang.
- Die Anforderung an die Argumentations- und Darstellungskompetenz war hoch.
- Beratung einzuholen war grundsätzlich möglich, aber mit Kosten verbunden.

Bei einer genaueren Analyse zeigt sich jedoch, dass noch weitere Gründe ausschlaggebend für die marginale Teilnahme gewesen sein könnten. Sie sind in der empirisch gut erforschten Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit begründet, die sich vom formalen auf das non-formale und das informelle Lernen erstreckt und schließlich auch die Anrechnungsverfahren betrifft. Im Folgenden sollen diese Mechanismen für die erwähnten Lernformen aufgezeigt werden, um am Schluss nochmals mit einer erweiterten Perspektive auf das Anrechnungsmodell der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz einzugehen.

3. Lernen in der Schule

Die Ungleichheit im Bildungssystem ist ein seit Jahrzehnten viel beklagter Dauerzustand und wird von zahlreichen Forschungen immer wieder empirisch bestätigt (Baumert & Baumert, 2006; Cortina et al., 2008; Hopf, 2003; Krüger et al., 2011). Soziale Ungleichheit meint in diesem Zusammenhang den Verweis auf soziale Positionen in der Gesellschaft. Von sozialer Ungleichheit kann gesprochen werden, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr erhalten als andere“ (Hradil, 2001, S. 30). Die Analyse soziale Ungleichheit erfolgt meist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Determinanten, die statistische Zusammenhänge aufweisen. In der Bildung setzen sich diese Determinanten zusammen aus der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und dem Migrationshintergrund, die eindeutig mit schlechteren Schulnoten, Selektion in leistungsschwächere Bildungs- und Ausbildungszüge sowie mit einem schwierigeren Zugang zum Arbeitsmarkt und zur gesellschaftlichen Teilhabe korrelieren (Becker, 2017; Glauser, 2015; Hofstetter, 2017; Stromquist, 2005). Zwar hat die seit einigen Jahren florierende Bildungsexpansion im Sinne eines „Fahrstuhleffektes“ (Beck, 2020) zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung aller Sozialschichten geführt, und die Bildungsdifferenz zwischen den Elternhäusern mit hohem und niedrigem Bildungsniveau hat sich auf tiefem Level verringert. Ein umfassender Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen kann jedoch nicht nachgewiesen werden (Arens, 2007; Becker & Lauterbach, 2016).

Nach wie vor hohen Erklärungsgehalt für die Entstehung und Stabilisierung der Produktion und Reproduktion von unterschiedlichen Bildungschancen bietet die Sozialanalyse von Bourdieu (Bourdieu, 1983, 1997; Bourdieu & Passeron, 1971). Für ihn beeinflusst die Mischung aus ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital die Bildungslaufbahn nachhaltig, wobei er insbesondere dem kulturellen – und dabei vor allem dem inkorporierten – und dem sozialen Kapital hohe Bedeutung beimisst. Unter kulturellem Kapital ist die Prägung durch die Herkunftsfamilie zu verstehen, die in milieuspezifischen Variationen erfolgt und die Entwicklung von für die schulische Laufbahn begünstigenden Faktoren wie Motivation, Interesse, Sprachgewandtheit, soziale Umgangsformen, Argumentations- und Abstraktionsfähigkeit begünstigt oder behindert. Das inkorporierte kulturelle Kapital wird zum Bestandteil der Person selbst und formt seinen Habitus. Durch diese Sozialisationsprozesse werden Distinktionspraxen zwischen den verschiedenen Milieus in Gang gesetzt und statuiert. Auch wenn die dadurch entstehenden Unterschiede u. U. sehr fein sind, so können sie auf die schulische Laufbahn dennoch einen enormen Einfluss haben. Das soziale Kapital hingegen basiert auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Wie viel vom Sozialkapital zur Verfügung steht, hängt von der Größe des Netzwerkes dieser Gruppe ab. Das soziale Kapital beinhaltet materielle und symbolische Tauschbeziehungen. Symbolische Tauschbeziehungen können bspw. milieu- bzw. schichtspezifische Einstellungen gegenüber Bildung sein.

Seit den 1990er Jahren haben in der Forschung zunehmend Bemühungen stattgefunden, ein vertieftes Verständnis für die Reproduktion von sozialer Bildungsungleichheiten zu entwickeln. Von besonderem Interesse sind die zu den Rational-Choice-Theorien gehörenden handlungstheoretischen Modelle des individuellen Bildungsverhaltens, die soziale Mechanismen als Reproduktion von sozialer Ungleichheit identifizieren. In diesem Zusammenhang ist der zwischenzeitlich sehr populär gewordene Erklärungsansatz zu verstehen, der zwischen primären und sekundären Effekten unterscheidet (Hillmert, 2017). Diese in Anlehnung an Boudon (1974) verbreitete Gedankenrichtung umschreibt primäre Effekte als soziale Ungleichheit, die im Elternhaus infolge von unterschiedlicher Sozialisation, Erziehung, Ausstattung und gezielter Förderung entsteht und sich auf die kognitiven Fähigkeiten, die sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie letztlich auf die Schulleistungen auswirkt (vgl. auch Smolka & Rupp, 2007). Damit ist eine Anhäufung der jeweiligen ‚Ausgangsbedingungen‘ zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungsbiographie zu verstehen (Kompetenzen, Leistungen, Zertifikate etc.), die für Bildungsübergänge von Bedeutung sind (Hillmert, 2017). Diese primären Effekte entsprechen weitestgehend dem kulturellen Kapital Bourdieus. Sekundäre Effekte dagegen beziehen sich auf die Übergänge zur nächsten Schulstufe. Entscheidend sind Überlegungen zu Investitions- und Opportunitätskosten der Bildung sowie zu erwarteten Berufs- und Einkommenschancen und dem möglichen sozialen Aufstieg oder Statuserhalt bzw. der Vermeidung des sozialen Abstiegs. Dieser sekundäre Effekt ist bedeutsam und empirisch evident, differenzieren sich Deutschlands Bildungsaspirationen doch in bedeutendem Maß nach sozialer Herkunft. Insofern tragen sie auch zur Produktion

und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit bei (Stocké, 2013). Beispielsweise entscheiden sich Eltern mit einem hohen Bildungsniveau bei gleicher schulischer Leistung eher für eine weiterführende Schulbildung, als dies Eltern mit tiefem Bildungsniveau tun (Becker & Lauterbach, 2016). Diese familiär bedingten Bildungseinstellungen weisen starke Bezüge zu Bourdieus sozialem Kapital auf. Becker (2000) geht davon aus, dass die sekundären Effekte je nach Kontext und Vergleichsgruppe gar noch bedeutender sind als die primären Effekte. Bildungsungleichheiten sind demnach zwar schon früh in Sozialisationsprozesse eingebettet, entfalten ihre besondere Tragik aber erst bei schulischen Übergängen, da an diesen Stellen primäre und sekundäre Effekte zusammenfallen.

4. Lernen außerhalb der Schule

Gemäß dem Memorandum für Lebenslanges Lernen sind Lernaktivitäten als ein nahtloses, von „der Wiege bis zum Grab reichendes“ Kontinuum zu verstehen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 8). So gesehen müssen auch informelle Lernprozesse vor, nach und außerhalb der Schule genauer unter die Lupe genommen werden (Deppe, 2015). Unter informellem Lernen ist gemäß EU-Definition zu verstehen: „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional oder auch inzidentell/beiläufig“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 33 f.). Nichtintentionale Lernprozesse liegen definitorisch nahe beim Sozialisationsbegriff (Gnahn, 2010) und umfassen nach diesem Verständnis auch Lernprozesse in der frühesten Kindheit. Allerdings sind systematische Forschungsarbeiten zu diesem Lebensabschnitt, die das Verhältnis von Institutionalisierung unter dem Fokus des informellen Lernens untersuchen, noch ausstehend (Schulz, 2018). Im Jugendalter hingegen liegen einige Forschungsarbeiten vor, die mit unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunkten auf das informelle Lernen eingehen (Grunert, 2018). Mit Blick auf das Thema dieses Beitrages sollen zwei dieser Forschungen exemplarisch aufgeführt werden.

Die erste Studie geht der Frage nach, welche Voraussetzungen und Selektionsmechanismen einen Zugang zum freiwilligen Engagement ermöglichen und ob im freiwilligen Engagement ähnliche soziale Bildungsungleichheiten reproduziert werden wie in der Schule (Düx et al., 2009). Die Ergebnisse zeigen, dass gesellschaftliches Engagement nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen möglich ist. Die Autoren betonen, dass der Zugang zum Ehrenamt wie auch die Art des Engagements mit den sozialen Ressourcen und den kulturellen Interessen im Elternhaus in Zusammenhang stehen. Die Daten weisen darauf hin, dass sich überwiegend integrierte deutsche Jugendliche mit höherer Schulbildung engagieren. Entsprechend sind Jugendliche aus unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen unterrepräsentiert. Entscheidende Voraus-

setzung für ein Engagement in einem Ehrenamt ist demnach die schulische Qualifikation.

Die zweite Studie (Stecher, 2005) hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit Kinder und Jugendliche der Meinung sind, ob und inwiefern in bestimmten Medien bzw. Medienangeboten in außerschulischen Kontexten etwas gelernt werden kann. Der Forschende hat zusätzlich die Frage an die Daten gelegt, inwieweit diese Einschätzung mit dem soziokulturellen Hintergrund der Heranwachsenden variiert. Der Autor kommt zum Schluss, dass informelles Lernen parallel zum schulischen Bildungserwerb von der sozialen Herkunft des Kindes bzw. des Jugendlichen abhängt und sich die bildungsbezogene Reproduktion von Ungleichheit beim Lernen außerhalb der Schule fortsetzt. Die Gründe dafür sind habituell verankert, sodass mögliche Lernsituationen von Heranwachsenden in Bezug auf deren Lerngehalt unterschiedlich interpretiert und wahrgenommen werden. Jugendliche, die aus Familien mit einem hohen Bildungsniveau stammen, haben entsprechend eine höhere Affinität auf mögliche und vor allem für die Schule relevante Lernaktivitäten als Heranwachsende aus bildungsfernen Familien.

Die beiden Studien zeigen beispielhaft auf, dass informelles Lernen Jugendlicher im Freizeitbereich den gleichen Mechanismen unterworfen ist wie das Lernen in der formalen Bildung. Die Ungleichheit hinsichtlich der Zugänge zu informellen Lernprozessen wird zum Teil bewusst, zum Teil jedoch auch unbewusst vollzogen und reflektiert (Harring & Burger, 2013). Entscheidend sind die Ressourcen in sozialer, kultureller und ökonomischer Hinsicht bzw. die familiäre Herkunft, die wegweisend sind, wer sich an welchen Freizeittorten aufhält und damit überhaupt mit bestimmten informellen Lerngelegenheiten konfrontiert wird (Harring, 2018). Daraus lässt sich schließen, dass informelle Lernprozesse im Jugendalter weitestgehend außer Stande sind, Chancenungleichheiten in der Bildung zu kompensieren – im Gegenteil: Im schlechtesten Falle verschärfen sie sie gar. Harring (2011) schlägt deshalb vor, außerschulische Angebote wie Jugendverbände, denen er ein hohes Potential an Fördermöglichkeiten zuspricht, in ein schulisches Gesamtkonzept einzubinden, um insbesondere Chancen für eine gelingende Integration der Schülerschaft mit Migrationshintergrund zu eröffnen.

5. Lernen nach der Schule

Mit Blick auf das non-formale Lernen in institutionalisierten Weiterbildungsorganisationen kann festgehalten werden, dass die Teilnahme bzw. die Nicht-Teilnahme an Weiterbildungen ungleich verteilt ist. Gelenkt wird die Weiterbildungsbeteiligung maßgeblich durch die Schulbildung. Sie erweist sich als bedeutsamste Einflussgröße (Tippelt, 2020). Dieser Effekt wurde bereits 1966 in der Göttingerstudie erstmals nachgewiesen (Strzelewicz, 1966). In diesem Zusammenhang entstand der Begriff der Weiterbildungsschere. Damit wird die große Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit hohen Bildungsabschlüssen in hohen beruflichen Positionen ausgedrückt, die mehr Bildungserwerb erfordern und ermöglichen, während Personen mit tiefe-

rem Bildungsniveau weit weniger an Weiterbildungen partizipieren (Bremer, 2014). Gemeinhin wird auch vom ‚Matthäuseffekt‘ gesprochen, der darauf hinweist, dass weiterführende Bildungsaktivitäten vor allem dann möglich sind, wenn bereits ein gut gerüsteter Bildungsrucksack vorhanden ist. Wie zahllose Studien immer wieder von Neuem belegen, hat sich daran bis heute nichts geändert (BFS, 2024, 2022; Reich-Claassen, 2010). Milieuspezifische Grundmuster in der Bildungsorientierung, die sich bereits in früheren Phasen der Bildungsbiographien auffinden lassen, weisen eine beachtliche Kontinuität auf und prägen das Weiterbildungsverhalten eindrücklich (Bremer, 2014). Die erhoffte Kompensationsfunktion, die die Erwachsenenbildung hätte leisten und Bildungsungleichheiten im späteren Leben durch Weiterbildungen hätte nivellieren sollen, blieb aus. Im Gegenteil: Es ist eher von einer Bildungskumulation zu sprechen, d. h. privilegierte soziale Milieus häufen sich Bildung doppelt an, indem sie während der Volksschule schon die besseren Voraussetzungen haben und im Erwachsenenalter dank schulischer und beruflicher Erfolge weiterhin bevorzugt an Weiterbildung partizipieren können (Faulstich, 2008).

Nun ist zu fragen, ob und inwiefern *informelles Lernen nach* der Schulzeit zumindest eine Verbesserung der Chancen ermöglichen kann. Zunächst ist einmal grundlegend zwischen Lernen im Prozess der Arbeit (Dehnbostel, 2007) und Lernen in freizeitlichen oder sozialen Kontexten (Livingstone, 1999) zu unterscheiden. Insgesamt ist dabei festzuhalten, dass „die erwachsenen- und berufspädagogische Forschung [...] sich bei der Erforschung informellen Lernens hauptsächlich auf den Arbeitskontext [richtet] mit dem Ziel, Weiterbildung zu optimieren“ (Kahnwald, 2018, S. 349). In diesem Forschungsschwerpunkt sind auch Forschungsarbeiten vorzufinden, die den Blick explizit auf mögliche Formen der Reproduktion sozialer Ungleichheit richten. So hat Elsholz (2010) in Bezug auf informelles Weiterbildungsverhalten in Betrieben die Frage untersucht, ob und wie sich diese Lernform auf die soziale Ungleichheit auswirkt. Dazu hält er fest, dass in informellen Lernprozessen ähnliche Determinanten wirken wie in der non-formalen betrieblichen Weiterbildung, wenn auch die Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen in der Regel geringer ausgeprägt sind. Dabei stellt er fest, dass sich die Chancen zum Lernen in der Arbeit in den vergangenen Jahren insgesamt eher verschlechtert als verbessert haben. Generell sind die Befunde nach Elsholz (2010) zwar uneinheitlich, doch zeigt sich eine leichte Tendenz dahin, dass Lernen im Prozess der Arbeit keinen nennenswerten Beitrag zur Reduktion von sozialer Ungleichheit leistet. Zwar wäre dies grundsätzlich möglich, dafür müssten aber die Betriebe die Relevanz des arbeitsbezogenen Lernens erfassen und lernförderorientierte Arbeitsplätze und Arbeitsplatzmodelle auf allen Qualifikationsstufen gleichermaßen etablieren. Schiersmann (2006) hebt hervor, dass die Beteiligung an arbeitsbegleitenden Lernformen die Beteiligung an formaler Weiterbildung nicht kompensiert. Vielmehr messen diejenigen, die der formalen Weiterbildung eine hohe Bedeutung für das Lernen in Bezug auf ihre berufliche Entwicklung zuweisen, auch Bedeutung für das informelle Lernen zur individuellen beruflichen Entwicklung bei. Und Baethge und Baethge-Kinsky (2004) weisen darauf hin, dass gute Arbeitsbedingungen zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten beitragen können. Sie stellen

fest, dass die Lernkompetenzen mit den Arbeitserfahrungen korrelieren und größere Bedeutung haben als schulische Qualifikationen oder Vorerfahrungen. So gesehen kann informelles Lernen am Arbeitsplatz gemäß den Autoren eine Chance sein, entstandene Ungleichheiten aus der Vergangenheit zu kompensieren. Allerdings räumen sie ein, dass in der Regel formal gering Qualifizierte keine lernförderlichen Arbeitsbedingungen erhalten, sondern diese vielmehr von Arbeitnehmenden mit höheren Bildungsqualifikationen besetzt werden und durch diese Einseitigkeit die soziale Ungleichheit eher verstärkt als vermindert werden könnte.

Nebst der betrieblichen Weiterbildung hat sich die Erwachsenenbildungsforschung mit Blick auf das informelle Lernen zusehends der Freizeit und sozialen Kontexten zugewandt wie bspw. dem informellen Lernen durch Elternschaft bzw. Familien, im Sport und in der Medienwelt. Die Forschungsperspektiven reichen von Fragen nach Umfang informeller Lernprozesse in unterschiedlichen Kontexten über Fragen nach Gelingensbedingungen bis hin zu biographischen Forschungen, die Lernen über eine größere Zeitspanne hinweg betrachten (Kahnwald, 2018). Studien, die informelles Lernen mit dem Fokus auf soziale Ungleichheit thematisieren, fehlen hingegen weitestgehend, was u. a. auch damit zusammenhängt, dass informelle Lernaktivitäten empirisch nur im Ansatz erfasst werden können (Heidemann, 2021). In der Literatur sind jedoch einige Spuren aufzufinden, und aus dem bisher Erörterten lassen sich Schlüsse ziehen, ob informelles Lernen im Erwachsenenalter Bildungsungleichheiten kompensieren kann oder nicht. Die wichtigsten Punkte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Erwachsene lernen überall und nicht nur in formalisierten Kontexten, sondern auch während der Arbeit, in der Freizeit etc. Sie lernen in unterschiedlichen Lernkontexten Unterschiedliches und auch unterschiedlich viel (Baethge & Baethge-Kinsky, 2004). Was sie aber genau lernen bzw. welche Lernmöglichkeiten sich ihnen anbieten, hängt im Wesentlichen von vorangegangenen Erfahrungen sowie vom aktuellen Zugang zu Lern- und Erfahrungsräumen ab (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Es sind Sozialisations- und Positionsbestimmungen, die informelles Lernen ermöglichen bzw. zulassen oder verhindern.
- Lernen wird u. a. von kulturellen Werthaltungen und durch Normierungen mitbestimmt. Hinzu kommen biographische Erfahrungen, die einen kumulativen Effekt haben (Tippelt & Nittel, 2019) und soziale Ungleichheit perpetuieren. Dazu gehören frühere Sozialisationsprozesse und insbesondere Prägungen durch das familiäre Milieu sowie Erfahrungen mit schulischen und betrieblichen Selektionen (Tippelt, 2020). Auch informelle Lernanlässe, die aufgrund von Zugänglichkeiten oder Hindernissen je nach Milieuzugehörigkeit (Barz, 2000) mehr oder weniger stattgefunden haben, haben einen Einfluss auf Bildungschancen oder Bildungsmisserfolg.
- Aus der Schulforschung ist bekannt, dass Bildungsübergänge Zuordnungen vornehmen, die soziale Ungleichheit in der Bildung (re-)produzieren. Schulische Übergänge können für Kinder und Jugendliche problematisch sein und identi-

tätsveränderndes Potential haben. Etwas abgeschwächt haben auch im Erwachsenenalter Statuspassagen, erfreuliche und kritische Lebensereignisse (Elternschaft, Scheidung, Aufstieg, Arbeitslosigkeit, schwere Erkrankung, Tod des Partners bzw. der Partnerin) Auswirkungen auf die Identität (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020) und können einen Einfluss auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit haben. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das kulturelle und sozial Kapital für die Überwindung von Krisen nur schwach ausgeprägt ist. Diese biographischen Ereignisse wirken nicht determinierend auf die Bildungschancen, haben jedoch einen Einfluss (Tippelt, 2020).

- Ob und inwieweit im Erwachsenenalter informelle Lernerfahrungen gemacht werden können, hängt u. a. von den ökonomischen Ressourcen ab. So können sich bspw. nicht alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen kulturelle und interkulturelle Kompetenzen auf Reisen aneignen. Aber auch der Bildungshintergrund spielt eine Rolle, bleiben doch gewisse Erfahrungshorizonte Personen vorbehalten, die über bestimmte Qualifizierungen verfügen. Dies kann bspw. eine berufliche Entsendung ins Ausland sein (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020).
- Der Zugang zu kulturellen Gütern und somit zu informellen Lernanlässen ist insbesondere für alle jene möglich, die gemäß Bourdieu (Bourdieu, 1997) über hinreichend kulturelles Kapital verfügen. Erst dadurch kann die Fähigkeit und das Wissen aufgebaut werden, die Relevanz dieser Güter einschätzen zu können. Die Verfügung über kulturelles Kapital hängt jedoch von der Herkunft ab und ist nicht gleichberechtigt verteilt. Das kulturelle Kapital ist somit nicht nur für die formale und non-formale Bildung prägend, sondern auch für informelles Lernen im Erwachsenenalter.
- Um im Erwachsenenalter als Voraussetzung für informelle Lernprozesse selbstgesteuert lernen zu können, sind persönliche Kompetenzen und entsprechende Rahmenbedingungen notwendig. Der Grad an Selbstorganisation von Lernprozessen wird hauptsächlich durch die familiäre Förderung in der Kindheit und im Jugendalter bestimmt und legt somit schon früh den Grundstein zu späteren Lernaktivitäten oder -passivitäten (Schiersmann, 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Möglichkeiten informellen Lernens Erwachsener herkunfts- sowie situationsbedingt ungleich verteilt sind und das informelle Lernen ähnlich wie die Weiterbildung sozialisierte und bestehende Bildungsungleichheiten nicht ausgleichen kann. Im Zuge des Heranwachsens und Älterwerdens vergrößern sich Bildungsungleichheiten gar und die Differenzen zwischen Lernaktiven und -passiven weiten sich aus.

6. Anrechnungsverfahren als Reproduktion von Bildungsungleichheit

Nebst den eingangs erwähnten Gründen für die marginale Teilnahme am Anrechnungsverfahren der PH FHNW, die auf den ersten Blick auf verfahrenstechnische

Gründe zurückzuführen sind, eröffnen sich beim Literaturstudium zu Chancenungleichheit im Bildungskontext noch weitere Schwächen von Anrechnungsverfahren, die mitunter auch auf andere Verfahren zutreffen könnten. So zeigt sich, dass die Reproduktion von sozialer Ungleichheit nicht nur ein Effekt der formalen Bildung und des non-formalen Lernens ist, sondern das informelle Lernen gleichermaßen betrifft. Zunächst einmal spielen primäre Effekte eine Rolle (Boudon, 1974), die bis ins Erwachsenenalter wirken. Frühere Sozialisationsprozesse und Prägungen durch das familiäre Milieu haben Auswirkungen darauf, wie bestimmte Fähigkeiten, sprachliche und soziale Kompetenzen ausgestaltet sind. Anrechnungsverfahren beziehen sich einseitig auf diese primären Effekte, wie in den Ausrichtungen der meisten dieser Verfahren unschwer zu erkennen ist: Diese begünstigen Schreibgewandte, Zeitressourceneffiziente und allgemein Kandidatinnen und Kandidaten, die über Abstraktionsfähigkeit, über Reflexionsvermögen sowie über die Fähigkeit verfügen, sich in eine komplexe Kompetenzlogik eindenken zu können (Schmid & Klingovsky, 2018). Zudem sollten sie selbstgesteuerte Lernprozesse initiieren und durchführen können. Generell setzen Anrechnungsverfahren motivierte, innovative, individualisierte und intentionale Akteure voraus. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass diese Kompetenzen insbesondere in Familien mit hohem Bildungsniveau weitergegeben werden – eine Tatsache, die bis zu Anrechnungsverfahren beim Hochschuleintritt wirkt. Weit bedeutsamer mit Blick auf Anrechnungsverfahren und die Frage, inwieweit sie Bildungsungleichheit verhindern oder kompensieren können, sind jedoch sekundäre Effekte. Statusniedrige Personen steigen nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung häufiger in die duale Berufsbildung oder in nichtuniversitäre Bildungsgänge des tertiären Bereichs ein, als dies angehende Studierende tun, die aus Familien mit hohem Bildungsniveau kommen (Watermann et al., 2014). Eine statusniedrige Minderheit, die sich dennoch für ein Hochschulstudium entscheidet, ist noch weiteren sekundären Effekten ausgesetzt, wie sie bereits in der bildungsbiographischen Vergangenheit immer wieder aufgetreten sind. Diese Effekte sind bedeutsam im Hinblick darauf, wie informelle Lernaktivitäten wahrgenommen werden und wahrgenommen werden können und welche kulturellen Güter und Lerninhalte in der bildungsbürgerlichen Bildungstradition als wichtig eingestuft werden. Studierende aus statusniedriger Herkunft können nicht gleichermaßen auf bildungsrelevante Erfahrungen zurückgreifen, wie dies ihre Kolleginnen und Kollegen aus Familien mit hohem Bildungsniveau tun, bestehen doch in unterschiedlichen Milieus verschiedene Vorstellungen darüber, was Bildung ist und wozu sie gut oder eben nicht gut ist. Anrechnungsverfahren können aus dieser Perspektive soziale Herkunftseffekte bedienen, in dem sie ihre Anforderungen an Studierende richten, die vielfältige Möglichkeit für informelle Lernaktivitäten haben und diese von ihnen auch als solche realisiert werden.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass das Anrechnungsverfahren der PH FHNW zwar in erster Linie an konzeptionellen Gründen gescheitert ist. Hervorzuheben sind hier insbesondere die hohen Kosten, die für die Studierenden angefallen sind. Ihre jeweilige Lebenssituation entscheidet letztlich darüber, ob sie sich diese Auslagen leisten wollen oder können. In zweiter Linie dürfte es jedoch die Ausrich-

tung des Verfahrens an biographischen Erfahrungen mit vielfältigen und unterschiedlichen informellen Lernaktivitäten sein, die insbesondere Studierende mit Sozialisationsprozessen aus bildungsnahen Milieus mitbringen. Die Verfahren reproduzieren somit die soziale Ungleichheit bereits bei der Adressierung. Das Anrechnungsverfahren ist demnach trotz guter Absichten nicht in der Lage, ungleiche Bildungschancen auszuloten. Auch hier ist festzustellen, dass diese eher verschärft und nicht gemildert werden. Es ist davon auszugehen, dass Anrechnungsverfahren an anderen Hochschulen in ähnlicher Weise soziale Ungleichheiten reproduzieren könnten.

7. Fazit

Anerkennungsverfahren beim Eintritt in eine Hochschule sind vor dem Hintergrund der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in vielerlei Hinsicht kritisch zu betrachten: Aus institutioneller Sicht handelt es sich dabei um einen Übergang, wie er im schulischen Kontext an verschiedenen Schnitt- oder Nahtstellen immer wieder vorkommt und den Wechsel von einem Schulniveau ins nächste meint. Der Eintritt in eine Hochschule ist demnach ähnlichen sekundären Effekten unterworfen, wie sie auch in der Volksschule zu beobachten sind (Boudon, 1974; Watermann et al., 2014). Sekundäre Effekte spielen außerdem bei informellen Lernaktivitäten eine maßgebliche Rolle, zu denen nicht alle Studierende gleichermaßen Zugang haben, die aber eine grundlegende Voraussetzung sind, um ein Anrechnungsverfahren erfolgreich durchlaufen zu können. Sie tragen dazu bei, ob und inwiefern informell erworbene Kompetenzen bei Anrechnungsverfahren vorhanden sind und welchen Ausprägungen sie unterliegen. Ferner wirken auch die primären Effekte, also herkunftsbedingte familiären Prägungen, die bis ins Erwachsenenalter wirken und einen Einfluss auf schulische Erfolge bzw. Misserfolge haben. Anrechnungsverfahren richten bestimmte Erfordernisse an die Studierenden, für die bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig sind, um das Verfahren erfolgreich durchlaufen zu können. Studierende aus Familien mit hohem Bildungsniveau haben aufgrund ihrer bildungsnahen Sozialisation bessere Voraussetzungen und Chancen auf Anrechnungen und Dispensen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit bildungsniedrigem Status. Letztlich spielen aber auch der Aufwand sowie die Kosten eine Rolle. Die Position und Situation der Studierenden kann ein Anrechnungsverfahren verhindern, wenn nicht genug Zeit und zu wenig finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Anrechnungsverfahren sind aus diesen Gründen weit davon entfernt, gleiche Chancen für alle zu ermöglichen. Vielmehr reproduzieren sie ungewollt die allgegenwärtige Bildungsungleichheit und stellen insbesondere für Studierende aus bildungsfernen Familien Hürden auf dem Weg zu einer universitären Bildung dar.

Künftig Anrechnungsverfahren sollten vor allem versuchen, konzeptionelle Schwächen zu verhindern. So sollte bspw. darauf geachtet werden, dass die Studierenden beratend unterstützt werden, die Administration nicht überbordert und das Verfahren insgesamt transparent, verständlich und vor allem kostenfrei konzipiert wird. Dadurch wird auf die aktuelle Lebenssituation der Studierenden Bezug genom-

men, die es ihnen vereinfacht, ein Anrechnungsverfahren in Angriff zu nehmen. Mit zusätzlichen Anreizen, wie bspw. vielfältigen Kreativformen anstatt schreibintensiven Verfahren, kann Einfluss auf die sekundären Effekte genommen werden, sodass Bildungsentscheide einfacher zugunsten der Bildungsinstitution und eines Anrechnungsverfahrens gefällt werden können.

Literatur

- Arens, M. (2007). Bildung und soziale Herkunft – Die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In M. Harring, C. Rohlf, C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. (S. 137–154). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Waxmann.
- Barz, H. (2000). *Weiterbildung und soziale Milieus*. Luchterhand.
- Baumert, J., & Baumert, J. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U. (2020). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne* (24. Aufl.). Suhrkamp.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Springer Fachmedien.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- BFS. (2022). *Lebenslanges Lernen in der Schweiz. Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021*. Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2024). *Nichtteilnahme an Weiterbildung. Mikrozensus Aus- und Weiterbildung, 2021*. Bundesamt für Statistik.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (2. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (Hrsg.), *Education culture, economy, and society* (S. 46–58). Oxford Univ Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. E. Klett.
- Bremer, H. (2014). Die Transformation sozialer Selektivität. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (S. 190–215). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (vollständig überarbeitete Neuauflage). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Dehnhostel, P. (Hrsg.). (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Waxmann.
- Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule: Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- DQR. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elsholz, U. (2010). Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit? *bwp*, 19, Dezember 2010.
- EU, Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/1).
- Faulstich, P. (2008). Weiterbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (vollständig überarbeitete Neuauflage, S. 647–682). Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Glauser, D. (2015). Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund im schweizerischen Bildungssystem – eine Übersicht. In D. Glauser (Hrsg.), *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz* (S. 25–50). Springer Fachmedien.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen: Erwerb, Erfassung, Instrumente*. wbv Media.
- Grunert, C. (2018). Informelles Lernen im Jugendalter. In M. Harring, M. D. Witte, T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 328–339). Weinheim: Beltz.
- Harring, M. (2011). *Das Potenzial der Freizeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M. (2018). Freizeit und informelles Lernen. In M. Harring, M. D. Witte, T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen*, S. 455–478. Weinheim: Beltz.
- Harring, M., & Burger, T. (2013). Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit: Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 437–453.
- Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub: Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse*. wbv Publikation.
- Hillmert, S. (2017). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 233–256). Springer Fachmedien.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Beltz Juventa.
- Hopf, W. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz – Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(1), 10–23.
- Hadil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Leske + Budrich.
- Kahnwald, N. (2018). Informelles Lernen im Erwachsenenalter. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 340–353). Weinheim: Beltz.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (Bd. 2, S. 5–22). Barbara Budrich.

- Klingovsky, U., & Pawlewicz, S. (2014). Untiefen im Diskurs um das Lebenslange Lernen. Zur Transformation erwachsenenpädagogischer Handlungsformen. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster, & S. Vater (Hrsg.), *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 85–98). StudienVerlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel, SEK (2000) 1832.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel, KOM (2001), 678 endgültig.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (Hrsg.). (2011). *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2., durchgesehene Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999* (S. 65–91). QUEM Report 60.
- Pongratz, L. (2006). In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 162–172). Löcker.
- Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens: eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*. IIT.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bertelsmann.
- Salini, D. (2014). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning. Country report Switzerland*. European Commission, Cedefop, ICF International.
- Schmid, M., & Klingovsky, U. (2018). *Validieren und anerkennen: Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz*. hep verlag.
- Schulz, M. (2018). Informelles Lernen in der Kindheit. In M. Harring, M.D. Witte, T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2. Aufl., S. 314–327). Beltz Juventa.
- Smolka, A., & Rupp, M. (2007). Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenz. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. (S. 219–236). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stecher, L. (2005). Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 374–393.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 269–298). Springer Fachmedien.
- Stromquist, N. (2005). Comparative and International Education: A Journey toward Equality and Equity. *Harvard Educational Review*, 75(1), 89–111.
- Strzelewicz, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein: Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Enke.
- Tippelt, R. (2020). (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth, &

- S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*. wbv Publikation.
- Tippelt, R., & Nittel, D. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens: Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. wbv Publikation.
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter*. wbv (utb).
- Watermann, R., Daniel, A., & Maaz, K. (2014). Primary and secondary disparities in access to higher education: Explanatory models, database and development. In K. Maaz, M. Neumann, & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 233–261). Springer Fachmedien.

Recognition and Validation of Prior Learnings of Refugees and Migrants in European Documents

Filiz Keser Aschenberger

Abstract: This chapter explores the role of recognition and validation of prior learning (RVPL) as a tool for social inclusion, focusing on migrants and refugees in Europe. Given the increasing number of third-country nationals, including refugees and migrants, in the EU, the gap in employment, education, and social inclusion between these groups and EU citizens remains significant. This study examines the visibility of migrants and refugees in EU policies on RVPL, and the extent to which these policies facilitate their integration into the labour market and society. Through a qualitative policy analysis, this study reviews key EU policy documents, including directives, recommendations, and guidelines. The analysis focuses on the way in which the RVPL frameworks address the recognition of migrants' and refugees' qualifications, and the implications for their social inclusion. The findings reveal that, while several EU initiatives – such as the Lisbon Recognition Convention – provide mechanisms for recognizing prior learning, migrants and refugees remain underrepresented in these policies. Furthermore, there are few targeted initiatives aimed specifically at these groups, and existing recognition and validation systems are often fragmented and not fully equipped to handle the complexities faced by refugees, such as language barriers and lack of documentation. The chapter argues that, despite the potential of RVPL to support integration, the current policy framework lacks coherence and comprehensive strategies specifically for migrants and refugees. The study calls for fairer and more inclusive RVPL practises that address the specific challenges of these groups and suggests that better coordination at both national and EU level is essential for RVPL to realise its full potential to promote social inclusion.

Keywords: Recognition of prior learnings, migrants, refugees, validation, EU documents, document analysis

1. Background

The number of third-country nationals, made up of migrants and refugees, has steadily increased in Europe, reaching almost 24 million in 2022, equivalent to 5.4% of the total population (Third country nationals are identified as everyone who holds a non-EU citizenship in the host countries) (Eurostat, 2023). Despite intensive integration and inclusion efforts at both national and EU level, the latest integration statistics show the gap between third-country nationals and natives, especially in the areas of education, employment, and other social inclusion indicators such as poverty risk and

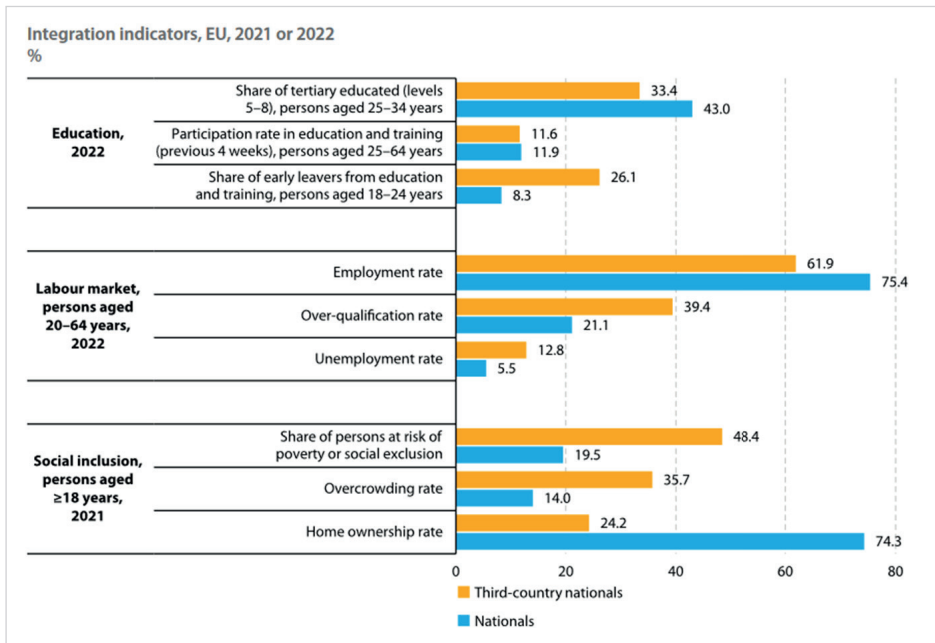


Fig. 1: Integration indicators according to nationality in EU. Source: Eurostat, 2023

social exclusion (Eurostat, 2023). Figure 1 clearly shows these discrepancies, where third-country nationals are quite disadvantaged in all indicators.

One critical area that should be looked at more closely is the employment of migrants and refugees as third-country nationals. They are in a disadvantaged position with a higher unemployment rate and are more often employed in precarious and marginalized positions (Eurostat, 2023; Bock-Schappelwein & Huber, 2016). They face various challenges and obstacles when trying to find a suitable job in the host country. Figure 2 identifies the main obstacles as lack of language skills, lack of recognition of foreign educational qualifications, lack of suitable jobs and discrimination based on foreign origin. (Eurostat, 2023). Among these obstacles, the lack of recognition of prior foreign education and learning is of crucial importance, as it contributes significantly to unemployment and overqualification.

It is well documented in the literature that unrecognised qualifications lead to an undervaluation and devaluation of migrants' skills (de-skilling) and qualifications on the labour market (Krause & Liebig, 2011; Biffl & Pfeffer, 2013). This also leads to overqualification which can be identified as a situation where an individual's level of education or qualifications exceeds the requirements of their job. When workers are overqualified, their acquired human capital (such as education and skills) remains underutilized, leading to a mismatch between their qualifications and the actual tasks they perform in the labour market. This is even more relevant for the immigrants. Studies (e.g., Esses et al., 2006) emphasizes that impact of overqualification extend beyond the individual and utilizing the talents of skilled immigrants can enhance a

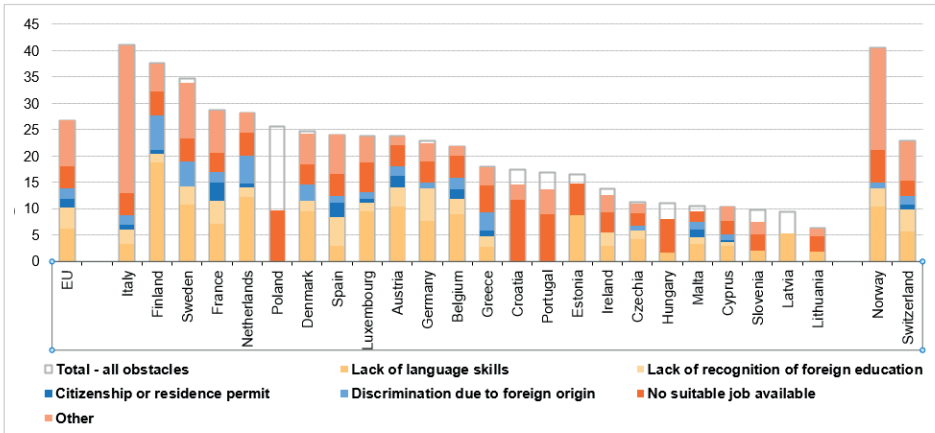


Fig. 2: Foreign-born people who have faced obstacles to getting a suitable job in the host country, by main obstacle, 2021. Source: Eurostat, 2023

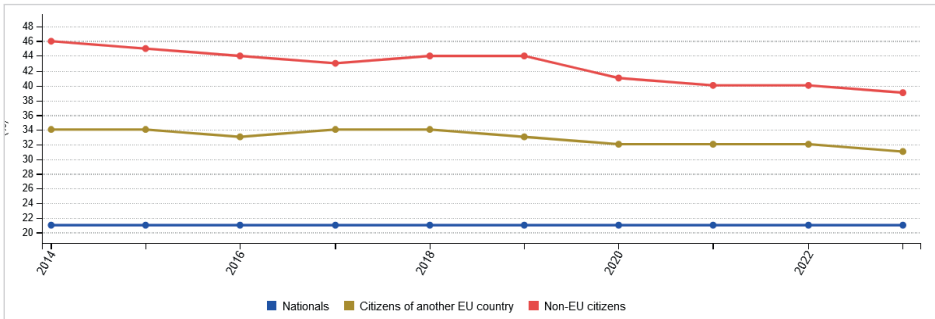


Fig. 3: Overqualification rate for persons aged 20–64 years in EU according to citizenship, 2014–2023. Source: Eurostat, 2023 (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics_-_over-qualification)

nation's economy and competitiveness, while failing to do so results in a loss of economic and intellectual potential. Sumption (2013) identifies this loss as “brain waste”. According to the EU Labour Force Survey (2016), 60% of employed refugees with higher education in the EU are overqualified. Recent EU statistics show that 40% of the immigrants are identified as overqualified, in comparison to 21% of the nationals (Eurostat 2023, see Figure 3). The difference compared to natives is particularly large in Austria, Italy, Belgium, Czechia, Estonia, Greece, Portugal, and Poland. In Austria, 43.8% of the citizens of a non-EU country are overqualified, and a quarter (26.8%) of all employed asylum seekers are formally overqualified, while rate of overqualification among Austrian nationals is 23.7%. Immigrants with qualifications from lower-income countries and women from lower-income countries are at the greatest disadvantage (Eurostat, 2023). Among immigrants from lower-income countries, only 40% of highly qualified people work in a highly qualified occupation (Krause & Liebig, 2011).

As mentioned above, recognition and validation of prior learning (RVPL) is seen as key to tackling over-qualification, de-qualification, and skills mismatches, as well as labour market integration. It is also closely linked to social inclusion, as integration into the labour market according to qualifications leads to better social integration in the host countries. However, the research on the recognition and validation of prior learning (RVPL) for migrants and refugees in Europe remains limited, particularly regarding the visibility and representation of these groups in EU policy documents. Although some studies have explored overqualification and labour market integration for migrants, few have addressed how RVPL frameworks specifically affect their social inclusion. Additionally, there is a lack of comprehensive analysis on the effectiveness of existing RVPL initiatives in addressing the unique challenges faced by migrants and refugees, such as language barriers and lack of documentation. The aim of this chapter is therefore to shed light on the European policy context for the recognition and validation of prior learning of third-country nationals from a social inclusion perspective, drawing on key EU policy papers and documents. The next part deals with the conceptualization of the RVPL and discusses the issues raised in the literature.

2 Recognition and Validation of Prior Learning (RVPL)

Recognition and validation of prior learning has emerged as a dynamic and fast-growing area of policy and research in higher education as well as adult and continuing education in Europe. It is also of particular importance in the context of the National Qualifications Framework (NQF) in Europe. The NQF “aims to be a unifying device, to create ladders, linkages and pathways that afford seamless mobility for lifelong learners” (Harris, 1999, p. 124). As part of this mobility, RVPL can create opportunities and challenges for individuals and institutions (Pfeffer & Skrivaneck, 2018), while providing individuals with vertical and horizontal permeability both within Europe and internationally. On the other hand, the RVPL of foreign qualifications is seen as an opportunity to provide access to education and training and to strengthen the qualifications of particularly disadvantaged people, such as through the granting of scholarships (Harris, 1999; Pfeffer & Skrivaneck, 2018).

Before I continue the discussion of RVPL, it is important to clearly define the key terms. In this chapter, I adopt the term ‘Recognition and Validation of Prior Learning’ to refer to both the recognition of qualifications and the validation of previously acquired competences and skills. However, it is important to clarify the difference between these concepts. Pfeffer and Skrivaneck (2018) provide a comprehensive theoretical and analytical overview of the concepts. I will utilize a similar approach to conceptualization of the terms. Validation and recognition are both processes used to assess and acknowledge learning and qualifications, but they refer to different aspects of assessing individuals’ skills, competences, or educational background. Validation refers to the process of identifying, documenting, assessing, and certifying learning that has been acquired through non-formal or informal contexts, such as work experience, volunteering, or self-study. This process is particularly important for indi-

viduals who have gained skills outside of traditional/formal educational settings and seeks to make their competencies visible in a formal way (CEDEFOP, 2016; Pfeffer & Skrivanek, 2018). Recognition, on the other hand, is a more formal process. It generally refers to the official recognition of qualifications or degrees awarded by educational institutions, usually from other countries (Pfeffer & Skrivanek, 2018). This process determines whether the foreign qualification meets the standards of the education system or the requirements of the host country's labour market. Recognition primarily applies to formal educational qualifications, such as diplomas or degrees obtained abroad. The recognition of foreign qualifications is crucial to ensure that individuals can pursue further education or employment in their host country matching their qualifications without unnecessary barriers. Recognition procedures examine whether the content and quality of foreign qualifications match the standards of the host country. Equivalence is often established in terms of level and scope (UNESCO, 2010). Both processes are crucial and necessary for migrants to have a just and inclusive participation process into educational, economic, and social system in their host country (Krause & Liebig, 2011).

In addition to this distinction, I would also like to make a further distinction between “recognition” as a formal and social form of recognition. Formal recognition, as described above, refers to the recognition of formal educational qualifications acquired in other countries. Social recognition, on the other hand, is identified as acknowledgement of value of knowledge skills and/or competences by economic and social stakeholders (CEDEFOP, 2014). In this chapter RVPL, “formal recognition and validation of prior learning” is adopted as the main concept. Next part discusses the significance of RVPL especially for migrants and refugees.

Pfeffer and Skrivanek (2018) acknowledge that it is quite complex to understand and implement the RVPL systems and they employ five different theoretical approaches to analyse the RVPL practices and policies, namely, Human Capital Theory, Credentialism Professionalism, Neo-Institutionalism, and Social Systems Theory which according to Harris (1999) can be categorized under *utilitarian approaches* that focus on credentials, qualifications, and employability. In this chapter, I adopt the social inclusion and transformative approach (Guimarães & Mikulec, 2021; Harris, 1999) to discuss the RVPL policies.

RVPL plays a crucial role as paving pathways to education, training, and qualifications; enhancing social inclusion and democratic citizenship, and personal and professional empowerment through promoting workforce development and participation in the labour market and further education; (Singh, 2015, p. 63). It is considered as an opportunity to give access to education and training and to strengthen the qualifications of especially disadvantaged people (Harris, 1999). The UNHCR also identifies RVPL “as an essential tool for displaced persons and refugees – children, young people and adults – to record their prior learning and results obtained” (Singh, 2015, p. 81). It is associated with better outcomes, especially for disfavoured migrant groups and disadvantaged groups (Harris, 1999; Fejes & Andersson, 2009). From an inclusion perspective, Fejes and Andersson (2008) identify three main objectives for

RVPL initiatives, and each initiative can pursue one or more of the following objectives: (i) advancing social justice by improving individual opportunities and access to education, (ii) enhancing economic development by effectively utilizing existing vocational and professional competence in the labour market (as exemplified by the UK's introduction of RPL in the 1980s), and (iii) promoting social change by making the population's actual competence visible, particularly in post-apartheid South Africa since the 1990s (p. 38).

Furthermore, the imperative role it plays in fostering inclusive societies necessitates scrutiny. Recognition of a qualification can lead to recognition of the human behind the qualification; thus, it leads to inclusion through self-realisation, empowerment, and social, economic, and political participation. It also reduces the risk of (social, political, economic) alienation (Sandberg & Kubiak, 2013; Skjerven, 2016). Conrad (2022) also discusses several individual and societal benefits of RVPL especially in relation to access and participation to higher education and with a focus on equity and social justice. She adopts the term recognition of prior learnings to refer to the "process-oriented approach for recognising and valuing what people have learned in their lives and linking that – through personalised lifelong learning – to further development steps" (p. 3). which is similar to my comprehensive conceptualization of RVPL. She highlights the following aspects: Recognition of prior learnings (RPL) promotes equity by recognizing and valuing the diverse knowledge and skills that learners bring to the educational setting. It acknowledges that individuals have different learning pathways and experiences, and by recognizing prior learning, RPL ensures that all forms of knowledge are respected and considered valuable. RPL enhances access to higher education by providing alternative pathways for individuals who may have acquired knowledge and skills through non-traditional means. By recognizing prior learning, institutions can remove barriers to entry and create opportunities for individuals from diverse backgrounds to access and participate in educational programs. RPL supports inclusion by acknowledging the unique strengths and capabilities of learners from various backgrounds. It allows individuals with different learning experiences, including those from underrepresented or marginalized groups, to have their prior learning recognized and valued, thereby fostering a more inclusive learning environment. RPL contributes to social justice by recognizing the knowledge and skills of individuals who may have faced barriers to traditional education. By acknowledging and validating their prior learning, RPL helps to level the playing field and provide opportunities for individuals who have been historically disadvantaged or marginalized. RPL empowers learners by giving them agency and control over their educational journey. By recognizing their prior learning, learners are able to demonstrate their competencies and capabilities, which can boost their confidence and motivation. This empowerment can lead to increased engagement and success in their education. RPL creates flexible pathways for learners to access and progress through higher and continuing education. By recognizing prior learning, institutions can offer customized learning experiences that cater to the individual needs and cir-

cumstances of learners, making education more adaptable and responsive to diverse learner profiles.

Despite these benefits and key role in social inclusion and economic and social participation, it is noteworthy to discuss the critical perspectives on RVPL. Studies (CEDEFOP, 2016; OECD, 2017) have shown that exceptionally small number of migrants use existing recognition offers. According to CEDEFOP (2016) less than 17% of disadvantaged groups, including low-skilled individuals, early school leavers, job-seekers/unemployed, individuals at risk of unemployment, older workers, migrants/refugees, and people with disabilities are users of RVPL in countries with validation arrangements in one or more education subsector. Thus, RVPL does not effectively reach those who need it most. Secondly it has been reported that RVPL process normalizes the misrecognition of immigrants' experience and knowledge (Andersson & Osman, 2008; Diedrich, 2013) acting as a dividing practice; and targeting certain vocations for assessment, often lacking a holistic perspective. Furthermore it degrades the competences, and overemphasizes labour market requirements, potentially neglecting broader competences (Andersson & Osman, 2008). Moreover, Pastore et al. (2023) argue that there is a critical lack of culturally responsive and equitable recognition practices. Thus, RVPL may not address social exclusion and perpetuate discrimination (Lodigiani & Sarli, 2017) leading to reproduction of the status quo (Harris, 1999). Hence, it requires a critical perspective on the RVPL practices and policies while also keeping in mind the challenges inherit in the RVPL practices.

These challenges significantly impact the effectiveness of RVPL processes for the immigrants. Firstly, the technical and systemic areas present several obstacles. The complexity inherent in RVPL procedures necessitates coordination among diverse stakeholders, including educational institutions, employers, and validation bodies (Pfeffer & Skrivaneck, 2018). Moreover, the lack of essential certificates and documents poses a substantial barrier. A large group of refugees lack formal documentation of their prior learning experiences, hindering the validation process. Additionally, the information gap for refugees intensifies the challenge, as insufficient knowledge about RVPL options prevents them from accessing validation services effectively. Furthermore, the absence of well-defined mechanisms for validating work experience, as well as non-formal and informal learnings, couple the challenge in combination with language barriers, cultural differences, and standardization of education in sending countries (Stumpf et al., 2020). Lastly, the financial issues, the costs associated with RVPL – such as assessment fees, administrative expenses, and travel costs – pose significant barriers for refugees seeking validation.

Addressing these multifaceted challenges necessitates collaborative efforts from policymakers, educators, employers, and refugee support organizations both at national, EU as well as international level. However, despite the recent emphasis on the RVPL in Europe, recognition and validation policies and practices are highly fragmented both within the countries and across the countries (CEDEFOP, 2014). There are also different approaches and regulations for different sectors as well. Yet, most of the existing systems do not target refugees or migrants (CEDEFOP, 2016). CEDE-

FOP reports that only eight countries have initiatives that directly serve the migrants. Moreover, existing systems are not able to cope with the current situation of refugees “neither in terms of number of individuals to be processed nor in terms of the particular problems caused by language, cultural background and lack of written, formal documentation” (CEDEFOP, 2016). These issues are not discussed adequately at policy level or in research. While overqualification is well-researched (Biffl & Pfeffer, 2013), research on RVPL, particularly in relation to the experiences, perceptions and challenges immigrants and refugees has not developed resulting in a lack of studies addressing these issues apart from a few studies such as Kirk (2009), Guest and Vecchia (2010), Andersson and Osman (2008). This background sets the stage for having a critical look at the policy papers on RVPL.

2.1 Policy Context in EU

The European Union (EU) has established a comprehensive framework for the recognition and validation of prior learning (RVPL) to improve access to education, training, and employment opportunities in all EU countries. Over the past decades, there have been several initiatives, regulations, and policies to recognise formal qualifications and validate non-formal and informal learning. However, it is important to differentiate these initiatives according to their objectives and their legal status for the countries. Table 1 shows the EU regulations, initiatives and infrastructures supporting the recognition of formal qualifications. Biffl and Pfeffer (2013) have categorised the EU regulations and initiatives according to legal requirements (legally binding or non-binding) and according to their purpose.

Tab. 1: EU regulations, initiatives, and infrastructures to support recognition of formal qualifications.

	Legally binding	Legally non-binding
Regulations on recognition	-Lisbon Recognition Convention, 1997 -Professional Qualifications Directive 2005	
Harmonization of qualification systems		-Bologna Process, 1999 -Copenhagen Process, 2002
Qualification frameworks		-QF-EHEA (Qualification Framework of the European Higher Education Area), 2005 -EQF (European Qualification Framework), 2008
Transparency instruments		-Europass, 2004 -European Professional Card, 2015

	Legally binding	Legally non-binding
Institutional infrastructures	-ENIC-NARIC network -National contact points for the professional qualification's directive -EQF national coordination points -EURES network	

Source: Biffl & Pfeffer, 2013, p. 10.

In addition to the recognition of formal qualifications, several efforts have been made to create a European framework for the validation of non-formal and informal learning, in which Cedefop has been instrumental by producing inventories and guidelines. These initiatives have significantly influenced national and European practises.

Within this framework, this chapter aspires to provide a picture of RVPL approach (policy and practice) targeting the refugees and migrants in Europe. “How are migrants and refugees represented in EU policies on recognition and validation of prior learning (RVPL), and what implications does this visibility have for their social inclusion in Europe?” is the key question that drives the study.

3. Methodology

This study employs a qualitative research methodology based on policy analysis in the area of RVPL of refugees and migrants in European Union. A desk research was conducted to collect relevant EU policies, regulations, legal documents, and project reports that focus on RVPL practices. The inclusion criteria focused on documents such as EU directives, recommendations, and national reports, specifically addressing RVPL from 1990–2023. EU platforms such as Cedefop and European Commission were used to source the documents. Results of my desk search are presented in Table 2, listing the European initiatives promoting validation of qualifications and non-formal and informal prior learning used for the analysis.

The collected documents were analysed using thematic analysis, with a focus on the representation and visibility of migrants and refugees in RVPL policies. The analysis followed a framework that identified key themes, including “social inclusion”, “barriers to recognition”, and “special provisions for migrants and refugees.” Thematic analysis allowed for the identification of patterns in how these groups are acknowledged and supported through policy.

Tab. 2: European policy papers to promote validation of qualifications and informal and non-formal learning.

European initiatives to promote validation of qualifications and informal and nonformal learning	Year(s)
EU Guidelines on validation of informal and nonformal learning	2009 2015 2023
EU Inventory on validation of informal and nonformal learning (Previous versions 2010, 2014, 2016)	2018
<i>Recommendation CM/Rec 2 of the Committee of Ministers to member states on validating migrants' skills</i>	2011
<i>Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications, adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee</i>	2010
Recommendation on the use of qualifications frameworks in the recognition of foreign qualifications, adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee	2013
EU Recommendation on validation of informal and nonformal learning	2012
<i>Recommendation on Recognition of Qualifications Held by Refugees, Displaced Persons, and Persons in a Refugee-like Situation,</i>	2017
EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals	2019

4. Findings

Results indicate that there have been several initiatives, regulations, and policies on recognition of formal qualifications and non-formal and informal learning for the last decades. Yet, among all these policy initiatives, only two initiatives directly refer to migrants, refugees and/or third country nationals.

First one is the *Lisbon Recognition Convention of 1997* (also known as Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region) which serves as the main legal instrument related to the recognition of academic qualifications in Europe. Its primary goal is to promote fair recognition of academic qualifications across European countries. It is important to underline that, the convention addresses the recognition of qualifications held by refugees, displaced persons, and those in a refugee-like situation. To achieve this, it emphasizes transparent procedures for recognizing qualifications, prior learning, and study periods. Specifically, Section VII addresses the recognition of qualifications held by refugees, displaced persons, and individuals in refugee-like situations. Article VII requires that each party to the convention is obligated to implement procedures within its education system, in accordance with its constitutional, legal, and regulatory provisions. These procedures aimed at fairly and promptly assessing whether individuals in these situations meet the necessary requirements for access to higher education, continuation of higher education programs, or engagement in employment activities. Hence, Lisbon Convention is crucial especially for setting the foundation of the RVPL practices and policies for migrants and refugees.

In addition to Lisbon Recognition Convention, *The European Qualification System (EQF) and National Qualification Systems (NQF)*, even though they are not legally binding, also play a key role in recognition and validation of formal qualifications. The EQF was developed by the European Union (EU) as a translation tool to enhance comparability and understanding of national qualifications across different countries. Its key objectives include promoting transparency, comparability, and mobility of qualifications. Transparency is achieved by making qualifications more comprehensible and accessible. Comparability facilitates comparisons between qualifications from various countries and institutions. Mobility ensures that learners and workers can move across borders while maintaining the value of their qualifications. Updated Council Recommendation on EQF underlines the high rates of over-qualification and under-employment among third-country nationals and suggests transparent and fair recognition systems as well as better understanding of qualifications awarded outside the EU.

Importantly, the EQF is linked to national qualifications frameworks (NQFs) within each EU member state, allowing for a comprehensive mapping of qualifications across Europe through qualification databases. Established in 2008 and revised in 2017, the EQF aims to enhance mutual trust and transparency regarding qualifications, with member states and other countries actively working toward its implementation. NQFs set the structure for the recognition of qualifications acquired through formal education, non-formal learning, and informal experiences. NQF “aims to be a unifying device, to create ladders, linkages and pathways that afford seamless mobility to lifelong learners” (Harris, 1999, p. 124). When migrants and refugees arrive in a new country, NQFs help assess their existing formal qualifications and determine their equivalence within the host country’s system. By referencing the EQF, NQFs contribute to the overall goal of promoting transparency and trust in the recognition of qualifications across borders enhancing the social inclusion and social recognition of migrants and refugees.

CEDEFOP’s initiatives, guidelines, and inventory for the validation of informal and non-formal learning, contribute to improving the transparency, comparability, recognition, and validation of non-formal and informal learning in Europe. They promote cooperation, good practice, and awareness of validation opportunities, which benefits people who wish to validate their skills and competences (CEDEFOP, 2023). However, migrants and refugees are only mentioned three times in the entire guidelines document, without addressing the challenges and issues they face in relation to RVPL practices in EU countries. The inventory on validation of non-formal and informal learning, on the other hand, presents the current situation in EU countries regarding initiatives directly targeting migrants and refugees. In addition, a short thematic report (see Murphy, 2018) has been published to discuss the situation of validation of non-formal and in-formal learning of migrants and refugees. Figure 4 clearly shows the limited number of initiatives, while Murphy (2019) highlights that initiatives for migrants and refugees are in the pilot phase and small in scale and limited to only a few countries.

Other than the CEDEFOP inventory and thematic report, three European initiatives and recommendations from the European Commission directly address the RVPL for migrants and refugees in Europe. These key documents include:

Recommendation CM/Rec 2 of the Committee of Ministers on Validating Migrants’ Skills (2011): It emphasizes the importance of validating migrants’ skills, competences, and qualifications. Although not legally binding, it provides essential principles and guidelines for member countries to develop systems that integrate RVPL into national integration policies.

Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee in 2010): This recommendation focuses on assessing foreign qualifications. It recognizes the need to validate skills acquired in formal, informal, and non-formal settings. Again, while not legally binding, it encourages transparent and consistent processes.

Recommendation on Recognition of Qualifications Held by Refugees, Displaced Persons, and Persons in a Refugee-like Situation (2017): This recommendation specifically targets refugees and displaced persons. It underscores the importance of recognizing their qualifications and competences. Access to validation or recognition procedures, aligned with relevant legislation, is highly recommended. Furthermore, EU documents consistently highlight the need for fair, accessible, consistent, and transparent RVPL processes and procedures. While these recommendations are not legally binding, they serve as crucial guidelines for promoting equity and inclusion in Europe’s integration policies.

Hence, despite these recommendations and efforts, and evidence-based impact of RVPL on the inclusion of migrants and refugees in social, political, and economic life, very few countries work on these recommendations to create systems for transparent, fair, and accessible RVPL practices for migrants and refugees.

Current status of validation initiatives for migrants/refugees	Country
Systematic arrangements in place ⁵⁵ / arrangements in place but not fully systematic	AT, BE-FR, FI, DE, DK, NL, SE
Project based initiatives in place	CY, CZ, EL, HU, IS, IT, LV, NO, CH, TR, UK-S
No specific arrangements in place	BE-NL, BG, ES, IE, FR, LU, MT, PL, RO, SK, UK-ENI, UK-W
No information	HR, EE, LI, PT, SI, LT

Fig. 4: Status of validation initiatives for migrants and refugees (Cedefop et al., 2019, p. 36)

In addition to these listed EU initiatives, there are other specific regulations and documents that play a crucial role in recognizing and validating migrants’ and refugees’ qualifications. The Common Basic Principles (CBP) on Immigrant Integration (2004) outline essential guidelines for member states. Within these principles, two critical action points emerge: first, exploring additional ways to recognize qualifications,

training, and professional experience, while building upon existing legal frameworks; second, facilitating transparent recognition of qualifications, particularly through proposals for an EQF.

The 2.4 Action Plan on Building Inclusive Societies (2016, EC) further emphasizes the importance of recognition, specifically within the realm of education. While not legally binding, this plan suggests that recognition mechanisms should be integral to inclusive societies.

Additionally, the European Area of Recognition Handbook provides comprehensive guidance. In Chapter 12, it asserts that refugees, displaced persons, or those in a refugee-like situation – despite their best efforts – may struggle to document their claimed qualifications. Therefore, they should have the right to have their qualifications assessed by a competent recognition authority. This approach aligns with the overarching goal of promoting equity, social inclusion, and democratic citizenship for refugees and migrants across Europe.

5. Discussion and Conclusion

This chapter aimed at providing a picture of RVPL approaches (policy and practice) targeting the refugees and migrants in Europe with a social inclusion perspective. Findings clearly indicated that migrants, refugees, third country nationals and displaced persons are absent from official policy and legal texts with a few exceptions mentioning these groups and identifying the role of RVPL as crucial for inclusion and social integration. This oversight perpetuates their marginalization and intensify existing challenges. Analysis of the political terrain showed that, lack of a common political and legal framework tailored specifically for refugees hinders consistent and equitable treatment across European countries. Without harmonized guidelines, disparities persist, affecting refugees' access to education, employment, and social integration. Moreover, initiatives and coordination remain limited. Only eight countries (CEDEFOP et al., 2019) have direct initiatives serving migrants, and refugees leaving the majority without support. Thus, Europe-wide coordination remains inadequate, resulting in fragmented efforts and uneven outcomes. This lack is also related to insufficient support and engagement of civil society and non-public partners especially those collaborating closely with migrants and refugees. Lastly, despite numerous recommendations, concrete actions – especially at the national level – remain insufficient. The gap between proposals and implementation persists, hindering effective policy responses.

This is also due to multifaceted obstacles (Donlevy et al., 2016) on the process of RVPL from initial assessment to final validation. Language barriers, cultural backgrounds, and lack of formal documentation are some of the challenges. Moreover, national systems are not well-equipped to manage the increasing number of migrants and refugees. The high number of individuals requiring processing, coupled with language and cultural complexities, overwhelms existing mechanisms. Thus, a key tool which can significantly contribute to empowerment of migrants and refugees

enabling them to access education, employment, and social participation and alleviate their integration in social, political, and economic life in the countries they call home cannot be utilized at its best.

In summary, while progress has been made, the journey toward inclusivity and equality with the support of RVPL continues. Efforts must focus on bridging gaps in education, employment, and social services. Concrete actions are needed to address discrimination, promote diversity, and ensure that no one is left behind. Advocacy, evidence-based policies, and collaborative efforts are essential to create a world where every individual, regardless of their background, can thrive and lead without discrimination.

In conclusion, addressing these challenges and issues with the social inclusion necessitates a concerted effort from policymakers, practitioners, and civil society to create a more inclusive and responsive system for recognizing and validating refugees' qualifications across Europe. And achieving true inclusivity requires addressing systemic barriers and ensuring that RVPL processes are accessible, transparent, and culturally sensitive.

References

- Andersson, P., & Osman, A. (2008). Recognition of prior learning as a practice for differential inclusion and exclusion of immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42–60.
- Biffl, & Pfeffer. (2013). Recognition of qualifications of citizens of another EU Member State. Background paper: *Breakout Session 3 Recognition of qualifications of citizens of another EU Member State* BM. I.
- Bock-Schappelwein, J., & Huber, P. (2016). Zur Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden in Österreich. *WIFO-Monatsberichte*, 89(3), 157–169. <https://www.wifo.ac.at/publication/pid/4115676>
- Cedefop. (2014/2016). *EU Inventory on validation of informal and nonformal learning*.
- Cedefop. (2016). *How to make visible and value refugees' skills and competences*. www.cedefop.europa.eu/files/pla_nl_backgroundpaper.pdf
- Cedefop. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124.
- Cedefop, European Commission, ICF. (2019). *European inventory on validation of non formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- Conrad, D. (2022). Accreditation and Recognition of Prior Learning in Higher Education. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_44-1
- Diedrich, A. (2013). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 548–570. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778078>
- Donlevy, V., Curtarelli, M., McCoshan, A., & Meierkord, A. (2016). *Study on Obstacles to Recognition of Skills and Qualifications – Final Report*. EC, Brussels. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/156689fd-e922-11e6-ad7c-01aa75ed71a1/language-en>

- EQF. (2017). *European Qualification Framework*. COUNCIL RECOMMENDATION on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning C_2017189EN.01001501.xml.
- Esses, V. M., Dietz, J., & Bhardwaj, A. (2006). The Role of Prejudice in the Discounting of Immigrant Skills. In R. Mahalingam (Ed.), *The cultural Psychology of Immigrants* (pp. 113–130). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eurostat. (2023). *Migration Integration Statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Validation of non-formal and informal learning in higher education in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fejes, A., & Andersson, P. (2009). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2, 37–55. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9017-y>
- Guest, P., & Vecchia, M. (2010). *Scoping study on support mechanism for the recognition of the skills, learning and qualifications of migrant workers and refugees* (Final Report). Glasgow: SCQFP.
- Guimarães, P., & Mikulec, B. (2021). The paradox of utilitarian recognition of prior learning. The cases of Portugal and Slovenia. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 109–122.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the Recognition of Prior Learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–139. <https://doi.org/10.1080/02660830.1999.11661407>
- Kirk, J. (Ed.). (2009). *Certification counts: Recognising the learning attainments of displaced and refugee students*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Krause, K., & Liebig, T. (2011). The Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Austria. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 127, OECD Publishing.
- Lodigiani, R., & Sarli, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 127–144. DOI
- Murphy, I. (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: *Validation of non-formal and informal learning for migrants and refugees*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/european-inventory-validation-non-formal-and-informal-learning-2018-update-thematic-2>
- OECD. (2017). *Making Integration Work: Assessment and Recognition of Foreign Qualifications*. OECD Publishing, Paris.
- Pastore, S., Delville, A., Colosimo, M., Scardigno, F., & Manuti, A. (2023). With Equity in Mind: A Systematic Review of Recognition Practices for Migrants and Refugees in the European Context. *Higher Education for the Future*, 10(1), 71–85. <https://doi.org/10.1177/23476311221143003>
- Pfeffer, T. & Skrivaneck, I. (2018). Why is the recognition of credentials not just a matter of good will? Five theories and the Austrian case. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 5(4), 389–422. <https://doi.org/10.1080/23254823.2018.1449126>

- Sandberg, F. & Kubiak, C. (2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 351–365. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.768230>
- Singh, M. (2015). RVA's Role in Education, Working Life and Society. In *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* 21. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3_4
- Singh, M., Idris, H., & Chehab, M. S. (2018). *Pathways to empowerment: Recognizing the competences of Syrian refugees in Egypt, Iraq, Jordan, Lebanon and Turkey*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Skjerven, S. A. (2016). *Recognition of Qualifications Held by Refugees*. Presentation held at UNESCO – Sydney – Recognition and Refugees.
- Stumpf, F., Damelang, A., Abraham, M., et al. (2020). How National Institutions Shape Skilled Immigrants' Chances of Getting Hired: Evidence from Harmonised Factorial Surveys with Employers in Germany and England. *Köln Z Soziol*, 72 (Suppl 1), 351–3732.
- Sumption, M. (2013). *Tackling Brain Waste: Strategies to improve the recognition of immigrants' foreign qualifications*. Washington DC: Migration Policy Institute.
- UNESCO. (2010). *Revised recommendation on criteria and procedures for the assessment of foreign qualifications*. Paris: UNESCO.

Problematiken und Fallstricke der Validierungsverfahren vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsverhältnisse

Magdalena Fellner

Abstract: In Anerkennungsprozessen gelangen gesellschaftliche Machtasymmetrien besonders deutlich zum Vorschein: Zum einen sind die gesamtgesellschaftlichen Gelegenheitsstrukturen zur Aus- und Weiterbildung bildungsrelevanter Kompetenzen soziostrukturell unterschiedlich ausgeprägt. Zum anderen werden die Kompetenzen institutionenferner Gruppen anhand einer Mittelschichtsnorm bewertet. Die Anerkennung des Non-Formalen und Informellen ist jedoch insbesondere für jene von Bedeutung, die im formalen Bildungswesen als benachteiligt gelten, da ihre Partizipation und sozialen Mitgestaltungsmöglichkeiten andernfalls eingeschränkt werden. Zur Untersuchung jener Problematiken und Fallstricke, die sich vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsverhältnisse im Zuge der Validierungsverfahren abzeichnen, wurde im Sommersemester 2022 ein Pilotprojekt an der Universität für Weiterbildung Krems durchgeführt. Zwei Ergebnisse kommen bei der Analyse der Verfahrensschritte besonders deutlich zum Vorschein: Einerseits die Erkenntnis, dass die (impliziten) Erwartungen der Validierungsprüfer*innen häufig zu wenig expliziert werden. Andererseits die entscheidende Rolle „metakognitiver“ Fähigkeiten für die Identifikation und Darstellung der Kompetenzen. Trotz aller „Problematiken“ und „Fallstricke“ der Validierungsverfahren argumentiert der vorliegende Beitrag, dass es dieser „Übersetzungsleistung“ in das formale System bedarf, denn: Je intransparenter die Kriterien zur Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sind, desto mehr Bedeutung kommt an Bildungseinrichtungen der kulturellen Passung und damit der sozialen Herkunft zu.

Keywords: Soziale Ungleichheiten, Validierung, Bewertungen, implizite Erwartungen, Social inequalities, validation, assessment, implicit expectations

1. Ausgangslage und Problemstellung

Seit Novellierung des Universitätsgesetzes (UG) im Jahr 2021 ist es im österreichischen Hochschulraum erstmals möglich, „berufliche und nichtberufliche Qualifikationen“¹ bis zu einem Höchstausmaß von 90 ECTS als Teile der Curricula anzuerkennen. Für die Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse sind die Hochschulen dazu angehalten, entsprechende Regelungen und Standards in ihre Satzungen auf-

1 Im Folgenden soll hierfür die international gebräuchliche Bezeichnung „non-formal und informell erworbene Kompetenzen“ Verwendung finden.

zunehmen.² Gemäß den „Empfehlungen des Rates zur Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2012) sollen die Validierungsverfahren jedenfalls die Schritte der Identifizierung, Dokumentation und Bewertung der bereits erworbenen Lernergebnissen umfassen. Darüber hinaus finden sich keine weiteren Spezifizierungen zur Gestaltung der Validierungsverfahren und ihrer zugrundeliegenden Bewertungsschemata. Von den Hochschulen wird demgegenüber erwartet, dass sie eigenständig faire, transparente und qualitätsgesicherte Vorgehensweisen zur Validierung non-formal und informell erworbener Lernleistungen entwickeln.

Da für die Bewertung der erworbenen Lernergebnisse keine vorab definierten Kriterien vorfindlich sind, ist es für die Kompetenzbeurteilung erforderlich, die unterschiedlichen Erfahrungswelten, Lernkontexte und Perspektiven der sozialen Akteur*innen in den Fokus zu rücken (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003). Dieser Praxis liegen gleich mehrfache Problematiken zugrunde: Schließlich steht in Anerkennungsverfahren die individuelle Leistung im Vordergrund, während den soziostrukturellen Bedingungen, welche zum Zustandekommen dieser Leistung bereitstanden, verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit zukommt. Wird dem Subjekt die alleinige Verantwortung für den Bildungserfolg übertragen, ohne dass die bestehenden Strukturen der Bildungsinstitutionen in Frage gestellt werden, so dienen Anerkennungsprozesse vielmehr der Stabilisierung des Status quo und Aufrechterhaltung bestehender Machtverhältnisse.

Die soziostrukturell bedingten Gelegenheitsstrukturen spiegeln sich auch in Weiterbildungstatistiken wider: So nehmen formal hoch qualifizierte Personen häufiger an non-formalen Bildungsaktivitäten teil als formal niedrig qualifizierte Personen (Statistik Austria, 2024). Vor dem Hintergrund des „Matthäus-Effekts“ weisen Bremer und Kleemann-Göhring (2011) darauf hin, dass die „Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ein durchaus begründetes und (aus Sicht der Adressat*innen) sinnvolles Handeln darstellen kann, nämlich dann, wenn Weiterbildung nicht zur Verbesserung der Lebenssituation beiträgt und deshalb als nicht sinnvoll eingeschätzt wird“ (S. 13). Individuen können sich demnach aus durchaus legitimen Gründen *gegen* die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme entscheiden. Neben dem geringen Nutzen, welcher der Weiterbildung zugeschrieben wird, werden Personen aufgrund mangelnder finanzieller oder zeitlicher Ressourcen davon abgehalten, an Bildungsangeboten teilzunehmen (Allais, 2014; Altreiter, 2019). Die Gelegenheitsstrukturen bilden so den Rahmen für Bildungsentscheidungen, die schichtspezifisch variieren. Wischmann (2017) zufolge muss der Begriff „informell“ per se hinterfragt werden, da alle Lernprozesse in bestehenden Machtstrukturen eingebettet sind „und informelle Bildung und Lernen nicht weniger bedingt sind als formelles“ (S. 196).

2 Die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen für die vier Hochschulsektoren finden sich im § 78 Abs 3 Universitätsgesetz (UG), § 12 Abs 3 Fachhochschulgesetz (FHG), § 8 Abs 4 Privathochschulgesetz (PrivHG) und § 56 Abs 3 Hochschulgesetz (HG).

Dennoch ist die Repräsentanz aller Bevölkerungsgruppen an Bildungseinrichtungen und (in weiterer Folge) an bedeutenden sozialen und beruflichen Positionen von Bedeutung, da die Partizipation ihre gesellschaftlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten wesentlich befördern kann. So ist die Anerkennung des Non-Formalen und Informellen insbesondere für jene relevant, die im formalen Bildungswesen als benachteiligt gelten. Der Ausschluss von Bildungsangeboten kann demgegenüber dazu führen, dass „die eigene Position im sozialen Raum und die Wirkung der klassenbasierten Machtstrukturen“ (Altreiter, 2019, S. 209) verkannt werden. Gleichzeitig wird die Förderung der sozialen Durchlässigkeit als ein dezidiertes Ziel der Anerkennungsprozesse genannt (BMB & BMWFW, 2017; BMBWF, 2018; Cedefop & European Commission, 2009). Dennoch – oder gerade deshalb – fehlt eine grundsätzliche Diskussion dahingehend, ob und auf welche Weise die Anerkennung bestimmter Wissensformen mit der sozialen Inklusion einhergehen kann.

2. Bewertung von Lernerfahrungen

Bei der Bewertung von Lernerfahrungen orientieren sich Bildungseinrichtungen häufig an einem Idealtypus. Da die Lehrkräfte aus der Mittelschicht stammen, stattdessen sie ihre ideellen Lernenden ebenfalls mit typischen Mittelschichteigenschaften aus (Bourdieu & Passeron, 1971; Rolff, 1997). Von den Studierenden wird somit erwartet, dass sie solche Lernkompetenzen zutage legen, welche grundsätzlich mit den Kompetenzen der Beurteiler*innen übereinstimmen (Larsen-Freeman, 2013). Bourdieu (1985) spricht in diesem Zusammenhang von einer ontologischen Komplizenschaft zwischen Habitus und Feld. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten zum Mittelschichtkapital können Personen mit andersgeartetem kulturellem Kapital an Bildungseinrichtungen mit Habitus-Struktur-Konflikten bzw. ‚Passungsproblematiken‘ konfrontiert werden. Weichen die Erwartungen von den Kompetenzen der gehobenen Mittelschicht ab, so werden sie vielfach defizitär betrachtet und können mit der Abwertung der Lernenden einhergehen. Die Bewertung der Wissensformen nimmt jedoch auch Einfluss auf die Teilhabechancen der Gesellschaftsmitglieder. Vor diesem Hintergrund weisen Neckel und Sutterlüty (2008) darauf hin, dass die Bewertungen „immer auch Aussagen über die soziale Stellung [treffen], die Akteure inmitten größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge einnehmen, und über das Ausmaß an Anerkennung und Wertschätzung, das Akteure in diesen sozialen Zusammenhängen jeweils genießen“ (S. 15). Finden die Lebenswelten der Lernenden im institutionellen Kontext wenig Beachtung, führen Forschungsarbeiten (z. B. Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Grundmann et al., 2003) Bildungsbenachteiligungen mitunter auf die strukturelle Beschaffenheit der Bildungseinrichtung zurück.

Mbembe (2019) postuliert in diesem Zusammenhang, dass Hochschulen wesentlich von andersgearteten epistemischen Traditionen profitieren können, wenn sie mit ihnen in den Dialog treten. Unkonventionelle, nicht-traditionelle Zugangsweisen weisen schließlich das Potential auf, das Verständnis von komplexen Phänomenen wesentlich zu befördern, indem sie vielfältige, möglichst unterschiedliche Perspekti-

ven integrieren. So könnten lebensweltliche Erfahrungen im Vergleich zu den institutionalisierten Bildungsprozessen eine höhere Praxisrelevanz, Lebensnähe, Bedarfsorientierung oder gar Problemorientiertheit aufweisen (Grundmann et al., 2016). Die Differenz zwischen unterschiedlichen Wissensformen ist demnach nicht hierarchisch, sondern *qualitativ* zu denken (Beck & Bonß, 1989; Grundmann et al., 2003). Die Aufmerksamkeit der Validierung liegt, wie Lassnigg (2019) postuliert, jedoch nicht auf der Analyse und Beachtung der Potenziale des informellen Lernens, sondern voll auf der Einordnung in einen bestehenden (formalen) Rahmen.

Auch die Forschung war lange Zeit von einer Defizit-Perspektive auf bildungsferne Personen geprägt. Gleichzeitig scheint sich dieser Blick in jüngster Zeit zu verschieben, „indem gezielt auch nach den Kompetenzen gefragt wird“ (Miethe et al., 2014, S. 142). So wird zunehmend anerkannt, dass benachteiligte Studierende über eine Fülle von Informationen verfügen, die es näher zu untersuchen gilt (Rosenberg, 2011; Smit, 2012). Obgleich deprivierte und bildungsarme Bevölkerungsgruppen sich, so Grundmann (2017), „deutlich seltener als handlungswirksam einschätzen und erleben als Etablierte und Gut-Situierte“ (S. 263), haben sie gelernt, „mit restriktiven Lebensverhältnissen, mit Deprivationen und Diskriminierungen umzugehen, die ihnen durch das ‚Establishment‘ zugefügt und durch die standardisierten Bewertungen von Leistungsfähigkeit und Partizipation vermittelt werden“ (ebd.). Folglich habe sich bei den Betroffenen eine „enorm kreative Lebensführung“ herausgebildet, „die sich aus materieller Not ergibt beziehungsweise aus den vielfältigen gegenseitigen Solidarleistungen, die in deprivierten und marginalisierten Bevölkerungsgruppen entstehen um die aktuelle Not zu lindern“ (ebd.). Diese Kompetenzen werden von den Träger*innen aber nicht immer als solche erkannt, wie im nächsten Kapitel veranschaulicht wird.

3. Transfer und Bewusstsein vorhandener Kompetenzen

Dass der Kompetenztransfer auf unterschiedliche soziokulturelle Kontexte mit zahlreichen Hürden verbunden ist, lässt sich mithilfe der folgenden Beispiele verdeutlichen: Anhand einer ethnographischen Studie veranschaulicht Nasir (2000), dass junge Basketballspieler statistische Kenntnisse erwarben, indem sie ihre eigenen Spielergebnisse und die der Konkurrenten analysierten. Dennoch konnten sie ihr Wissen aufgrund des unterschiedlichen kulturellen Kontextes nicht auf den schulischen Statistikunterricht übertragen. Auch die Sozialanthropologin Jean Lave (1988) stellte nach einem langjährigen Forschungsaufenthalt in Liberia fest, dass die Schneiderinnen der Vai und Gola Ethnie unabhängig davon, ob sie zur Schule gegangen sind, Mathematik in den beruflichen Kontexten ganz anders betrieben als in den von ihr vorgenommenen Experimenten.

Zwar können institutionenferne Gruppen ihre Kompetenzen aufgrund der Kontextgebundenheit nicht in jedem Fall auf formale Kontexte übertragen. Dies impliziert aber nicht notwendigerweise, dass sie über *keine* Fähigkeiten verfügen. Dennoch werden diese aufgrund der geringen gesellschaftlichen Anerkennung häufig gar nicht erst als solche *erkannt*, wie die bekannte und vielfach rezipierte Studie „Die Arbeits-

losen aus dem Marienthal“ von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel (1975) zeigt: Obgleich die Arbeitslosen Kleintierzuchten und Schrebergärten betrieben, legten sie eine hoffnungslose Haltung in Bezug auf die berufliche Perspektivität zutage. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt eine Studie von Preißer (2001, 2002), der untersucht, wie Arbeitslose ihre informellen Lernerfahrungen für eine berufliche Neuorientierung sichtbar machten. Hatten die befragten Personen Kompetenzen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen erworben, so konnten sie diese häufig nicht benennen. Neben der Schwierigkeit, Wissen auf unterschiedliche Kontexte zu übertragen, weisen die Forschungsergebnisse darauf hin, dass „für viele Menschen Begriffe wie Teamfähigkeit, interkulturelles Handeln, Flexibilität oder Organisationsfähigkeit nicht Teil ihrer Alltagssprache sind und sie mit ihnen deshalb nicht viel anfangen können“ (Preißer, 2005, S. 8). Damit sie sich als kompetente Subjekte wahrnehmen konnten, waren die Arbeitslosen stattdessen angewiesen auf eine Instanz, welche den Rahmen zum Kompetenzerwerb setzte. Wischmann (2017) empfiehlt daher, in empirischen Arbeiten zunächst mit dem „vielfältigen“ Lernbegriff zu arbeiten und diesen erst zu einem späteren Zeitpunkt zum „mittelschichtorientierten“ Bildungsverständnis ins Verhältnis zu setzen. Gleichzeitig sollte die Verwendung des Bildungsbegriffs nicht ausbleiben, denn ihn nicht zu verwenden, führt nicht dazu, dass er nicht trotzdem wirksam ist (S. 195).

4. VANIKOM-Pilotprojekt

Im Sommersemester 2022 wurde an der Universität für Weiterbildung Krems ein Pilotprojekt zum Thema Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (VANIKOM) durchgeführt, welches darauf abzielte, der Erprobung und Weiterentwicklung des Validierungsverfahrens zur langfristigen institutionellen Etablierung zu dienen. Die Universität für Weiterbildung Krems schreibt dem Thema der Validierung einen hohen Stellenwert zu, indem sie anerkennt, dass die Studierenden mannigfaltige Kompetenzen in beruflichen, bildungsbezogenen, familiären und privaten Umfeldern erworben hatten, bevor sie an die Universität gelangten. Den Studierenden soll folglich die Möglichkeit zur Verfügung gestellt werden, sich bereits vorliegende Lernerfahrungen auf einzelne inhaltsäquivalente Module und Kurse anzuerkennen. Zur Konzipierung und Evaluierung des Verfahrens formierte sich eine Arbeitsgruppe, welche die Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen (die des allgemeinen und wissenschaftlichen Personals als auch der Studierenden) miteinander vereinte. Das Pilotprojekt sollte erstmals nur auf Lehrgänge aus dem Bildungsbereich, namentlich die Lehrgänge Bildungsmanagement, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement und eEducation, erstreckt werden. Den Teilnehmenden dieser drei Master-Lehrgänge wurde die Validierungsmöglichkeit auf die beiden Module „Projektarbeit“ und „Communities of Practice“ erstmals eröffnet. Die Auswahl der beiden Module basierte auf der Vermutung, dass ein Großteil der Studierenden in diesen beiden Bereichen schon vielfältige Kompetenzen aufzuweisen hatte.

Das Validierungsverfahren wurde durch Beratungsgespräche, kollegiale Feedbacks, Gruppendiskussionen, ethnographische Beobachtungen und strukturierte Lerntagebücher begleitet und anschließend evaluiert. Die Evaluierung führte über die Erfahrungen der Antragsteller*innen im Hinblick auf die Identifikation, Dokumentation und Präsentation ihrer Lernergebnisse hinaus, indem sie sich auch auf die Methoden und Instrumente, d.h. die Aufbereitung des Kursraums, die Tools zur Durchführung der Selbstreflexion und die Anleitung zur Durchführung der Validierungsverfahren als auch impliziten Vorannahmen der Validierungsprüfer*innen erstreckte. Nachfolgend werden die einzelnen Bestandteile des Pilotprojekts dargestellt und damit zusammenhängende Herausforderungen benannt.

1. Einführung in die Thematik

Zur Einführung in die Thematik wurde ein Moodle-Kursraum zur Verfügung gestellt, der FAQs, Step-by-step-Anleitungen, Formulare mit klaren Angaben, Lernvideos und beispielhafte Modelle zur Orientierung beinhaltete. Es wurden zentrale Begrifflichkeiten (z. B. Kompetenz, Lernergebnis, formal, non-formal, informell) definiert und darauf geachtet, dass diese einheitlich verwendet werden. Darüber hinaus erfolgte im Zuge eines Präsenzseminars und einer Online-Veranstaltung die „Live“-Einführung in den Kursraum, wobei Rückfragen aufgegriffen und etwaige Unklarheiten besprochen werden konnten. Deutlich wurde, dass eine ausschließliche Online-Aufbereitung des Kursraumes zum Verständnis des Verfahrens nicht ausgereicht hätte. Die kontinuierliche Betreuung der Antragsteller*innen durch die Lehrenden sowie die von Anleitungen und strukturierten Unterlagen stellten demgegenüber relevante Bestandteile dar, um Klarheit über die Aufgaben und Ziele der Validierung zu schaffen.

2. Selbstreflexion

Zur Reflexion der vorhandenen Kompetenzen wurden Online-Self-Assessments bereitgestellt, welche in die Erstellung eines generischen Kompetenzportfolios münden sollten. Aufgrund der Kürze der Zeit, welche für die Pilotierung vorgesehen war, wurde hierfür auf bestehende Fragebögen (z. B. den ProfilPASS oder NÖ-Kompetenzkompass) zurückgegriffen, wobei darauf geachtet wurde, dass Lernleistungen, die in unterschiedlichsten Kontexten, d.h. nicht nur im beruflichen Rahmen, sondern auch in außerberuflichen Bereichen wie dem Wohnen, der Freizeit und Hobby, im Gemeinwesen und dem Ehrenamt erworben wurden, ins Blickfeld gerieten.³

3 Frei zugängliche Online-Self-Assessments waren im Hinblick auf außerberufliche Bereiche im Vergleich zu berufsbezogenen Kompetenztests deutlich weniger verfügbar. Auf diesen Tatbestand weisen bereits Erler et al. (2003) hin: Zahlreiche Handreichungen zur beruflichen Entwicklung enthalten zwar ausführliche Kriterienkataloge zur Beurteilung sozial-kommunikativer Selbstkompetenzen, „[a]ber uns sind darunter keine Konzepte bekannt, die systematisch mit dem biografischen Rückblick arbeiten und zugleich den

Zudem zeigte sich, dass die metakognitive Kompetenz, d.h. jene Fähigkeit, die eigenen fachlichen, methodischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen zu kennen und entsprechend einzuschätzen, welche für die Identifizierung, Dokumentation und Darstellung der vorhandenen Kompetenzen im Rahmen des Validierungsverfahrens vonnöten ist, vielfach erst erworben werden musste. Im Sinne des „scaffolding“ sollte mithilfe von Anleitungen, Modellen, Fragebögen, Formulierungshilfen und Feedbacks ein unterstützendes „Gerüst“ bereitgestellt werden, das in weiterer Folge sukzessiv abgebaut wird, bis die Antragsteller*innen dieses nicht mehr länger benötigen. Im Rahmen der Evaluierung gelangten die Studierenden zur Ansicht, dass die Selbstreflexion mit der Aufwertung vorhandener Kompetenzen und der Stärkung des Selbstbewusstseins einhergehen konnte.

3. Erstellung des Kompetenzportfolios

Für die Erstellung der Kompetenzportfolios wurde auf die E-Portfolio-Software Mahara zurückgegriffen. Den Studierenden wurden an dieser Stelle ebenfalls Schritt-für-Schritt-Anleitungen und anleitende Videos bereitgestellt. Einige gingen bei der Erstellung des Kompetenzportfolios – entgegen der Erwartung der Lehrenden, wie sich bei der Evaluierung zeigen sollte – jedoch wenig „strategisch“ vor und integrierten stattdessen *alle* Unterlagen, die sie jemals zu ihren vielfältigen Tätigkeiten auffinden konnten. Die Darstellung der Kompetenzen für die Validierung sollte jedoch nicht ausschließlich nach quantitativen Maßstäben erfolgen; stattdessen galt es einen Überblick über die Bandbreite an Kompetenzen zu schaffen, dabei besonders ausgeprägte Kompetenzen zu akzentuieren und die Nachweise exemplarisch für einzelne Bereiche auszuwählen.

Auf der anderen Seite fehlte in manchen Fällen – trotz dem offensichtlichen Vorhandensein von Kompetenzen – das Wording bzw. Fachwort, um das Tun zu benennen. Es sollte daher hochschuleitig nicht nur Orientierung zur technischen Umsetzung angeboten, sondern mithilfe zweier „Avatare“ (Viktor und Valerie Vanikom) auch konkrete Formulierungen anhand von Beispielen und Modellen für die Darstellung der Lernergebnisse bereitgestellt werden.

In den Evaluierungsgesprächen stellte sich heraus, dass das Ziel des Kompetenzportfolios (einen allgemeinen Überblick über vorhandene Kompetenzen zu schaffen) zunächst unklar geblieben war und man dieses noch hätte weiter explizieren müssen. Darüber hinaus gestaltete sich die technische Umsetzung als ‚gewöhnungsbedürftig‘. Das E-Portfolio erfordert somit eine gewisse ‚Eingewöhnungsphase‘. So sollte man für diesen Schritt einen längeren Zeitraum einplanen – oder leicht handhabbare Tools (z.B. dynamische PDFs) andenken. Angemerkt wurde zudem, dass auch Schnittstellen zu anderen Programmen in diesem Zusammenhang erwünscht sind. So hatten die Studierenden einige Unterlagen bereits bei der Bewerbung an der Hochschule ein-

Bereich des Lernens in der eigenen Familiensituation als Basis für berufsrelevanten Kompetenzerwerb in den Blick nehmen“ (S. 345).

gereicht bzw. an anderen Einrichtungen erstellt. Sinnvoll erschien den Studierenden darüber hinaus die Option, die Kompetenzportfolios für unterschiedliche (außeruniversitäre) Parteien zur Einsicht freigeben zu können, denn auf diese Weise konnten sie diese zum Beispiel auch für Bewerbungsgespräch fruchtbar machen.

Ursprünglich wurden im E-Portfolio berufliche, fachliche und überfachliche Bereiche vorgegeben, welche die Studierenden mit ihren Angaben entsprechend befüllen konnten. Dabei kam es zur Vermengung dieser Kompetenzen. Die Aufteilung erschien den Studierenden somit als nicht zielführend. Besser wäre es gewesen, auf einzelne Kompetenzen genauer einzugehen, und dann exemplarisch unterschiedliche kontextgebundene Beispiele dafür anzuführen. Zusammenfassend zeigt sich bei der Erstellung der Bildungsportfolios, dass es dafür einer detaillierten Anleitung bedarf, sodass die Studierenden in diesem Prozess nicht auf sich alleine gestellt sind. Es ist folglich von zentraler Bedeutung, dass die Qualitätssicherung bereits zu einem frühen Zeitpunkt (d. h. bei der Identifikation und Dokumentation der Kompetenzen) und nicht erst bei der Prüfung der Unterlagen erfolgt.

4. Kollegiale Feedbacks

Die Studierenden waren des Weiteren dazu angehalten, sich durch strukturierte Vorgaben gegenseitig Feedback auf ihre Kompetenzportfolios zu geben.⁴ Auch die Kommiliton*innen sollten als ein Gegenpol Orientierung zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen bieten. Schließlich erfolgten die Darstellungen der Kompetenzportfolios auf sehr unterschiedliche Weisen. Der Austausch in vielfältigen Gruppen ist, so die bisherige Forschung, insbesondere für nicht-traditionelle Studierendengruppen gewinnbringend (Gurin, Dey & Hurtado, 2002; Nuñez, 2009). Das kollegiale Feedback beinhaltet des Weiteren eine soziale Komponente, indem sich die Teilnehmenden dadurch besser kennenlernen. Dabei ist auf eine gezielte Durchmischung der Studierenden zu achten. Durch die Einblicke in die Tätigkeiten der Kolleg*innen geht ein gewisses *Benchmarking* vonstatten. Spätestens bei den Gruppengesprächen sollte sich jedoch herausstellen, dass das Feedback auf das Kompetenzportfolio „eingeschränkt“ erfolgte und überwiegend positiv ausfiel, da dieses gleichzeitig auch von der Studienangabe eingesehen werden konnte. Für ein ehrliches Feedback ist somit auch eine gewisse Vertrauensbasis vonnöten.

4 Dabei konnten die Einstellungen auf Mahara so getätigt werden, dass das Kompetenzportfolio nur eingeschränkt für einzelne und nicht alle Kommiliton*innen sichtbar war. Darüber hinaus konnten die Studierenden selbst entscheiden, ob sie ihr Kompetenzportfolio auf Mahara öffentlich zugänglich machen bzw. einen Export ihres Kompetenzportfolios vornehmen wollten.

5. Erstellung und Einreichung des Antrags auf Anerkennung

Die Studierenden waren im nächsten Schritt dazu angehalten, mithilfe vorgefertigter Formulare, ausgefüllter Beispiele, Erläuterungen und Begleitdokumente ihre Kompetenzen den Lernergebnissen der Module im Studiengang gegenüberzustellen. Dem Antrag sollten einzelne Nachweise für die Lernergebnisse (z. B. Dienstzeugnisse, Angaben zum Freiwilligendienst, Vereinstätigkeiten, Schulungen usw.) angefügt werden. Daneben wurden Vorlagen für zusätzliche Einschätzungen (z. B. vonseiten der Arbeitgebenden) bereitgestellt.

Eine Herausforderung bestand darin, passende Lernergebnisse für die Gegenüberstellung zu den Lernzielen der Module „Projektarbeit“ bzw. „Communities of Practice“ auszuwählen.⁵ Den Studierenden stand es im Rahmen des Pilotprojekts frei, eigenständig Zuordnungen für das Bachelor- bzw. Masterniveau anhand des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) vorzunehmen. Viele konnten die Ausprägung ihrer Kompetenzen im Hinblick auf den NQR-Raster jedoch nicht adäquat einschätzen. In diesem Zusammenhang erschien selbst Blooms Taxonomie zur Bestimmung der kognitiven Anforderungen von Lernzielen aufgrund der geringen Präzision als wenig zielführend. Die Kompetenzen sollten weiterhin nicht isoliert, sondern kontextgebunden dargestellt werden. Darüber hinaus unterschieden sich die Formulierungen der Lernerfahrungen stark voneinander. Somit zeigte sich, dass die Studierenden mithilfe begleitender Unterlagen und Formulierungshilfen eine differenzierte Hilfestellung in der Vorbereitung der Formulare benötigten.

6. Prüfung der Unterlagen und Beratungsgespräche

Mithilfe der Beratungsgespräche sollten Schwierigkeiten bei der Erstellung der Unterlagen benannt und mögliche Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Dabei explizierten die Gutachter*innen ihre Erwartungen im Hinblick auf die Darstellung und Nachweise der Kompetenzen. In dieser Phase des Validierungsverfahrens kamen zwei Schwierigkeiten besonders zum Vorschein: Die Beratungsgespräche basierten *erstens* auf den eingereichten Unterlagen (den Kompetenzportfolios und Antragsformularen) und erfolgten daher nach einer bereits getätigten Vorauswahl an „gültigen“ Lernergebnissen, welche über die ersten beiden Schritte der Identifikation und Dokumentation erfasst wurden. Damit gerieten nur bestimmte Kompetenzen in den Fokus, während andere ausgeblendet wurden. Deutlich wurde *zweitens*, dass sich die Bewertung der Dokumente zum Großteil an ‚klassischen Erwartungen‘ orientierte. So

5 Die Lernergebnisse für das Modul „Projektarbeit“ im Master-Lehrgang (NQR-Niveau VII) lauteten beispielsweise: Studierende können ausführliche Recherche als evidenzbasierte Ausgangslage für die Konzipierung des Projekts betreiben, Projektarbeitsinstrumente (z. B. Projektstrukturpläne, Gantt-Diagramme usw.) auf sehr hohem professionellem Niveau anwenden, ein komplexes Projekt erfolgreich konzipieren und umsetzen, Wissen aus verschiedenen Bereichen integrieren, eine (kritische) Evaluierung des Projekts durchführen und hohe soziale Kompetenz und Teamfähigkeit zutage legen.

sollte die Projektarbeit ein zeitlich abgeschlossenes Vorhaben umfassen, welchem ein bestimmtes Budget zugewiesen war und das mithilfe mehrerer Instrumente begleitet und hinsichtlich der Zielerreichung laufend evaluiert wurde. Nicht alle Studierende wiesen jedoch, wie sich zeigte, dasselbe Verständnis eines Projektes auf; das „Projekt“ wurde von ihnen demgegenüber sehr vielfältig interpretiert. So sollte ein Student den gesamten Lehrgang als „Projekt“ betrachten.

Auf diese Weise gelangt abermals die hohe Bedeutung, welche der konkreten Auflistung der Erwartungen und Definitionen in Bezug auf relevante und mehrdeutige Begriffe zukommt, zum Vorschein. Diese können auch mithilfe einer genauen Formulierung der Lernergebnisse über die Modulbeschreibung expliziert werden. Gleichzeitig kann mithilfe unkonventioneller Zugänge auch eine Adaptierung der traditionellen Verständnisse vorgenommen werden, sofern dies sinnvoll erscheint. Die Auswahl der „validen“ non-formal und informell erworbenen Kompetenzen erfolgt somit im Grunde *ko-konstruktiv*, da sie interaktiv mit den Berater*innen ausgehandelt wird.

7. Kommissionelle Prüfung: Präsentation der Kompetenzen

Die kommissionelle Prüfung bildet jenen Bereich, in dem soziale Ungleichheitsverhältnisse im Hinblick auf das Geschlecht, die Herkunft oder den Bildungshintergrund besonders deutlich zum Vorschein kamen. So zeigten sich starke Diskrepanzen zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen. Die Jury gelangte zum Schluss, dass Frauen die Ausprägung ihrer Kompetenzen häufiger unterschätzt hatten als Männer. Männer verfügten demgegenüber eher über eine „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Marquard, 1981; Pfadenhauer, 2003), d.h. sie konnten sich wirkungsvoll in Szene setzen und präsentierten sich zumeist selbstbewusst vor dem Publikum. Neben der eigentlichen, darzustellenden Kompetenz flossen dabei weitere „skills“ wie Humor oder Ironie in die Darstellungen mit ein, welche die Beurteilung der eigentlichen Kompetenz beeinflussen konnten.

Deutlich wurde zum einen, dass sich die Fairness des Bewertungsprozesses durch die Berücksichtigung soziostruktureller Bedingungen erhöhen konnte. Zur Vervielfältigung der Perspektive ist es hilfreich, wenn die Jury-Mitglieder*innen selbst unterschiedliche Merkmale und diverse Hintergründe aufweisen. Zum anderen kann eine gründliche Vorbereitung der Antragsteller*innen wesentlich zur effektiven Zurschaustellung und Signalisierung der Kompetenzen beitragen. Schließlich ist es wichtig, die Präsentationszeit gut zu nutzen und die Kompetenzen präzise darzustellen. Um die Teilnehmenden in der Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Gelegenheiten zu unterstützen, gilt es in Bezug auf die Darstellung der Kompetenzen auch Schulungen anzubieten.

Einen Unterschied machte es zudem, ob die Darstellung der Kompetenzen virtuell oder vor Ort erfolgte. So waren sich die Kommissionsmitglieder im Nachgang einig, dass die Präsentationen vor Ort lebhafter und eindrucksvoller waren als die virtuellen. Auch diesen Umstand gilt es entsprechend zu reflektieren. Darüber hinaus offen-

barten die Antragsteller*innen sehr private Einblicke in ihre Lebenswege, weshalb ein geschützter Raum für die kommissionelle Prüfung vonnöten erscheint.

Manche Präsentationen entsprachen eher den hochschulischen Standards als andere. Bei abweichenden Erwartungen war es wiederum schwieriger, die Präsentationen zu bewerten. Auch die (impliziten) Erwartungen in Hinblick auf die Darstellung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sollen von den Bewerber*innen daher sichtbar gemacht und Unterlagen zur Präsentation der Kompetenzen bereitgestellt werden. Die hohe Relevanz der klaren Kriterien und Vorgaben kommt auch in der nachgehenden Reflexionsphase zum Vorschein: Hier erwähnten die Studierenden, dass sie sich mehr Vorgaben für die Präsentationen gewünscht hätten.

8. Begleitende Lerntagebücher

Die Studierenden waren im Zuge des Pilotprojekts dazu angehalten, Lerntagebücher zu führen. Diese dienten nicht nur der Reflexion des Validierungsprozesses, sondern auch als Evaluierungsinstrument des Pilotprojekts. Es wurden zwar einzelne Themenblöcke (zu den Bereichen „E-Portfolio Plattform Mahara“, „Kompetenzportfolio“, „Anerkennung von Lernergebnissen“, „Moodle-Kursraum“, „Feedback und Kollaboration“, „Assessment und zusammenfassende Gedanken zum Modul“) inklusive konkreter Reflexionsfragen pro Abschnitt (bspw. *„Wie gut ist es Ihnen gelungen, die Lernergebnisse gemäß Modulbeschreibung ihren eigenen, bereits erworbenen Lernergebnissen gegenüberzustellen?“* oder *„Was ist Ihnen im Modul leicht gefallen bzw. hat Sie besonders angesprochen und wo lagen die Herausforderungen?“*) vorgegeben. Doch auch hier kamen große interindividuelle Differenzen in Form von unterschiedlichen Umfängen, Intensitäten, Reflexionen und Motivationen zum Vorschein.

Die Studierenden wurden schließlich darum gebeten, für die einzelnen Schritte im Validierungsverfahren eine Zeiterfassung zu führen. Dabei offenbarten sich hohe Schwankungen, die sich von einem Maximum von 102 Stunden bis zu einem Minimum von 9 Stunden erstreckten. Manchen verlangte der Prozess, wie sich in der Konsequenz entnehmen lässt, weniger Zeit ab als anderen, da sie etwa bereits geübter in der Identifikation, Dokumentation und Darstellung ihrer Kompetenzen waren. Andere waren demgegenüber das erste Mal mit dieser Aufgabe konfrontiert. Aufgrund des subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen Zeitaufwands lautet eine Empfehlung, für das Validierungsverfahren letztlich eigene Anerkennungsformen (etwa in Form von ECTS) bereitzustellen.

5. Diskussion und Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass selbst Anerkennungsprozesse zur Aufrechterhaltung einer Herrschaftsform beitragen und sie legitimieren können. Ein fundamentaler Kritikpunkt bezieht sich *erstens* darauf, dass der formale Rahmen als Referenzsystem für das informelle Wissen gilt und existierende Machtrelationen somit weiter verstärkt werden (Andersson & Harris, 2006; Bereswill et al., 2018). Lernergebnisse

werden in Relation zu einem vorab festgelegten Standard gemessen, die unterschiedlichen Bildungswege, Hintergründe und Kontextfaktoren, welche zur Erlangung der Lernergebnisse vonnöten sind, dabei allerdings ausgeblendet. Indem das Individuum für seine Bildungserfahrungen selbst verantwortlich gemacht wird, ordnet sich die „outcome-oriented“-Validierung dem meritokratischen Diskurs unter.

Der Erwerb non-formaler und informeller Kompetenzen folgt demgegenüber keinem vorgefertigten Regelwerk. Bildungseinrichtungen sind folglich vor die Herausforderung gestellt, diese in Bezug auf ihre Gleichwertigkeit und Anschlussfähigkeit zu erfassen. Auch im Zuge des Pilotprojekts wurde deutlich, dass die Bewertung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf bereits existierende formale Kriterien erfolgt. Finden Lernende jedoch *ex ante* fremdbestimmte Kriterien zur Beurteilung ihrer Kompetenzen und Lernkontexte vor, können diese bei normabweichenden, devianten und „nicht-passenden“ Zugängen mit einer Abwertung derselben verbunden sein (Bourdieu, 1985). Die normativen Bildungsverständnisse werden so stets vor dem Hintergrund bestehender Machtstrukturen ausverhandelt. Die Validität von Wissen ist damit „keine rein epistemische Frage, sondern immer auch eine Frage der sozialen Konstellationen [...], in denen eben über die Gültigkeit entschieden wird“ (Schützeichel, 2012, S. 18). Anders formuliert: „Gebildet zu sein, muss einem von jemand anderem zugesprochen werden, und zwar von jemandem, dem das auch zusteht“ (Wischmann, 2017, S. 186). Zuschreibungen, die im Zuge von Anerkennungsprozessen getätigt werden, können vor diesem Hintergrund dann sogar eine subjektivierende Wirkung entfalten.

Das VANIKOM-Pilotprojekt verdeutlicht *zweitens* die Kontextgebundenheit der Lernerfahrungen. Insbesondere abstraktes Wissen lässt sich oftmals nur vor dem Hintergrund spezifischer, bereits bekannter Kontexte abrufen, was die Übertragbarkeit auf formale Bereiche zusätzlich erschwert. Elemente des Lernens können Studien zufolge nur dann erfolgreich transferiert werden, wenn zwischen dem kulturellen Umfeld und dem Lernverhalten eine Relation hergestellt wird (Day & Goldstone, 2012; Gibson, 1977; Judd, 1908). So gilt es nicht nur die Kompetenzbereiche, welche in die formale Sprache „übersetzt“ werden, ausreichend zu erfassen, bevor sie transferiert werden (Gruber et al., 2021; Klauer, 2011). Auch das Wissen über jene Bereiche, auf die ein Prinzip übertragen werden soll, ist ausschlaggebend für einen erfolgreichen Transfer (Brown, 1989). Durch die präzise Erfassung der formalen Logik können die expliziten und impliziten hochschulischen Erwartungen zudem auf ihren Inklusionsgrad und gesellschaftliche Relevanz hin überprüft werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Wissenstransfer keineswegs ‚trivial‘ ist und ebenso geübt als auch erlernt werden muss. Deutlich wurde zudem, dass die soziostrukturelle Komponente in den Erwerb und die Bewertung der Kompetenzen unweigerlich miteinfließt. So veranschaulichte das Pilotprojekt, dass die Selbsteinschätzung der Antragsteller*innen nicht in jedem Fall der Fremdeinschätzung der Prüfer*innen entsprach. Die Bestimmung der Kompetenzniveaus auf einer Skala von grundlegend bis fortgeschritten gestaltete sich dabei als besonders herausfordernd. Die Antragsteller*innen konnten erst nach und nach Zutrauen in ihre eigenen Fähig-

keiten entwickeln und Entscheidungen selbstsicher treffen. Auch die metakognitive Fähigkeit, welche sich auf die Kenntnis und Einschätzung der eigenen Kompetenzen bezieht, muss vor diesem Hintergrund sukzessive erworben werden.

An die Reflexion der vorhandenen Kompetenzen kann im Sinne eines „scaffolding“ herangeführt werden. Dazu bedarf es differenzierter Unterstützungsleistungen und Modelle. Auch die Studierenden gelangten zur Ansicht, dass ihnen über die Anleitungen, Prototypen und Vorlagen wesentliche Orientierung geboten wurde. Folglich hat die Qualitätssicherung zur Validierung vorhandener Kompetenzen nicht erst bei der Bewertung, sondern bereits zu einem frühen Zeitpunkt, nämlich bei der Identifikation, zu erfolgen, und begleitet alle Phasen.

Trotz aller „Problematiken“ und „Fallstricke“, die mit der Validierung verbunden sind, wohnt ihr grundsätzlich auch das Potential inne, Ungleichheiten entgegenzuwirken. Denn je informeller die Bewertungskriterien sind, desto mehr Bedeutung kommt der kulturellen Passung zu (Hartmann zit. n. Friedrichs, 2008). Gleichzeitig gilt es darauf hinzuweisen, dass jede Formalisierung notwendigerweise eine Vereinfachung darstellt, da das „soziokulturelle Umfeld meist zu komplex ist, als dass es durch formalisiertes fachwissenschaftliches Lernen angemessen erschlossen werden könnte“ (Dohmen, 2001, S. 33). Auch Polanyi (2009) zufolge kann die Konzentration auf Einzelheiten dazu führen, dass das implizite Verständnis von komplexen Sachverhalten zerstört wird: „By concentrating attention on his fingers, a pianist can temporarily paralyze his movement“ (S. 18). Die einseitige Fokussierung auf einzelne Teilbereiche kann somit dazu beitragen, dass einhergehende Prozesse in verkürzter Form dargestellt oder ganz ausgeblendet werden. So ist davon auszugehen, dass sich bestimmte, dem informellen Lernen innewohnende Qualitäten dem Validierungsprozess entziehen (Singh, 2015, S. 190). Nicht alle Lern- und Bildungsprozesse können mithilfe der gegenwärtigen Verfahren sichtbar gemacht werden. Das macht wiederum „offenere Konzeptionen und praktisch-exemplarische Methoden notwendig, die auf vielfältigen, auch unkonventionellen Wegen zu definierten Berufs- und Lebenskompetenzen führen“ (Dohmen, 2001, S. 126). Um der Eigenlogik des Non-Formalen und Informellen gerecht zu werden, ist demnach ein komplexer Lernbegriff für die Validierung vonnöten. Vor diesem Hintergrund bedarf es auch eines neuen Bildungsbegriffes, der gerade nicht nur auf die ökonomische Verwertbarkeit abzielt, sondern zur Aufwertung unkonventioneller Zugänge, Wissensformen und letztlich Lebensstilen führt. Insgesamt sollten Validierungsverfahren schließlich so gestaltet werden, dass sie heterogenen Lernerfahrungen den Weg zur Anerkennung ebnen. Die vielfältigen Bildungswege können dann eine Ressource für die höhere Bildung darstellen, indem sie insgesamt betrachtet „die soziale und kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft spiegeln“ (Grunau, 2017, S. 215).

Literatur

- Allais, S. M. (2014). *Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Altreiter, C. (2019). *Woher man kommt, wohin man geht: über die Zugkraft der Klassenherkunft am Beispiel junger IndustriearbeiterInnen*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Amtsblatt der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Amtsblatt 2012/C 398/01. Verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)\[02.05.2024\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01)[02.05.2024])
- Andersson, P. & Harris, J. (2006). *Re-theorising the recognition of prior learning*. Leicester: NIACE.
- Beck, U., & Bonß, W. (1989). Zum Wandel im Verhältnis von Sozialwissenschaft und Praxis. *Arbeit Und Sozialpolitik*, 43(2), 2–8. <http://www.jstor.org/stable/26887722>
- Bereswill, M., Burmeister, C., & Equit, C. (2018). Einleitung. In M. Bereswill, C. Equit, & C. Burmeister (Hrsg.), *Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Modi von Ausgrenzung, Anerkennung und Zugehörigkeit* (S. 7–14). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- BMB & BMWFW (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf [08.04.2024].
- BMWF (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien. Verfügbar unter: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf> [08.04.2024].
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klasse“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Übers. von Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK Verlag.
- Bremer, H., & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und »Bildungsferne«*. *Forschungsbefunde, Theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes »Bildungsferne – Ferne Bildung« (MSW NRW). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Brown, A. L. (1989). Analogical learning and transfer: What develops? In S. Vosniadou & A. Ortony (Hrsg.), *Similarity and analogical reasoning* (S. 369–412). New York: Cambridge University Press.
- Cedefop & European Commission (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_en.pdf [29.08.2024].
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). *Informality and formality in learning. A report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47, 153–176.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: BMBF.
- Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. Berger & H.

- Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 103–129). Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Erler, W., Gerzer-Sass, A., & Nußhart, C., & Saß, J. (2003). Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In J. Erpenbeck, & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 339–352). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Friedrichs, J. (2008). *Gestatten: Elite. auf den Spuren der Mächtigen von morgen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. E. Shaw & J. Bransford (Hrsg.), *Perceiving, acting, and knowing* (S. 67–82). Hillsdale: Erlbaum.
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N., & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16034-0_1
- Grundmann, M. (2017). Agency und Sozialisation. In H. Löwenstein & M. Emirbayer (Hrsg.), *Netzwerk, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie* (S. 251–269). Opladen: Beltz Juventa.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2016). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 57–86). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_2
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 25–45. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8>
- Gurin, P., Dey, E. L., & Hurtado, S. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., & Zeisel, H. (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal: ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Judd, C. H. (1908). The relation of special training to general intelligence. *Educational Review*, 6, 28–42.
- Klauer, K. J. (2011). *Transfer des Lernens: Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of Learning Transformed. *Language Learning*, 63(1), 107–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>
- Lassnigg, L. (2019). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.

- Lucke, D.M. (2010). Was weiß Recht? Anmerkungen aus der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung. In M. Cottier, M. (Hrsg.), *Wie wirkt Recht? Ausgewählte Beiträge zum ersten gemeinsamen Kongress der Deutschsprachigen Rechtssoziologie-Vereinigungen* (S. 147–180). Luzern: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Marquard, O. (1981). Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In ders., *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien* (S. 23–38). Stuttgart: Reclam.
- Mbembe A. (2019). Future Knowledges and Their Implications for the Decolonisation Project. In J. Jansen (Hrsg.), *Decolonisation in Universities: The Politics of Knowledge* (S. 239–254). Wits University Press.
- Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S., & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*. Berlin: edition sigma.
- Nasir, N. S. (2000). "Points Ain't Everything": Emergent Goals and Average and Percent Understandings in the Play of Basketball among African American Students. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(3), 283–305. <https://doi.org/10.1525/aeq.2000.31.3.283>
- Neckel S., & Sutterlüty F. (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In S. Neckel & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Mittendrin im Abseits*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Núñez, A.-M. (2009). Latino Students' Transitions to College: A Social and Intercultural Capital Perspective. *Harvard Educational Review*, 79(1), 22–48.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension. Revised edition*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Preißer, R. (2001). Dimensionen der Kompetenz zur berufsbiografischen Selbstorganisation und Flexibilität. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 221–247). Bielefeld: Bertelsmann.
- Preißer, R. (2002). Berufsbiografische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In R. Preißer & B. Wirkner (Hrsg.), *Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner* (S. 9–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Preißer, R. (2005). Erfassung, Bewertung und Anerkennung von informellen Kompetenzen als Teil des lebenslangen Lernens in Deutschland. *Trends in Bildung international*, 10, 1–12.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule: Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge*, 24, 143–178.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Schützeichel, R. (2012). Wissenssoziologie. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart, & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 17–26). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18918-5_1
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters*. Heidelberg [u. a.]: Springer Open. Online im Internet: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233655>

- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369–380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Statistik Austria (2024). *Erwachsenenbildung 2022–2023. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/AES-2022_Web-barrierefrei.pdf
- Young, M. (2005). *National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries*. ILO-EMP/SKILLS Working Paper 22. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103626.pdf
- Wischmann, A. (2017). *Dimensionen des Lernens und der Bildung: Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Erfahrungen mit der Black Box Anerkennung von informellem Lernen am Beispiel des Engagements von Studierendenvertreter*innen an Hochschulen¹

Janine Wulz

Abstract: Dieser Beitrag diskutiert die Anerkennung von informellem Lernen an Hochschulen. Im Fokus steht dabei, wie das informelle Lernen von Studierenden in ihrem Engagement als Studierendenvertreter*in in repräsentativen Strukturen an Hochschulen in Europa anerkannt wird. Für die Studie wurden Vorsitzende von Studierendenvertretungen in 11 Ländern sowie über 80 individuelle Studierendenvertreter*innen innerhalb des Europäischen Hochschulraums befragt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Studierende einige Hürden überwinden müssen, um ihre informellen Lernleistungen anzuerkennen: Anerkennungsverfahren sind nicht immer transparent, Informationen oft nicht verfügbar und Formen der Anerkennung (z. B. in Form von ECTS) sehr unterschiedlich und vom jeweiligen Curriculum abhängig. Basierend auf dieser Analyse der „Black Box“ Anerkennung schlägt der Beitrag verschiedene Maßnahmen vor, um die Anerkennung von informellem Lernen an Hochschulen zu verbessern.

Keywords: studentisches Engagement, informelles Lernen, Anerkennung, student engagement, informal learning, recognition

1. Einleitung

Wenn Studierende versuchen, sich im komplexen Geflecht der Anerkennungsprozesse und Richtlinien an ihrer Hochschule zurechtzufinden, stoßen sie oft an ihre Grenzen. Die Studierenden berichten etwa von schwer auffindbaren Informationen. Wer über Anerkennungsfragen entscheidet und nach welchen Kriterien, ist oft unklar. Noch komplizierter wird es bei der Anerkennung von informellem Lernen. Nicht immer ist definiert, was als informelles Lernen gilt und wie dieses nachzuweisen ist. Kurzum: Studierende tapen oft im Dunkeln, wenn es um das Wie und Warum in der Anerkennung an ihrer Hochschule geht.

In diesem Beitrag wird der Forschungsfrage nachgegangen, welche Erfahrungen Studierendenvertreter*innen bei der Anerkennung von informellem Lernen an ihren

1 Dieser Beitrag basiert in weiten Teilen auf folgender Publikation: Gasteiger, M., & Wulz, J. (2020). Recognizing Student Activism. Analysing Practices in Recognizing Informal Learning in the EHEA. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Hrsg.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (S. 299–322). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_20

Hochschulen in Europa aufweisen. Die Untersuchung der Anerkennung von informellem Lernen von Studierendenvertreter*innen eignet sich in diesem Kontext ganz besonders. Studierendenvertreter*innen im Europäischen Hochschulraum (EHEA) leisten vergleichbare Arbeit und machen vergleichbare Lernerfahrungen – eine Analyse ihrer Anerkennung kann also Aufschluss über Vorgehensweisen, Prozesse und Schwierigkeiten bei der Anerkennung informellen Lernens an Hochschulen in verschiedenen Ländern geben. Durch die Analyse des Aktivismus von Studierendenvertreter*innen im Rahmen formaler Vertretungsstrukturen können Einblicke in die Anerkennungspraktiken von informellem und non-formalem Lernen gewonnen werden und im Europäischen Kontext besser verstanden werden. Als studentisches Engagement werden dabei verschiedene Formen von Studierendenpolitik, den (macht-)politischen Beziehungen zwischen Studierenden und von Studierenden mit verschiedenen sozialen Akteur*innen innerhalb und außerhalb der Hochschule, verstanden. Einerseits zählen dazu repräsentative Tätigkeiten, wie die Beteiligung an hochschulischen Gremien, andererseits gehören dazu aktivistische Elemente wie die Organisation von Protesten (Klemenčič & Park, 2018, S. 469). Die für diese Studie befragten Studierendenvertreter*innen arbeiten in Formen repräsentativer Studierendenpolitik. Dennoch ist ihr Engagement oft auch aktivistisch oder hat Verbindungen zum Aktivismus. Um der Vielfalt der Arbeit von Studierendenvertreter*innen gerecht zu werden, wird in diesem Beitrag der Begriff studentisches Engagement als Sammelbegriff für repräsentative und aktivistische Studierendenpolitik verwendet.

Nach einer Diskussion der politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen auf europäischer und österreichischer Ebene und bestehender Reflexionen und Studien zur Umsetzung der Anerkennung von informellem Lernen an Hochschulen in der EHEA werden die Ergebnisse einer Befragung von Studierendenvertreter*innen vorgestellt. In dieser Studie wurden einerseits Regulierungen zur Anerkennung informellen Lernens auf nationaler und institutioneller Ebene erhoben und andererseits Studierende nach ihren persönlichen Erfahrungen mit Anerkennungsprozessen befragt.

Der Beitrag basiert auf einer quantitativen Umfrage, die in Zusammenarbeit mit nationalen Studierendenvertretungen durchgeführt wurde. Nach einer ersten Befragung der Vorsitzenden von nationalen Studierendenvertretungen 2020 fand eine weitere Befragung mit identen Fragestellungen an die Vorsitzenden von 2023 statt. Die Vorsitzenden der Studierendenvertretungen wurden zur Umsetzung von Anerkennung informellen Lernens auf der Ebene des Hochschulsystems, der Hochschulpolitik und der einzelnen Hochschulen befragt. Eine zweite Umfrage wurde 2020 unter Studierendenvertreter*innen in unterschiedlichen Funktionen durchgeführt. Diese wurden zu ihren individuellen Erfahrungen zur Anerkennung informellen Lernens befragt. In Folge werden die Ergebnisse der Befragungen diskutiert und Empfehlungen für die Verbesserung der Anerkennungspraktiken im Europäischen Hochschulraum vorgestellt.

2. Die Anerkennung informellen Lernens im Europäischen Hochschulraum

Seit dem London Communiqué, das auf der Minister*innenkonferenz 2007 beschlossen wurde, steht die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen auf der Agenda der Europäischen Hochschulpolitik. Anerkennung gilt als essentielle Komponente des Europäischen Hochschulraums, sowohl innerhalb als auch im globalen Kontext (EHEA, 2007, S. 3). Mit Erwähnung des Themas im London Communiqué wurden einerseits die Relevanz von informellen Lernleistungen für das formale Lernen hervorgehoben, und andererseits das generelle Bildungsverständnis in der EHEA um das informelle und nicht-formale Lernen erweitert.

Das Thema der Anerkennung von informellem Lernen steht nun schon seit gut zwei Jahrzehnten auf der Agenda des Europäischen Hochschulraums. Lernen wird in diesem Zusammenhang als ständiger, lebenslanger Prozess in einer sich immerwährend verändernden Lern- und Arbeitswelt verstanden. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Arbeitswelt verändern sich schnell, ganz besonders durch neu hinzukommende Technologien, die das Arbeitsumfeld in manchen Branchen komplett verändern, jedenfalls aber den Arbeitsalltag von uns allen beeinflussen. Die Transformationen unserer Welt, ausgelöst durch die Klimakrise, die Veränderung der Bevölkerungsstruktur und der Arbeitskräfte, durch zunehmendes Alter oder Migration, erfordern neue Bewältigungsstrategien – und damit die Entwicklung neuer Kompetenzen und Fertigkeiten. Das Erlernen dieser neuen Fähigkeiten findet in formalen Kontexten, wie Schulen, aber auch nicht-formal in Weiterbildungsinstitutionen oder informell im täglichen Leben und Erleben statt.

Im Hinblick auf das europäische Bildungssystem werden die Anerkennung von informellem Lernen und non-formalem Lernen häufig mit der Anerkennung von Lernergebnissen aus früheren Bildungswegen zusammengedacht. Dabei geht es erstens darum, Lernergebnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten, die in informellen Lernprozessen erworben wurden, innerhalb und außerhalb der Hochschulsysteme sichtbar, transparent und vergleichbar zu machen. Zweitens geht es darum, den Zugang zur Hochschulbildung auszubauen (European Students Union, 2009, S. 126). Darüber hinaus soll die Mobilität für Arbeitskräfte vereinfacht und ihre Qualifikationen – auch informell erworbene Fähigkeiten – in anderen Ländern anerkannt werden (European Commission, 2001, S. 4). Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen soll darüber hinaus dazu beitragen, Brücken zwischen formaler und nicht-formaler und informeller Bildung zu bauen (Cedefop, 2016, S. 4), indem der Fokus der Bildung stärker auf Lernergebnissen gelegt wird. Durch die Validierung von Lernergebnissen erhofft sich die Europäische Union handlungsfähiger in Hinblick auf Wirtschaftskrisen und Jugendarbeitslosigkeit zu werden, wie im Official Journal of the European Union (2012) expliziert wird: „the validation of learning outcomes, namely knowledge, skills and competences acquired through non-formal and informal learning can play an important role in enhancing employability [...]“ (Official Journal of the European Union, 2012, S. 1).

Die Anerkennung informellen Lernens hat nicht nur arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Aspekte. Sie bietet auch die Möglichkeit für Menschen Zugang zu hochschulischer Bildung zu erhalten, die keine formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllen, aber durch informelles Lernen Wissen angeeignet haben, das einer Hochschulreife entspricht (European Students Union, 2009, S. 126). Der Zugang zu Hochschulen für so genannte nicht-traditionelle Studierende ist ein wichtiger Aspekt der Bologna-Arbeitsgruppe für die soziale Dimension und das lebenslange Lernen und deren „Strategie für die Entwicklung der sozialen Dimension und des lebenslangen Lernens im Europäischen Hochschulraum bis 2020“, in der das Ziel formuliert wird, „auf die Entwicklung flexibler und transparenter Zugangswege zur Hochschulbildung und die Einführung klarer Mechanismen für die Anerkennung früherer Lernleistungen auf der Grundlage eines Lernergebnisansatzes für Qualifikationen und die Umsetzung von Qualifikationsrahmen hinzuarbeiten“ (EHEA, 2015, S. 2). Die Anerkennung informeller und nicht-formaler Lernerfahrungen ist also insbesondere für jene Studierende aus benachteiligten Umfeldern bedeutsam, die keinen klassischen Bildungsweg aufweisen. Sie kann den Zugang zu Hochschulen eröffnen und/oder dabei unterstützen mit dem Studium schneller voranzukommen (European Students Union, 2024, S. 101). Dabei geht es nicht nur um den formalen Studienfortschritt: Die Anerkennung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen (nicht-akademischen) Lernerfahrungen unterstützt Studierende dabei, sich in ihrer Rolle zu finden, der Hochschule zugehörig zu fühlen und ihren Lerninteressen im Sinne des studierendenzentrierten Lernens zu folgen (European Students Union, 2024, S. 101; EHEA, 2009)

Die Bedeutung des Themas Anerkennung lässt sich auch anhand der Erwähnungen in Europäischen Dokumenten seit der ersten Erwähnung auf der Minister*innenkonferenz der EHEA 2007 (London Communiqué) nachvollziehen. Im Leuven Communiqué von 2009 wurde gefordert, die „Grundprinzipien und Verfahren für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen auf der Grundlage von Lernergebnissen unabhängig davon, ob die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen über formale, nicht-formale oder informelle Lernwege erworben wurden“ (EHEA, 2009, S. 3). in den einzelnen Staaten umzusetzen. Die 2011 veröffentlichte Modernisierungsagenda zielt auf die Entwicklung „klarer Wege für den Übergang von der beruflichen Bildung und anderen Bildungsformen in die Hochschulbildung sowie Mechanismen für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen, die außerhalb der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung erworben wurden, insbesondere durch die Bewältigung von Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung und Nutzung nationaler Qualifikationsrahmen, die mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen verknüpft sind“, ab. (Council of the European Union, 2011, S. 7) 2012 empfahl der Europäische Rat den Mitgliedstaaten, „bis spätestens 2018 [...] Vorkehrungen für die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens zu treffen“ (Official Journal of the European Union, 2012). Auch während der letzten Sitzung der EHEA Minister*innen 2024 in Tiarana wurde das Commitment zur Anerkennung von vorherigen Lernerfahrungen als Teil von „flexiblen Lernpfaden“ bekräftigt und um „neue Formen“ wie zum Beispiel die Anerkennung von Micro-Credentials erweitert (EHEA, 2024, S. 3).

Darüber hinaus ist die Anerkennung von vorherigen Lernerfahrungen in unterschiedlichsten europäischen Diskursen Thema. Sie ist als Ziel des Europäischen Rates in der Empfehlung vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (Official Journal of the European Union, 2012) festgeschrieben und wird auch im Bereich der beruflichen Bildung umfangreich diskutiert. Zudem ist die Anerkennung vorheriger Lernerfahrungen in den Standards and Guidelines zur Qualitätssicherung von Hochschulen in der EHEA festgeschrieben (ESG, 2015).

Die Anerkennung informellen Lernens steht somit seit mehr als fünfzehn Jahren auf der Agenda der EHEA. Dennoch haben noch nicht alle Länder entsprechende Maßnahmen umgesetzt (European Students Union, 2018, S. 59). 2020 kritisierte der Bologna Implementation Report die Anerkennung von vorherigem Lernen als besonders besorgniserregend.

Während die Zielsetzung der Anerkennung von früheren Lernerfahrungen und informellen Lernens in vielen europäischen Dokumenten festgehalten wurde, ist die Umsetzung ernüchternd: Die bis 2018 gesetzte Frist wurde in vielen Staaten nicht eingehalten. Nur 63% der Staaten hatten bis 2018 ein Verfahren zur Anerkennung früherer Lernleistungen eingeführt oder ein solches vorbereitet. In 40% der Hochschulsystemen gab es kein Verfahren (European Students Union, 2018, S. 59). Die Europäische Studierendenvereinigung kommt in ihrem Bericht von 2020 zu dem Schluss, dass sich seit 2015 im Bereich der Anerkennung de facto nichts verbessert hat. „An area of particular concern is the recognition of prior non-formal and informal learning, [...]. Despite being emphasized again as an important tool by the Yerevan Communiqué, ‘no education system has taken concrete action to introduce a new top-level framework for the recognition of prior learning since the 2015 Ministerial Conference‘ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, S. 241). Die Europäische Studierendenvertretung stellt in ihrer Studie 2020 sogar fest, dass das Vertrauen in nationale Regierungen Annerkennungsprozedere zu implementieren sogar zurückgegangen ist (European Students Union, 2015). Vier Jahre später, in ihrem Bericht „Bologna With Student Eyes 2024“ kritisieren die Studierendenvertretungen weiter: „While a significant area of cooperation within EHEA several years ago, RPL is treated now more as an ‘old’ topic which has been already tackled, which is definitely not the case.“ (European Students Union, 2024, S. 101). Sie kommen zu dem Schluss, dass die Anerkennung früherer Lernerfahrungen in mehr als der Hälfte aller Länder in der EHEA nicht ausreichend gegeben ist, um zum Beispiel zu einem Studium zugelassen zu werden oder innerhalb eines Studiums schneller voranzukommen (European Students Union, 2024, S. 101). Dafür werden eine Reihe von Hindernissen beschrieben: mangelhaftes Vertrauen an den Hochschulen, in Institutionen und andere Akteur*innen sowie deren Validierungsverfahren – sofern welche vorhanden sind – gelten als die größten Barrieren für die Anerkennung von vorherigen Lernleistungen (European Students Union, 2024, S. 102). Aber auch mangelndes Interesse der Politik sowie die Kosten eines Anerkennungsverfahrens stellen Barrieren für Studierende dar (European Students Union, 2024, S. 105). Bei aller Kritik muss hervorgehoben werden, dass ein Teil der identifizierten Barrieren im Laufe der Zeit geringer eingeschätzt werden.

So stellen mehr Länder Ressourcen für Anerkennungsverfahren zur Verfügung, verwenden den Nationalen Qualifikationsrahmen als Referenz und zeigen Interesse am Thema Anerkennung (European Students Union, 2024, S. 104).

3. Aktivismus und studentisches Engagement als informelles Lernen

Lernleistungen, die für den Zugang zum Studium oder während des Studiums anerkannt werden, können vielfältige Formen annehmen. Als formale Lernleistungen gelten dabei Kurse an Hochschulen im In- oder Ausland. Dabei ist zu unterscheiden zwischen formalen Lernleistungen im Rahmen eines regulären Studiums und eines Auslandsaufenthaltes, wie zum Beispiel Erasmus+. Die Anerkennungsverfahren im Rahmen von Mobilitätsprogrammen basieren auf weitgehend definierten Regeln und werden oft im Vorhinein bestätigt, während individuelle Mobilitäten meist von den Regelungen zur Anerkennung an den einzelnen Hochschulen betroffen sind. Nicht-formale Lernleistungen betreffen Ausbildungen, Kurse oder Workshops, die außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen, zum Beispiel im Rahmen von NGOs, absolviert werden. Informelle Lernleistungen sind Lernerfahrungen, die oft als „learning by doing“ beschrieben werden, also Fähigkeiten, die im Zuge von Arbeitsprozessen, ohne als solches definiertes Lernsetting erworben werden.

Eine Form des informellen Lernens ist das Engagement von Studierenden an ihren Hochschulen. Studierende partizipieren in unterschiedlichen Formen an der Gestaltung und Weiterentwicklung ihres Studiums, Studienalltags und gesellschaftlichem Umfeld. Eine zentrale Form der Teilhabe ist die studentische Selbstorganisation, in Form von Studierendenparlamenten, Studierendenvertretungen oder Studierendengruppen, die je nach rechtlicher Grundlage informelle oder formelle Mitsprachemöglichkeiten aufweisen. In Österreich findet das Engagement von Studierenden formal in den Strukturen in der gesetzlich verankerten Hochschüler*innenschaft (Österreichische Hochschüler*innenschaft) statt. Zudem gibt es eine Vielzahl studentischen Aktivismus und Engagements, das außerhalb dieser formalen Vertretungsstrukturen stattfindet, sei dies in Basisgruppen, studentischen Organisationen, die sich einem Thema verschrieben haben (LGBTIQ+ Studierende, studentischer Klimaaktivismus, feministische Gruppen etc.) oder Aktivismus zu einem bestimmten Anlass (z. B. Proteste gegen die Schließung eines Studiengangs). Durch die Involvierung in eine Vielzahl an Aktivitäten – von der Organisation von Studierendenräumen, Veranstaltungsplanung, Beratung von Peers und der Teilnahme an Curriculumentwicklung, Qualitätsmanagement und Gremienarbeit bis hin zur politischen Aktivität an der Hochschule und außerhalb gewinnen Studierende während ihrer Zeit als Studierendenvertreter*innen unterschiedlichste Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie zum Beispiel analytisches Denken, Kommunikation mit verschiedenen Zielgruppen, sich durchzusetzen oder innovative Ideen zu entwickeln.

Der Aktivismus von Studierenden kann als Engagement in sozialen Bewegungen verstanden werden (Heffler et al., 2017). Das informelle Lernen in sozialen Bewegungen weist verschiedene Komponenten auf: Zum einen findet Lernen durch die Mitarbeit an relevanten Aktivitäten statt – dazu gehören die Gestaltung eines Flugblattes oder die Moderation einer Sitzung. Weiters findet Lernen durch Formen der Selbstverwirklichung statt – durch die Arbeit an einem größeren Projekt – und es werden Dinge ausprobiert, die in keinem anderen Umfeld versucht worden wären. Durch „learning by doing“ werden neue Fertigkeiten als Nebenprodukt des Engagements erlernt (Schugurensky et al., 2010). Andererseits werden in sozialen Bewegungen kollektive Erfahrungen gemacht. Durch die Teilhabe in Gruppenprozessen und der gemeinsamen Arbeit an Projekten werden Wissen und Fähigkeiten weitergegeben und in der Gruppe vermittelt. Neue Kompetenzen werden so als Teil des kollektiven Aktivismus erlernt. In diesen „Communities of Practice“ findet Lernen informell, zum Beispiel in sozialen Prozessen oder durch Beobachtung und Interaktion mit anderen, oder durch nicht-formale Aktivitäten wie zum Beispiel in Workshops statt (Schugurensky et al., 2010).

Die soziale Bewegung der Studierenden nimmt verschiedenste Formen an und kann informell, als Basisgruppe ohne formalen Hintergrund oder Interessensgruppe, oder formell in durch die Hochschulen oder Gesetze definierten formalen Vertretungsstrukturen gelebt werden. Studierendenvertreter*innen in formalen Vertretungsstrukturen engagieren sich innerhalb unterschiedlicher Rahmenbedingungen. Während manche von der Studierendenschaft gewählt werden, werden andere ernannt, in manchen Ländern gibt es eigenständiges Budget oder Räumlichkeiten, während in anderen kaum Infrastruktur zur Verfügung gestellt wird. Diese Rahmenbedingungen wirken sich auf das Aufgabenfeld der Studierendenvertreter*innen aus – zum Beispiel ob sie in allen Gremien vertreten sind oder die finanziellen Mittel haben Kampagnen durchzuführen. Auch wenn die Rahmenbedingungen sich unterscheiden, so sind die Tätigkeiten von Studierendenvertreter*innen in formalen Vertretungsstrukturen, wie Studierendenparlamenten, und damit die informellen Lernerfahrungen, in den Ländern der EHEA und an den Hochschulen vergleichbar. Durch die Einschränkung auf formale Vertretungsstrukturen – Studierendenvertretungen auf nationaler und hochschulischer Ebene – lässt sich das zu analysierende Feld gut abgrenzen und es können Fragen der Rechtslage, Umsetzung sowie Transparenz und Verfahren diskutiert werden.

4. Anerkennung von studentischem Aktivismus: eine Fallstudie

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse basieren auf insgesamt drei quantitativen Befragungen. Die erste Umfrage zu rechtlichen Bedingungen und Praktiken der Anerkennung des informellen Lernens von Studierenden an Hochschulen wurde 2019 in 11 Ländern (Österreich, Belgien (französisch), Dänemark, Estland, Deutschland, Israel, Italien, Litauen, Malta, Montenegro und Rumänien) durchgeführt. Eine zweite, gleichlautende Umfrage, mit dem Fokus auf Veränderungen seit 2019 wurde 2023 in denselben Ländern durchgeführt. Die Umfragen wurden jeweils von den amtierenden

den Vorsitzenden der Hochschüler*innenschaften der jeweiligen nationalen Studierendenvertretungen durchgeführt. Die dritte Umfrage (2019) befragte individuelle Studierendenvertreter*innen zu ihren Erfahrungen zur Anerkennung ihres studentischen Aktivismus an ihrer Hochschule. Dabei wurden Erfahrungen mit rechtlichen Rahmenbedingungen, Hindernissen und der praktischen Umsetzung geteilt. 81 Studierendenvertreter*innen aus 10 Ländern nahmen an dieser Befragung teil: Österreich (4 Antworten), Dänemark (3 Antworten), Estland (1 Antwort), Deutschland (35 Antworten), Italien (2 Antworten), Montenegro (5 Antworten), Malta (1 Antwort), Polen (1 Antwort), Rumänien (24 Antworten) und der Schweiz (1 Antwort). 2 Studierende gaben kein Land an. Die Studierendenvertreter*innen kommen aus den Bereichen Medizin und Gesundheit (14 Studenten), Ingenieurwesen und IT (19 Studenten), Sozialwissenschaften (15 Studenten), Kulturwissenschaften und Philosophie (20 Studenten), Kunst (5 Studenten) und Wirtschaft (4 Studenten). 3 Studierende haben keine Angaben zu ihrem Studienfach gemacht. Die Mehrheit (65%) der Studierenden ist in einem Bachelor-Studiengang eingeschrieben, 25% in einem Master-Studiengang und 10% in anderen Studiengängen (z. B. Jura oder Diplomstudiengänge). Die meisten Teilnehmer*innen sind seit mehr als vier Jahren (36,7%) oder zwei bis drei Jahren (29,1%) in der Studierendenvertretung auf nationaler oder lokaler Ebene aktiv.

5. Rahmenbedingungen zur Anerkennung von studentischem Engagement

Die Anerkennung der Lernerfahrungen von Studierendenvertreter*innen hängt von den rechtlichen Rahmenbedingungen und Regeln an einzelnen Hochschulen zur Anerkennung ab. 2018 berichtete die Europäische Studierendenvertretung, dass etwa 60% aller Länder nationale Regelungen zur Anerkennung von früheren Lernerfahrungen getroffen haben (European Students Union, 2018). In ihrem Bericht von 2024 ist dies noch weiter aufgeschlüsselt: in 17 von 47 Ländern können frühere Lernerfahrungen für den Hochschulzugang genutzt werden und in 22 Ländern können diese Erfahrungen im Studium verwendet werden. Im Gegensatz zu 2018, wo von 60% der Länder gesprochen wurde, wird 2024 weniger als der Hälfte der Länder funktionierende Rahmenbedingungen für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen zugestanden. In manchen Ländern gibt es keine Regelungen zur Anerkennung von früheren Lernerfahrungen (Tschechische Republik, Montenegro, Rumänien, Schweiz) (European Students Union, 2024, S. 102).

Diese Zahlen lassen sich auch in den Befragungen in dieser Studie bestätigen: Nur etwas mehr als die Hälfte (AT, BE (fr), DE, DK, LT, ME) der Studierendenvertretungen gab an, rechtliche Regelungen auf nationaler Ebene für Anerkennungsprozesse zu haben. In Malta, Rumänien und Italien gibt es keine gesetzlichen Regelungen und in Montenegro herrscht laut Studierendenvertretungen Unklarheit über die rechtlichen Rahmenbedingungen. Das bedeutet nicht unbedingt, dass es in Ländern ohne nationale rechtliche Regelung keine Anerkennung von informellem Lernen an Hochschulen gibt; sie kann auf Ebene der Bundesländer oder an den einzelnen Hochschulen geregelt sein, oder im Einzelfall entschieden werden.

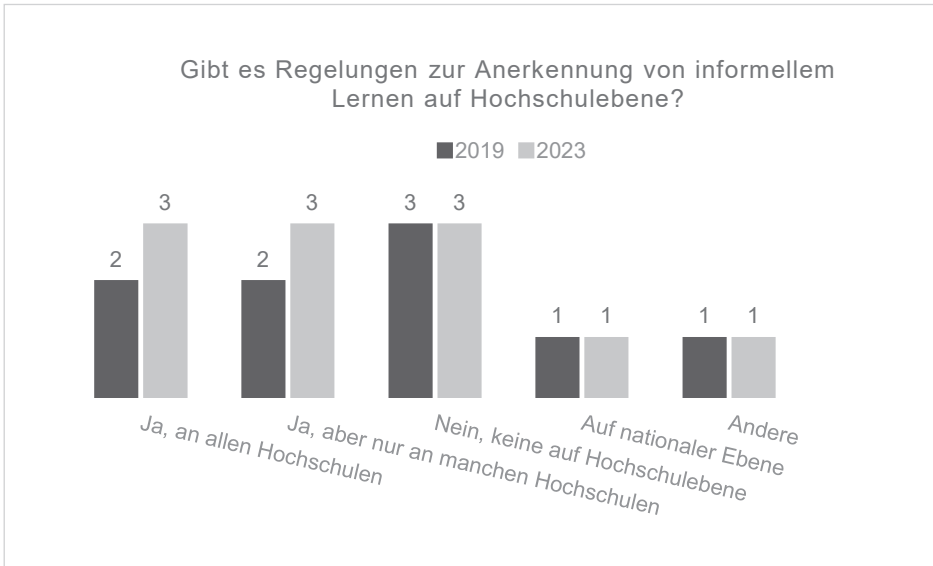


Abb. 1: Sind Regelungen zur Anerkennung von informellem Lernen an Hochschulen vorhanden? n=11 (2019); n=9 (2023)

Etwa die Hälfte der befragten Studierendenorganisationen gibt an, dass es in ihrem Land an allen oder manchen Hochschulen Regelungen zur Anerkennung von informellem Lernen gibt. Dabei gibt es seit 2019 eine Veränderung – in den letzten Jahren haben sich auch in Litauen Regelungen auf Hochschulebene etabliert.

Studentisches Engagement in formalen Vertretungsstrukturen (Studierendenvertretungen) wird von Land zu Land und von Hochschule zu Hochschule auf unterschiedliche Weise als informelle Lernerfahrung anerkannt. In manchen Ländern ist gesetzlich geregelt, welche Form von studentischem Engagement als informelles Lernen im Ausmaß einer bestimmten Anzahl von ECTS anerkannt wird (Österreich, Deutschland, Dänemark und Israel). In anderen Ländern wird studentisches Engagement nicht für hochschulische Leistungen anerkannt (BE (fr), MT). In einigen Fällen, z. B. in Belgien (fr) oder Dänemark, umfasst der Begriff „studentisches Engagement“ oder „Studierendenvertreter*in“ nur spezifische Positionen innerhalb der Studentenvereinigung (z. B. Vorsitzende*r oder Mitglied des Senats). Die Anerkennung von studentischem Engagement wird daher oft nur einem Teil der gewählten oder ernannten Vertreter*innen zuteil. Während es manchmal standardisierte Vorgehensweisen gibt, wie zum Beispiel in Österreich oder Deutschland, die einer gewissen Funktion in der Studierendenvertretung eine gewisse Anzahl von ECTS zuschreiben, liegt es in vielen Ländern in der Verantwortung der Studierenden ihr Lernen nachzuweisen. In Dänemark kann die jeweilige Hochschule entscheiden, studentisches Engagement in Form von ECTS oder einer Reduzierung der verpflichtenden minimalen Studienleistung anzuerkennen.

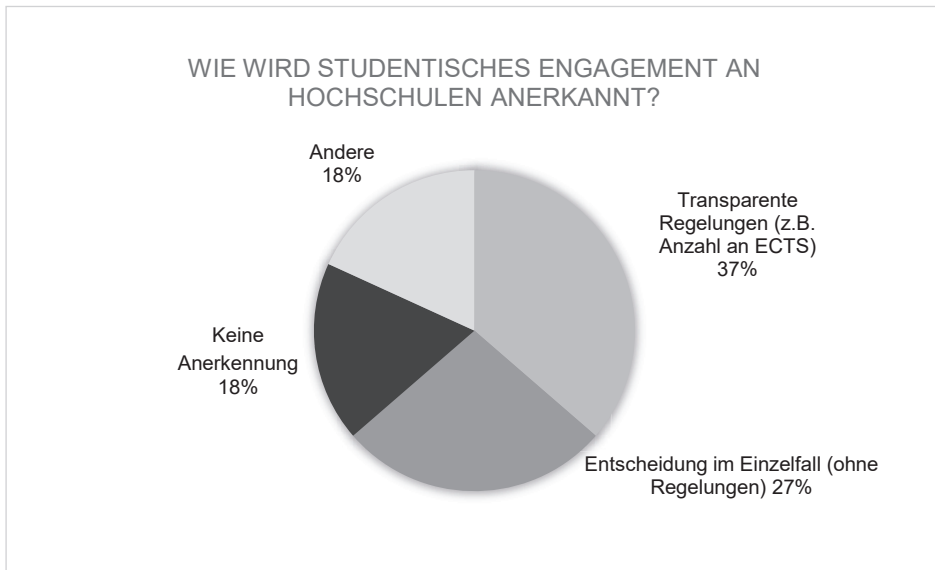


Abb. 2: Anerkennung von studentischem Engagement an Hochschulen. n=11

In Rumänien erfordert die nationale Gesetzgebung Universitäten dazu auf, individuelle Regelungen für ihre Hochschule zu treffen. In der Regel werden 2 ECTS für studentisches Engagement anerkannt und im Diploma Supplement dargestellt. Es liegt jedoch an der Hochschule festzulegen für welche Rollen in der Studierendenvertretung diese Regelung gilt und wie das Engagement nachzuweisen ist. In Malta gibt es generell kaum Anerkennung von studentischem Engagement als informelle Lernerfahrung, in einzelnen Fällen vermerkt die Hochschule das Engagement im Zeugnis.

In Österreich gibt es für gewählte Studierendenvertreter*innen eine klare Regelung hinsichtlich der Anerkennung von informellen Lernleistungen für ihr Studium, die auf einem eigenen Gesetz basieren (§31 HSG 2014). Dabei werden je nach Funktion eine bestimmte Anzahl von ECTS definiert, die einen bestimmten Arbeitsaufwand im Studierendenaktivismus annehmen. Vorsitzende und Referent*innen bekommen 8 ECTS pro Semester zugestanden, Mandatar*innen des Studierendenparlaments 6 ECTS und weitere Studierendenvertreter*innen 2 ECTS pro Semester (HSG, 2014). Als Bestätigung gilt dabei eine Zeichnung durch die jeweilige Hochschüler*innenschaft. Die Form des Nachweises ist nicht immer so klar definiert, in vielen Ländern ist es intransparent, wie Nachweise über die informellen Lernleistungen als Studierendenvertreter*in erbracht werden können und welche Lernerfahrungen anerkannt werden und welche nicht. Studierende berichten von schriftlichen Nachweisen der Studierendenvertretung bis hin zur Darstellung von Erlerntem in Berichtsform. Die Anerkennung erfolgt, wie in Österreich, meist durch ECTS, die für bestimmte Kurse, Module, oder Wahlfächer verwendet werden können, oder Praktika oder Arbeits Erfahrungen, die im Studienplan vorgesehen sind, ersetzen können. Voraussetzung dafür ist die Flexibilität des Studienplans, zum Beispiel im Rahmen von freien Wahl-



Antrag auf Ersatz von ECTS-Anrechnungspunkten

aufgrund der Tätigkeit als Studierendenvertreter_Studierendenvertreterin im Sinne des § 31 HSG 2014

Nachname:	Vorname:
Telefon/E-Mail (für Rückfragen):	
Matrikelnummer:	
Studienkennzahl: (Personenspezifische Kennzahl)	
Hochschule:	Datum und Unterschrift der Person

Ausmaß der ECTS für freie Wahlfächer pro Semester, in dem die Funktion ausgeübt wurde:	Bezeichnung der Funktion
8 ECTS	für Vorsitzende_r und Stellvertreter_innen der Bundesvertretung und der Hochschulvertretung und die Referent_innen und stv. Wirtschaftsreferent_in
6 ECTS	Vorsitzende der Organe lt § 15 Abs 2 und Studienvertretung sowie Sachbearbeiter_innen der Bundesvertretung und der Hochschulvertretungen
6 ECTS	Mandatar_innen aller Organe
2 ECTS	für alle anderen Studierendenvertreter_innen

Abb. 3: Antrag auf Ersatz von ECTS-Anrechnungspunkten in Österreich. Quelle: Österreichische Hochschüler:innenschaft

fächern sowie, wenn es um die Anerkennung für bestimmte Kurse geht, eine klare Definierung von Lernergebnissen.

6. Studentische Erfahrungen mit Anerkennung von informellem Lernen an ihrer Hochschule

Die Erfahrungen mit der Anerkennung von informellen Lernleistungen als Studierendenvertreter*in sind sehr unterschiedlich und hängen häufig davon ab, wie einzelne Hochschulen ihre Anerkennungsverfahren strukturieren und umsetzen. Im Rahmen dieser Studie wurden 81 Studierendenvertreter*innen zu ihren Erfahrungen zur Anerkennung ihres informellen Lernens befragt. 44% der Befragten haben bereits selbst einen Antrag auf Anerkennung gestellt, der Großteil von ihnen konnte ihr Engagement als Ersatzleistung für berufsbezogenes Lernen oder als ECTS für ein bestimmtes Modul oder einen bestimmten Kurs anerkennen.

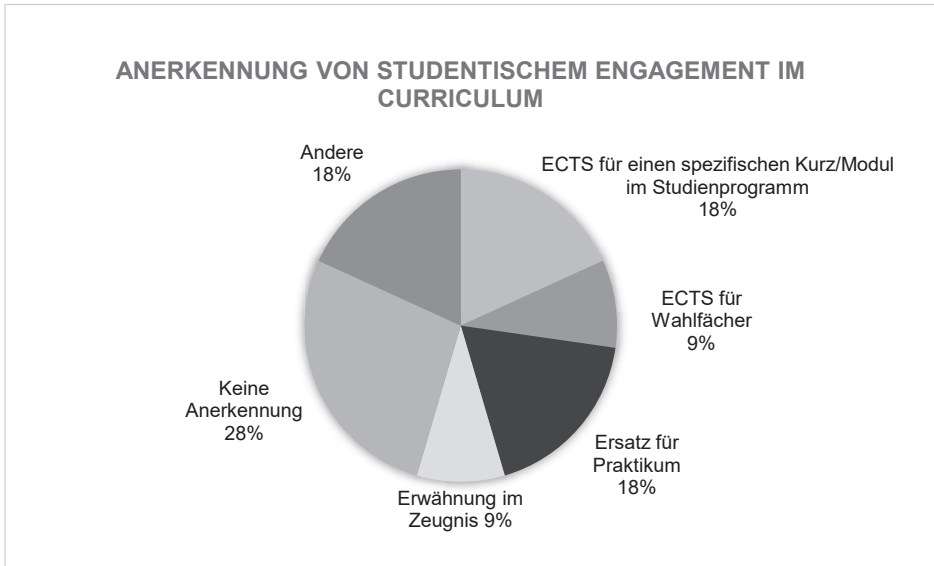


Abb. 4: Anerkennung von studentischem Engagement im Curriculum. n=11

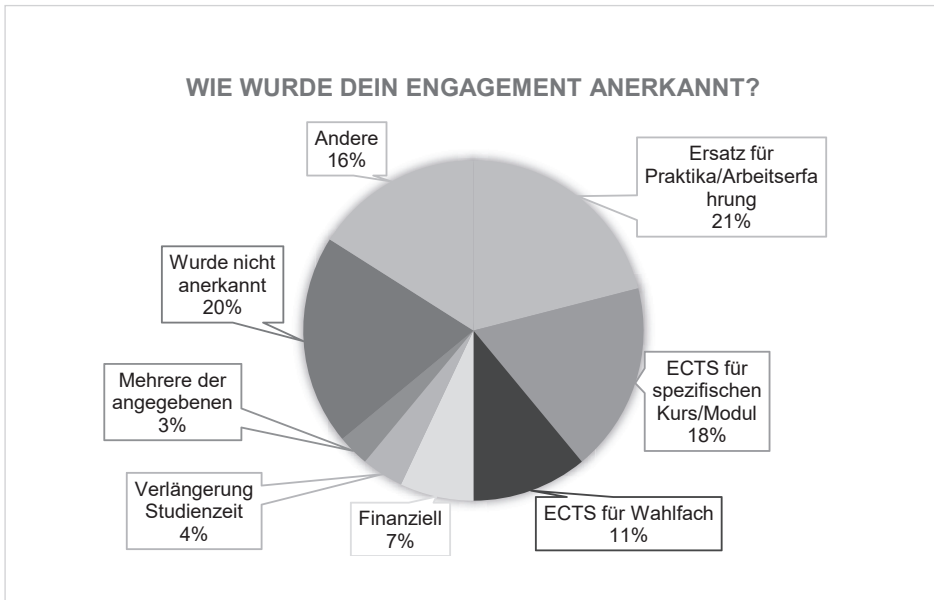


Abb. 5: Anerkennung von Engagement aus Studierendenperspektive. n=100.

Andere Formen der Anerkennung beinhalten ECTS für Wahlfächer oder die Erwähnung ihrer Tätigkeit als Studierendenvertreter*in im Zeugnis. Etwa 20% gibt an, dass ihr Aktivismus nicht als informelles Lernen anerkannt wurde, dies liegt nicht unbedingt daran, dass die Hochschule es nicht ermöglicht, oft sind im Curriculum

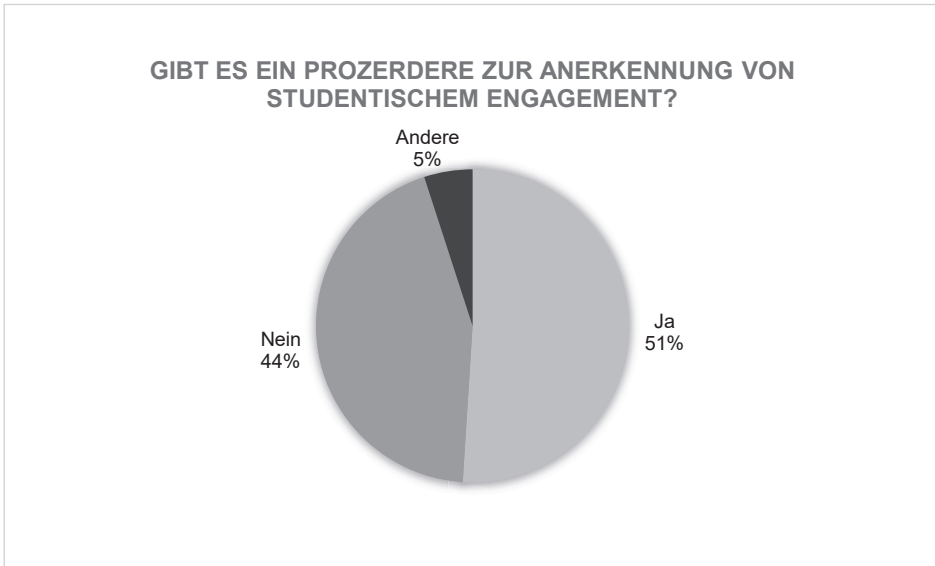


Abb. 6: Prozedere zur Anerkennung von studentischem Engagement. n=11

beispielsweise keine freien Wahlfächer oder Praktika vorgesehen, für die ECTS „verwendet“ werden könnten. Unter „Sonstiges“ fallen Antworten, die nicht auf eine offizielle Anerkennung durch die Institution hinauslaufen: An einigen Hochschulen ist es nicht möglich, studentisches Engagement anerkennen zu lassen, in manchen Fällen ist die Arbeit der Studierendenvertreter*innen mit begrenzten finanziellen Vorteilen verbunden, wie der Ermäßigung der Studiengebühren nach einer bestimmten Zeit der Aktivität in der Studierendenvertretung, dem Erhalt von Stipendien oder einer Verlängerung der Regelstudiendauer.

Ein großes Thema unter den befragten Studierendenvertreter*innen sind intransparente Verfahren zur Anerkennung von studentischem Engagement. Viele berichten von Schwierigkeiten, zuverlässige Informationen zu Anerkennungsverfahren zu erhalten – mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, ihr Wissen dazu auf informelle Weise von Peers erhalten zu haben. Nur 24% konnten Informationen direkt über gesetzliche oder hochschulische verschriftlichte Regelungen erhalten; und nur 22% finden, dass Informationen über Anerkennungsverfahren an ihren Hochschulen leicht zugänglich sind. Nur die Hälfte der Befragten gibt an, dass es an ihrer Hochschule einen Prozess zur Anerkennung von informellem Lernen gibt, in den meisten Fällen werden Entscheidungen im Einzelfall auf der Ebene des Instituts getroffen. Wer am Institut die Entscheidung trifft, ist oft nicht transparent.

Die beschriebenen Verfahren zur Anerkennung studentischer Aktivitäten als informelles Lernen sind unterschiedlich. In vielen Fällen beantragen die Studierendenvertreter die Anerkennung mit einem standardisierten Formular. In einigen Fällen sind Berichte oder Bestätigungen der Studierendenvertretung für ihre Aktivitäten oder Projekte erforderlich. An der Hochschule werden die Unterlagen geprüft und

eine Entscheidung wird getroffen, meist von einzelnen Mitarbeiter*innen in einer Verwaltungsposition auf Abteilungs- oder Fakultätsebene, in einigen Fällen sind der Studienkoordinator oder die Zulassungsstelle zuständig. In einem Fall wird ein Ausschuss beschrieben, der sich aus Lehrkräften und anderen Studierendenvertreter*innen zusammensetzt, die den Antrag auf Anerkennung diskutieren und bewerten. Dabei ist für die Studierenden in vielen Fällen unklar, welche Regelungen als Grundlage zur Entscheidungsfindung herangezogen werden. Insgesamt beschreiben die Studierendenvertreter*innen den Prozess der Anerkennung als schwierig, kompliziert und die Hochschulen als „streng“ im Umgang mit Anerkennungsfragen.

7. Die Anerkennung von studentischem Engagement als Black Box

Die Anerkennung von informellem Lernen an Hochschulen ist in den untersuchten Ländern sehr unterschiedlich organisiert: In sechs von elf Ländern finden sich rechtliche Regulierungen, in den meisten Ländern werden Entscheidungen auf hochschulischer Ebene getroffen. Generell kann das Verfahren in drei Schritten zusammengefasst werden. Erstens wird ein formeller Antrag gestellt, der Unterlagen oder Nachweise der Aktivität in der Studierendenvertretung beinhaltet. Die „Beweislast“ liegt dabei bei den Studierenden. Wie genau dieser Antrag gestellt werden kann, ist für viele Studierendenvertreter*innen schwer herauszufinden. Nur etwa ein Viertel der Befragten konnte sich an Informationen, die von der Hochschule bereitgestellt wurden, orientieren. Mehr als die Hälfte der Studierenden war von informellen Informationen durch Mitstudierende abhängig. Zweitens wird eine Entscheidung an der Hochschule getroffen. Dies geschieht meist durch Einzelpersonen, kann aber in einem Fall auch in einem Gremium diskutiert werden. Dies führt zu Einzelfallentscheidungen, in denen Anerkennungsverfahren durch Mitglieder der Fakultät oder der Verwaltung durchgeführt und Entscheidungen getroffen werden, insbesondere wenn es um die Anerkennung von informellem Lernen für bestimmte Kurse oder Praktika geht. In einem dritten Schritt führt die Entscheidung zu einer konkreten Form der Anerkennung: ECTS-Punkte, die für bestimmte Kurse im Lehrplan angerechnet werden können, als Ersatzleistung für Praktika gelten oder zu einer Erwähnung im Diploma Supplement führen. Etwa die Hälfte der befragten Studierendenvertreter*innen berichtet von einem positiven Ausgang eines von ihnen angestrebten Anerkennungsverfahrens.

Dieses schematische Verfahren hilft einen Überblick zu gewinnen. Dennoch: Die Anerkennung von studentischem Engagement als informelles Lernen ist eine Black Box. Zum einen sind die Regelungen und Rahmenbedingungen in Europa stark unterschiedlich und schwer vergleichbar. Manche Länder weisen Regelungen auf nationaler und institutioneller Ebene (z. B. Belgien, Dänemark, Litauen), andere nur auf nationaler Ebene (z. B. Österreich, Deutschland, Montenegro) oder auf Hochschulebene (z. B. Estland, Israel) auf. Die bestehenden Regelungen und Maßnahmen gestalten sich für die Studierenden jedoch nicht unbedingt transparent. Oft sind die Studierenden auf informelle Netzwerke, wie weitere Studierende oder Verwaltungsmitarbeiter*innen,

angewiesen, um Informationen zu Antragsverfahren und Entscheidungsfindung zu erhalten. Dies führt zu negativen Erfahrungen, die die Anerkennung des informellen Lernens verkomplizieren. Außerdem haben mehrere der befragten Studierenden den Eindruck, dass Hochschulen nur ein geringes Interesse daran aufweisen, studentisches Engagement als informelles Lernen anzuerkennen.

Die Intransparenz rund um die Anerkennung informeller Lernerfahrungen führt unter den befragten Studierenden zu Unsicherheiten und ist nicht zuletzt Ausdruck einer Geringschätzung informellen Lernens, studentischem Aktivismus und Engagements sowie deren Beitrag zur Hochschulbildung und den jeweiligen Hochschulkulturen. Die vorliegende Studie zur Anerkennung informellen Lernens an Hochschulen zeigt auf, dass es noch viel zu tun gibt. Schon im eingeschränkten und relativ eindeutigen Tätigkeitsfeld des repräsentativen studentischen Aktivismus und Engagements werden Lernerfahrungen nur zum Teil anerkannt. Für das weite Feld informellen Lernens und die große Vielfalt der damit einhergehenden Lernerfahrungen lässt sich annehmen, dass Studierende vor noch größeren Herausforderungen stehen. Insbesondere jene Studierende, die nicht mit den Prozessen ihrer Hochschule vertraut sind und wenig Zugang zu informellen Informationen haben, weisen dadurch Nachteile bei der Anerkennung ihrer vorher erworbenen Lernerfahrungen auf.

Um die Anerkennungsverfahren für Studierende transparenter zu gestalten, sollen auf nationaler Ebene rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die der Vielfalt informeller und nicht-formaler Lernerfahrungen Rechnung tragen. Wichtig ist dabei, dass Verfahren transparent sind und Studierende Klarheit über Anerkennungsprozesse, Regelungen, Voraussetzungen und zeitliche Abläufe gewinnen. Die Verfahren sollten im Einklang mit den Nationalen Qualifikationsrahmen gestaltet werden und sich zudem an nationalen Qualitätssicherungsstrategien orientieren. Hochschulen können dann anhand der nationalen Regelungen Verfahren an ihrer Institution entwickeln. Dazu sollten bestehende Anerkennungsverfahren an Hochschulen unter Einbeziehung von Studierenden, Lehrenden und allgemeinem Personal evaluiert und adaptiert werden. Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf der Transparenz gegenüber den Studierenden liegen. Informationen über Anerkennungsverfahren sollten klar formuliert und einfach zugänglich sein. Studierende sollen zudem die Möglichkeit zur Beratung haben, und nicht mehr von informeller Wissensweitergabe abhängig sein. Um kohärente Entscheidungsprozesse sicherzustellen, sollten jene Personen, welche Entscheidungen über Anerkennungsverfahren treffen, sich regelmäßig austauschen und zum Thema weiterbilden. Die Regelungen und Verfahren müssen zudem regelmäßig evaluiert und angepasst werden.

Die vorliegende Erhebung zur Anerkennung von informellem Lernen von studentischem Aktivismus zeigt deutlich auf, dass das Thema im Europäischen Hochschulraum zwar seit vielen Jahren auf der Agenda steht, die Umsetzung in den einzelnen Mitgliedsstaaten bisher jedoch nur teilweise gelungen ist. Die Anerkennung von vorherigen Lernerfahrungen ist keineswegs „old news“, sondern ein zentraler Punkt, um Hochschulbildung für Studierende zugänglicher zu gestalten und insbesondere das

Wissen und die Erfahrungen von Studierenden aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen an Hochschulen sichtbar zu machen.

Literatur

- Bundesgesetz über die Vertretung der Studierenden (Hochschülerinnen- und Hochschüler-schaftsgesetz) – HSG) (2014). StF: BGBl. I Nr. 45/2014 (NR: GP XXV RV 136 AB 171 S. 30. BR: 9189 AB 9192 S. 831.)
- Cedefop. (2016). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 Update. Executive Summary*. https://www.cedefop.europa.eu/files/executive_summary_validation_inventory_2016_o.pdf
- Council of the European Union. (2011). *Council conclusions on the modernisation of higher education*. 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels, 28 and 29 November 2011. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf
- EHEA. (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. . http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- EHEA. (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- EHEA. (2015). *Widening Participation for Equity and Growth A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020* https://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/5/Widening_Participation_for_Equity_and_Growth_A_Strategy_for_the_Development_of_the_SD_and_LLL_in_the_EHEA_to_2020_613715.pdf
- EHEA. (2024). *Tirana Communiqué*. <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique1.pdf>
- ESG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. <https://www.eqar.eu/kb/esg/>
- European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning*. http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001_0678.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. P.O.o. t.E. Union. <https://ehea.info/Upload/BP2018.pdf>
- European Education Culture Executive Agency, & Eurydice. (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*. Publications Office. <https://doi.org/doi/10.2797/756192>
- European Students Union. (2009). *Bologna with Student Eyes 2009*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ESU/28/4/Bologna-With-Student-Eyes_2009_565284.pdf
- European Students Union. (2015). *Bologna with Student Eyes 2015*. https://esu-online.org/wp-content/uploads/2024/06/Bologna-With-Student-Eyes_2015_565328.pdf
- European Students Union. (2018). *Bologna with Student Eyes 2018. The Final Countdown*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/06/o/BWSE-2018_web_lowres_952060.pdf
- European Students Union. (2024). *Bologna With Student Eyes*. <https://esu-online.org/publications/bwse-2024/>

- Gasteiger, M., & Wulz, J. (2020). Recognizing Student Activism. Analysing Practices in Recognizing Informal Learning in the EHEA. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Hrsg.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (S. 299–322). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_20
- Hefler, G., Steinheimer, E., & Wulz, J. (2017). *ENLIVEN Deliverable 7.1. Literature review on initiatives to improve early career conditions across EU member states*.
- Klemenčič, M., & Park, B. Y. (2018). *Student politics: Between representation and activism*. In *Handbook on the Politics of Higher Education* (S. 468–486). Edward Elgar Publishing. <https://nrs.harvard.edu/URN-3:HUL.INSTREPOS:37371379>
- Official Journal of the European Union. (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- Schugurensky, D., Dauguid, F., & Mündel, K. (2010). Volunteer work and informal learning. Exploring the connections. In D. W. Livingstone (Hrsg.), *Exploring the connections*. Routledge.

Implementierung und Herausforderungen von Validierungsprozessen non-formaler und informeller Kompetenzen

Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Zusammenhang mit digitalen Plattformen

*Christina Paulus, Martin Mayr, Marion Ramusch,
Vladana Vidric & Astrid Steinöcker*

Abstract: Die Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen gewinnt im europäischen Bildungsraum zunehmend an Bedeutung. Dieses Kapitel untersucht die Implementierung und Herausforderungen von Validierungsprozessen sowie deren digitale Umsetzung mittels Online-Plattformen mit einem Fokus auf Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Kontext digitaler Validierungsverfahren. Die Untersuchung zeigt, dass digitale Plattformen effektive Werkzeuge für standardisierte Validierungsprozesse darstellen, jedoch auch technische und soziale Barrieren überwunden werden müssen. Die Integration von Validierungsmechanismen in bestehende Bildungsstrukturen erfordert sowohl kulturelle als auch organisatorische Veränderungen. Besondere Bedeutung kommt dabei der Qualitätssicherung und der Akzeptanz validierter Kompetenzen im akademischen und beruflichen Umfeld zu. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass erfolgreiche Validierungsprozesse die Bildungsgerechtigkeit stärken.

Keywords: non-formale und informelle Kompetenzen, Bildungsgerechtigkeit, digitale Plattformen, non-formal and informal competences, educational equity, digital platforms.

1. Einleitung

Bildungs- und Berufslandschaften stehen im 21. Jahrhundert vor großen Aufgaben. Eine davon ist die aktive Mitgestaltung durch alle Beteiligten, um auf die sich stetig ändernden Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden einzugehen und somit nicht zuletzt Zugänglichkeit und Durchlässigkeit zu erhöhen. Dabei spielen nicht nur formal erworbene Kompetenzen eine entscheidende Rolle, sondern auch jene, die außerhalb klassischer Bildungsinstitutionen erlangt wurden. Die Frage, wie non-formale und informelle Kompetenzen in den akademischen Diskurs und in die Anerkennungspraxis integriert werden können, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Der Bildungssektor befindet sich in einer Zeit dynamischer Veränderungen, die eine stetige Neubewertung und Anerkennung von Kompetenzen erforderlich machen.

Nationale und internationale Bildungspolitiken sind maßgeblich bei der Gestaltung dieser Prozesse. Individuelle Lebenswege und Lernformen sollen mit Hilfe von non-formalen und informell erworbenen Kompetenzen mit ihrer Anerkennung und Förderung zu einem flexibleren und inklusiveren Bildungssystem beitragen. Durch die Digitalisierung und Internationalisierung nimmt Validierung eine noch wesentlichere Rolle ein. Sie verknüpft unterschiedliche Bildungssysteme und trägt zur Integration von digitalen Lernformaten bei. Menschen lernen in immer vielfältigeren Formaten, eignen sich berufliche Zertifikate an, oder erlangen völlig informell neue Kompetenzen durch ihre alltäglichen Beschäftigungen, die teilweise erhebliches Wissen erfordern und erzeugen. Neue Entwicklungen und Erkenntnisse sowie die darauf basierende ständige Veränderung der Lernformen und zunehmende Technologisierung stellen eine große Herausforderung dar (Schwarz & Westerheijden, 2004). Die effektive Implementierung dieser Entwicklungen in nationalen Bildungssystemen, sowie eine Anpassung an den technologischen Fortschritt und Weiterentwicklung der bildungspolitischen Vorgaben sind notwendige Schritte, um Europa und ihre Bildungslandschaft weiter voranzutreiben. Gerade in der beruflichen Weiterbildung sind spezifische, kompakte Angebote gefragt (Micro-Credentials), deren Kombination durchaus bemerkenswerte Kompetenzportfolios ermöglicht (stackability).

Die Wechselwirkungen zwischen den Prozessen von Bologna und Kopenhagen verdeutlichen, dass eine Verbesserung der Übergänge von Bildungs- und Berufswelt angestrebt wird. Zum Beispiel hat der Europäische Qualifikationsrahmen hierbei eine Brückenfunktion inne, da er nicht nur akademische Leistungen, sondern auch berufliche Kompetenzen abbildet. Es gilt, den Wert non-formaler und informeller Kompetenzen anzuerkennen und ihre Anrechenbarkeit im akademischen Kontext zu gewährleisten. Hierbei stehen Hochschulen und politische Entscheidungsträger noch immer vor der Herausforderung, geeignete Strukturen zu schaffen, die eine solche Anerkennung ermöglichen und fördern (Bernhard et al., 2010).

Zudem zeigt das europäische Bildungsmodell deutliche Tendenzen zur verstärkten Einbeziehung der Wirtschaft in die Bildungspolitik. Dies hat weitreichende Auswirkungen auf den Bereich der Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen. Die Kooperation zwischen Wirtschaft und Bildungseinrichtungen wird dabei als Möglichkeit gesehen, die Relevanz von Bildungsgängen für den Arbeitsmarkt zu erhöhen, z. B. durch Formate wie Micro-Credentials. Dies erfordert auch eine stärkere Anpassung von Validierungsprozessen an diese neuen Gegebenheiten. (Bernhard et al., 2013)

Die Ratsempfehlung zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse und die darauffolgenden europäischen Leitlinien unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischen Anerkennung solcher Lernprozesse. Die Umsetzung auf nationalen Ebenen verläuft unterschiedlich, was eine internationale Vergleichbarkeit erschwert (European Centre for the Development of Vocational Training, 2016).

2. Modelle und Methoden

In der europäischen Bildungslandschaft wird der Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen eine wachsende Bedeutung zuteil. Diese Entwicklung fordert von den Mitgliedstaaten eine Auseinandersetzung mit diversen Methoden und Modellen der Kompetenzbewertung, um die Anerkennung dieser Lernformen in der Praxis zu gewährleisten. Eine umfassende Betrachtung dieser Ansätze ist für das Verständnis von Validierungsprozessen in der Europäischen Union hilfreich. Die diversen Ansätze zur Kompetenzvalidierung in den EU-Mitgliedstaaten reichen von Portfolios bis zu formalisierten Tests, welche die Ausarbeitung unterschiedlicher Bildungs- und Berufsbiografien unterstützen. Der Einfluss dieser Methoden auf lebenslanges Lernen und die Verbesserung der Beschäftigungschancen wird dabei von bildungspolitischen Entscheidungsträger*innen kontrovers diskutiert (Colardyn & Bjornavold, 2004).

Validierungsprozesse werden systematisch integriert. Der Bildungszugang und die bildungspolitischen Ziele der europäischen Union haben maßgeblichen Einfluss auf die Anerkennung von nicht formalen und informellen Bildungswegen. Die Einbindung von Validierungsverfahren in Hochschulsystemen ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Schaffung eines kohärenten Rahmens der Validierung, der sowohl europäische Bildungsstandards umsetzt als auch auf nationale Besonderheiten eingeht, stellt auch noch heute eine Herausforderung dar (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008).

Technologische Entwicklungen wie datenbasierte Analysemethoden ermöglichen eine personalisierte Erfassung und Darstellung von Lernergebnissen. Die breite Akzeptanz dieser Verfahren ist jedoch von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, wie etwa der Vertrautheit der Bildungseinrichtungen und Studierenden mit den neuen Technologien und der Anpassungsfähigkeit an sich wandelnde Bildungsanforderungen. Es erscheint daher zentral, ein Bewusstsein für die Vorteile und die Bedeutung solcher Instrumente zu schaffen und ihre Implementierung strategisch zu unterstützen (Schmid, 2023).

Die Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen bleibt ein dynamisches Feld, das fortlaufend Veränderungen unterworfen ist. Die Anpassungsfähigkeit der Methoden und Modelle an neue bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen ist entscheidend. Für einen umfassenden Einblick in die Praxis der Validierung ist es daher von großer Wichtigkeit, die angesprochenen Aspekte weiterführend zu untersuchen und fortlaufend zu hinterfragen. Dabei sind Netzwerke wie RPL Network Austria, sowie ERPL, das europäische Netzwerk for Recognition of prior Learning hilfreich. Sie setzen sich mit der Förderung und Anerkennung von non formal und informell erworbenen Kompetenzen auseinander und tragen zu einer ständigen Weiterentwicklung der Transparenz und Wissensvermittlung zwischen europäischen und internationalen Hochschulen bei. Insbesondere hat die AQ Austria eine Schlüsselfunktion in der Förderung der Validierung in Österreich. (Birke & Hanft, 2016; European RPL Network, 2024; RPL Network Austria, 2024)

3. Rolle digitaler Plattformen

3.1 Funktionen und Nutzen

Digitale Plattformen ermöglichen durch ihre Barrierefreiheit und räumliche wie zeitliche Unabhängigkeit, auch Menschen in entlegenen Gebieten oder mit eingeschränkten physischen Möglichkeiten Zugang zu Bildungs- und Anerkennungsverfahren. Hierdurch wird eine inklusivere Bildungslandschaft unterstützt, die dem europäischen Prinzip der Chancengleichheit gerecht wird (European Centre for the Development of Vocational Training, 2016).

Die Automatisierung administrativer Tätigkeiten durch digitalisierte Validierungsprozesse stellt einen weiteren bedeutenden Vorteil dar. Durch die Entlastung von manuellen Verwaltungsarbeiten können Bildungseinrichtungen ihre Ressourcen besonders effektiv in die individuelle Betreuung und Beratung von Teilnehmenden investieren. Digitale Tools vereinfachen nicht nur den Validierungsprozess, sondern ermöglichen auch eine höhere Nutzer*innen-Autonomie bei der Darstellung und Verwaltung eigener Kompetenzen (European Centre for the Development of Vocational Training, 2016).

Eine zentrale Funktion digitaler Plattformen besteht darin, die Transparenz des Validierungsprozesses zu erhöhen. Durch die Standardisierung der Kriterien auf Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens wird sowohl Bildungseinrichtungen als auch potenziellen Arbeitgebenden eine klare Orientierung über die Niveaus der validierten Kompetenzen geboten. Die Implementierung von Feedbacksystemen und der Bau verifizierter Datenbanken für Validierungsergebnisse sind Beispiele für Funktionen, die zur Verbesserung der Glaubwürdigkeit und Objektivität von Validierungsprozessen beitragen können (Mulder et al., 2007).

Durch nutzerzentrierte Softwarelösungen wird die Benutzerfreundlichkeit von Validierungstools gestärkt, was die Akzeptanz und aktive Anwendung durch Lernende fördert. E-Portfolios und integrierte Lernmanagement-Systeme verstärken die Möglichkeit zur eigenständigen Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen. Darüber hinaus ermöglichen Schnittstellen zu externen Diensten wie beruflichen Netzwerken eine erhöhte Sichtbarkeit der Lernenden und ihrer Kompetenzen (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008).

Digitale Plattformen spielen auch eine entscheidende Rolle bei der fortwährenden Entwicklung individueller Kompetenzen. Innovative Funktionen wie Tracking-Features, Empfehlungssysteme und Analysetools unterstützen nicht nur die individuelle Kompetenzentwicklung, sondern ermöglichen es Bildungseinrichtungen, die Effektivität ihrer Bildungsangebote zu bewerten und anzupassen (Lassnigg & Schindler, 2019). Zusammenfassend tragen digitale Plattformen substantiell zur Erweiterung von Bildungs- und Validierungsmöglichkeiten bei, fördern Transparenz und vereinfachen durch intuitive Anwendungen den Zugang zu bildungsrelevanten Verfahren.

3.2 Bewertung und Auswahl

Bei der Entwicklung eines Bewertungsschemas zur Qualitätssicherung digitaler Validierungstools muss besondere Aufmerksamkeit auf Benutzerfreundlichkeit, technische Zuverlässigkeit und die Einhaltung geltender Datenschutzvorschriften gelegt werden. Die Passgenauigkeit von Software-Tools bezüglich der spezifischen Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen und Bildungskontexte zu beurteilen, erweist sich als unumgänglich für die Implementierung erfolgreich nutzbarer Plattformen. Es bedarf einer sorgfältigen Analyse der Bedürfnisse verschiedener Nutzer*innen-Gruppen, um sicherzustellen, dass die Werkzeuge sowohl für Bildungseinrichtungen als auch für die Lernenden selbst einen Mehrwert darstellen. Dies schließt eine Betrachtung der technischen Ausstattung und Kompetenzen der Zielgruppen mit ein.

Die zunehmende Dynamik im Bildungssektor erfordert zudem, dass die Validierungstools zuverlässig gewartet und aktualisiert werden. Eine regelmäßige Überprüfung dieser Instrumente sorgt nicht nur für ihre Aktualität, sondern vermeidet auch die Gefahr von Sicherheitslücken und gewährleistet die Konsistenz der Validierungsergebnisse. In diesem Prozess ist die Einbindung von Feedbackschleifen und die Durchführung von Pilotphasen vor der vollständigen Einführung neuer Tools eine wichtige Strategie, um die Bedürfnisse der Nutzer*innen direkt in die Weiterentwicklung einfließen zu lassen.

Zur Beurteilung der Interoperabilität von Validierungsplattformen müssen technische Kompatibilität sowie die Fähigkeit, Daten sicher und effizient auszutauschen, zentrale Kriterien sein. Eine nahtlose Integration in bestehende Informationssysteme von Bildungseinrichtungen erleichtert nicht nur den Implementierungsprozess, sondern unterstützt auch die langfristige Nutzung und Effektivität der Plattformen. Darüber hinaus spielen Standards eine Schlüsselrolle, die die Interoperabilität zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsinstanzen gewährleisten und eine erweiterte Nutzung der validierten Kompetenzen ermöglichen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Skalierbarkeit der Validierungssysteme. Diese müssen in der Lage sein, sich an eine steigende Nutzerzahl und Datenmenge anzupassen sowie erweiterte Funktionalitäten zu integrieren, um eine langfristige Unterstützung und Weiterentwicklung des Bildungswesens sicherzustellen (Cedefop, 2015). Insbesondere in einem sich schnell entwickelnden Bildungsraum müssen Plattformen die Fähigkeit besitzen, sich an neue Rahmenbedingungen und Bildungsanforderungen anzupassen und eine schnelle Reaktion auf neue Entwicklungen zu zeigen.

Abschließend bietet ein integrativer Ansatz die Basis für eine ganzheitliche Bewertung von Validierungstools. Ein solches mehrdimensionales Framework muss sowohl technische Effizienz als auch Bildungseffektivität und ethische Kriterien umfassen. Hierbei sind sowohl die Sicherstellung des Datenschutzes als auch ein ausgewogenes Kosten-Nutzen-Verhältnis und die Anwenderfreundlichkeit von den Entscheidungsträger*innen einzubeziehen. Ein solides Bewertungs- und Auswahlverfahren ermöglicht es, unterschiedliche Plattformen gezielt zu evaluieren und auf dieser Grundlage zu entscheiden, welche Lösungen am besten für bestimmte Bildungskontexte und

Lernziele geeignet sind und wie diese zur Erreichung einer inklusiven Bildung beitragen können. Durch eine solche strategische Herangehensweise kann sichergestellt werden, dass Validierungsplattformen nicht nur ihren technischen Zweck erfüllen, sondern auch in den Diensten der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit stehen.

3.3 Anerkennung und Akzeptanz

Bei der Anerkennung und Akzeptanz von durch Validierungsprozesse bestätigten non-formalen und informellen Kompetenzen konfrontiert uns der Arbeitsmarkt mit diversen Herausforderungen. Es stellt sich die Frage, inwieweit solche Kompetenzen seitens der Arbeitgebenden anerkannt werden und welche Auswirkungen dies auf die Beschäftigungschancen hat. Studien weisen auf einen positiven Trend hin, in dem Unternehmen die Bedeutung außerhalb des formalen Bildungssystems erworbener Kompetenzen erkennen, und diese in Personalentwicklungsstrategien eingliedern (Lassnigg & Schindler, 2019). Nichtsdestotrotz gilt es, die Entscheidungsprozesse der Arbeitgebenden genauer zu beleuchten. Im Zuge dessen muss eruiert werden, auf welche Weise die Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit von Validierungsverfahren in diesen Prozessen eine Rolle spielen und inwiefern eine Passung zwischen den Arbeitsmarktanforderungen und den durch Validierung nachgewiesenen Kompetenzen besteht. Betrachtet man beispielhaft Unternehmen, die innovative Wege in der Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen beschreiten, erweisen sich diese häufig als Vorreiter in der Anerkennungspraxis. Durch die Integration von validierten Kompetenzen in ihre Personalentwicklung nutzen sie die volle Bandbreite des Kompetenzspektrums ihrer Mitarbeitenden. Dies zeigt, welche Möglichkeiten sich eröffnen, wenn der Mehrwert solcher Kompetenzen für die Organisation transparent kommuniziert wird.

Die Divergenz in der Wertschätzung von akademischen Abschlüssen und durch Validierung bestätigten Kompetenzen offenbart eine weitere zentrale Problematik. Es ist offenkundig, dass traditionelle akademische Abschlüsse häufig bevorzugt werden, was die Chancen von Menschen mit non-formalen und informellen Bildungswegen auf Teilhabe an weiterführender Bildung und berufliche Weiterentwicklung einschränkt. Diese Wertediskrepanz beruht nicht selten auf historisch gewachsenen Bildungsnormen und führt zu einer impliziten Hierarchie zwischen formaler und non-formaler bzw. informeller Bildung (Lenz & Schmitt, 2016). Um diese Herausforderung zu bewältigen, müssen existierende Anrechnungspraktiken überdacht und angepasst werden, sodass eine Gleichstellung erreicht werden kann.

Die fortschreitende Digitalisierung bietet Chancen für die Anerkennung und Akzeptanz von Kompetenzen. Digitale Plattformen und Zertifizierungen können die Sichtbarkeit von non-formellen und informellen Lernerfahrungen steigern und haben das Potential, Bildungsungleichheiten abzubauen. Für die Glaubwürdigkeit dieser digitalen Dokumente sind jedoch Interoperabilitätsstandards und technische Spezifikationen entscheidend, um die Authentizität und Sicherheit der Kompetenznachweise

sicherzustellen. Darüber hinaus muss der Datenschutz ernstgenommen werden, um das Vertrauen der Nutzenden nicht zu gefährden (Winterton et al., 2006).

Insgesamt erfordert die Anerkennung und Akzeptanz von non-formalen und informellen Kompetenzen sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch im akademischen Bereich eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Werten und Normen.

4. Validierung und Technologie

Personalisierte Lernwege und interaktive Online-Tools sind eine wirksame Möglichkeit, um non formale und informelle Kompetenzen zu fördern und effektiv an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Die Lernenden können so ihre individuellen Stärken und Schwächen erkennen, jederzeit Anpassungen vollziehen und mit Hilfe von Begleitung zu einem entscheidenden Lernerfolg gelangen.

Individuelle Beratung, Zugänglichkeit und Flexibilität sind ein wichtiger Teil, um eine für die Lernenden leicht zugängliche Umgebung zu schaffen. Ein wichtiger Hintergrund ist hierbei, die Gewährleistung der Zugänglichkeit, insbesondere verständnisvolles Miteinander, das Nehmen von Angst, etwas falsch zu machen und eine ständige Begleitung im gesamten Prozess. Die Auswahl der betreuenden Personen ist von großer Wichtigkeit. Hierzu bedarf es einfühlsamer, offener Menschen mit technisch versiertem Hintergrund. Klar definierte Standards sowie einheitliche Bewertungskriterien sorgen für Transparenz und Nachvollziehbarkeit im europäischen und internationalen Raum. Detaillierte, standardisierte Dokumentation ist essentiell, um ein transparentes und übertragbares Ergebnis für die Studierenden zu gewährleisten.

Die Entwicklung und Nutzung von Software-Tools zur Unterstützung von Validierungsprozessen non-formaler und informeller Kompetenzen an Hochschulen hat in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen. Insbesondere in Skandinavien zeigt sich, u. a. durch den Einsatz von Portfolio-Methoden, das enorme Potenzial solcher Instrumente für eine transparentere und individuellere Erfassung und Darstellung von Lernergebnissen (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). Der Einsatz dieser Tools trägt maßgeblich dazu bei, die individuellen Bildungsbiografien und Berufserfahrungen von Studierenden im akademischen Kontext adäquat abzubilden und anzuerkennen. Jedoch stehen Hochschulen, die Technologien zur Validierung von Kompetenzen einführen, vor Herausforderungen, wie den Datenschutzanforderungen und der Gewährleistung von Datensicherheit. Es wird weiterhin überdacht, inwiefern Software-Tools in die existierende IT-Infrastruktur und Hochschulpraxis eingebettet sowie Benutzerfreundlichkeit und Supportstrukturen optimiert werden können, um eine hohe Akzeptanz und Verbreitung unter Lehrenden und Lernenden zu erreichen. Digitale Plattformen zur Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen ergänzen die Palette der Validierungsinstrumente und bieten auf europäischer Ebene neue Möglichkeiten zur Standardisierung und Qualitätsverbesserung der Anerkennungsverfahren. Durch die Bereitstellung von Checklisten und Leitlinien, wie sie vom European Centre for the Development

of Vocational Training (2016) vorgestellt werden, tragen diese zum einen zu einer Vereinheitlichung der Validierungsstandards bei und erhöhen zum anderen die Transparenz der Verfahren. Gleichzeitig eröffnen sie das Potential für eine stärkere Harmonisierung der Anerkennungspraxis in Europa. Es stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit solcher Plattformen verglichen mit traditionellen Methoden und wie sie zur Überwindung von Implementierungshürden beitragen können.

Die Frage nach der Akzeptanz und Validität von Kompetenznachweisen, die durch Digitale Zertifikate dargestellt werden, gewinnt ebenfalls an Relevanz. Plattformen wie Europass (2024) ermöglichen es Studierenden, ihre Kompetenzen in digitaler Form festzuhalten und offiziell bestätigen zu lassen. Hier müssen jedoch Fragen der Sicherheit und des Vertrauens umfassend betrachtet werden, um die Authentizität und Akzeptanz solcher Zertifikate zu gewährleisten. Es wird weiterhin diskutiert, inwiefern digitale Zertifizierungen zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten beitragen und Barrieren in der Bildungslandschaft abbauen können.

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist die Interoperabilität und Festlegung technischer Standards, die für ein nahtloses Ineinandergreifen unterschiedlicher Systeme und Plattformen der Kompetenzvalidierung von essenzieller Bedeutung sind. Die Arbeit von Lenz und Schmitt (2016) unterstreicht die Notwendigkeit, dass Validierungsplattformen innerhalb bestehender Bildungsstrukturen funktionieren und auf diese Weise die Anwendbarkeit sowie Akzeptanz dieser Werkzeuge verbessern. Damit verbunden ist auch die Frage nach einer zukunftssicheren Gestaltung digitaler Plattformen, die eine flexible Anpassung an sich ändernde Bildungsanforderungen und technologische Entwicklungen erlaubt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Software-Tools und digitale Plattformen eine zentrale Rolle in der Weiterentwicklung von Validierungsverfahren non-formaler und informeller Kompetenzen einnehmen. Eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer Funktionsweise, Wirksamkeit und den damit verbundenen Problemen ist notwendig, um ihre Potenziale voll auszuschöpfen und eine breite Akzeptanz im Hochschulsektor zu gewährleisten.

4.1 Auswahl eines passenden Systems

Bei der Auswahl eines passenden Systems für eine Online-Plattform wurden an der Universität für Bodenkultur die Systeme Moodle, Drupal sowie eine Eigenentwicklung in Betracht gezogen. Drupal ist ein Open-Source-Content-Management-System (CMS), das für die Erstellung und Verwaltung von Webseiten und Online-Communities verwendet wird. Es bietet eine flexible und skalierbare Plattform, die sich besonders für komplexe, inhaltsreiche Webseiten eignet. Drupal ist besonders gut für Online-Plattformen geeignet, da es eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit bietet. Mit seinem modularen Aufbau können spezifische Funktionen leicht integriert und erweitert werden, um den individuellen Anforderungen einer Plattform gerecht zu werden. Drupal unterstützt umfangreiche Benutzer- und Berechtigungsverwaltung, was es ideal für Plattformen mit mehreren Benutzerrollen und -zugriffsebenen

macht. Zudem bietet es starke Sicherheitsfunktionen und regelmäßige Updates, die den Schutz der Plattform gewährleisten. Durch seine Fähigkeit, große Mengen an Inhalten effizient zu verwalten und zu präsentieren, eignet sich Drupal hervorragend für umfangreiche und dynamische Online-Plattformen (Drupal, 2024).

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) ist ein weit verbreitetes Learning Management System (LMS), das speziell für die Erstellung von Online-Kursen und die Verwaltung von Lerninhalten entwickelt wurde. Moodle ist eine Open-Source-Software, die unter der GNU General Public License (GPL) veröffentlicht wird. Sie wird weltweit von Schulen, Universitäten und Unternehmen eingesetzt, um den Lernprozess zu unterstützen und zu verwalten (Moodle, 2022).

Moodle ist hochgradig anpassbar und kann auf die spezifischen Bedürfnisse der Nutzer zugeschnitten werden. Es bietet eine Vielzahl von Plugins und Erweiterungen, um zusätzliche Funktionalitäten zu integrieren. Als Open-Source-Software ist Moodle kostenlos erhältlich. Dies reduziert die Kosten für Bildungseinrichtungen und Organisationen, die eine Lernplattform einführen möchten. Moodle hat eine große und aktive Gemeinschaft von Entwickler*innen und Nutzenden, die regelmäßig Updates, Unterstützung und neue Plugins bereitstellen. Zudem bietet es Werkzeuge für Foren, Wikis, Blogs und andere kollaborative Aktivitäten, die den Austausch und die Zusammenarbeit unter den Lernenden fördern. Moodle enthält zahlreiche Bewertungstools, darunter Tests, Aufgaben, Rubrics und Peer-Reviews, die eine umfassende Bewertung der Lernfortschritte ermöglichen. Die Vielseitigkeit von Moodle kann auch zu einer gewissen Komplexität führen, was die Lernkurve für Administratoren und Benutzer verlängern kann. Regelmäßige Updates und die Wartung der Plattform können zeitaufwändig sein, insbesondere wenn zahlreiche Plugins und Erweiterungen verwendet werden. Moodle wurde aufgrund seiner speziell für Bildungszwecke entwickelten Funktionen ausgewählt. Im Vergleich zu Drupal, das für flexible, inhaltsreiche Webseiten ideal ist, bietet Moodle umfangreiche Werkzeuge für das Kursmanagement, die Bewertung und die Lernverfolgung, die für die geplante Anwendung entscheidend sind. Moodle, als etabliertes und bewährtes Lernmanagementsystem, erfüllt die Anforderungen an ein Online-Tool zur Unterstützung eines Validierungsverfahrens weitestgehend und bietet eine sofort einsatzbereite, benutzerfreundliche und kosteneffiziente Lösung.

Von einer Eigenentwicklung wurde abgesehen, es hätte zwar maßgeschneiderte Lösungen ermöglicht, aber einen erheblich höheren Zeit- und Ressourcenaufwand erfordert. Gleichzeitig ist eine solche Lösung nicht so einfach an andere Hochschulen und Institutionen übertragbar.

4.2 Umsetzung eines Online-Tools mit Moodle

Ein Online-Tool für das Validierungsverfahren wurde an der Universität für Bodenkultur mit der E-Learning-Plattform Moodle anhand der vier Phasen der Validierung und im Einklang mit der Nationalen Strategie (BMB & BMFWF, 2017) erprobt.

Phase 1 – Identifizierung

Validierung beginnt mit der Identifizierung von vorhandenem Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die in den verschiedensten Kontexten erworben werden. Wichtig sind gute Berater*innen, die in der Lage sind, mit den Kandidat*innen ins Gespräch zu kommen und sie durch das Validierungsverfahren leiten, ohne die Balance zwischen persönlichem Dialog und standardisierten Verfahren zu verlieren. Ein Online-Tool unterstützt die Kandidat*innen, alle Bereiche formaler, non-formaler und informeller Bildung abzudecken und ermöglicht einen standardisierten Überblick, der sowohl für Kandidat*innen als auch für die bewertende Jury hilfreich ist. Das Ziel der Phase ist, dass Kandidat*innen sich dem Wert ihrer Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse bewusst werden.

Phase 2 – Dokumentation

Die Dokumentation umfasst das Bereitstellen von Nachweisen über die erworbenen Lernergebnisse, von schriftlichen Dokumenten über Arbeitsproben. Anerkennung der erworbenen Kompetenzen kann bei erfolgreicher Gegenüberstellung zu entsprechenden Lernergebnissen eines bestehenden Curriculums zur Anrechnung bzw. zu einem Zugang zu einem Studium führen. Besonders non-formales und informelles Lernen erfordert klare Kriterien für die Dokumentation, um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Dabei stellt ein Online-Tool sicher, dass die Lernergebnisse standardisiert dokumentiert werden. Gleichzeitig werden die Kandidat*innen durch alle Bereiche des zu dokumentierenden Themenbereiches geführt. So wird kein Bereich übersehen, und die Arbeit der Dokumentation wird in klare überschaubare Einheiten abgegrenzt. Jedes zu dokumentierende Thema wird mittels standardisierter Fragen beleuchtet, die ausreichend Spielraum bei der Beantwortung lassen, um individuelle Lerngegebenheiten zu berücksichtigen. Ein Portfolio mit allen Daten sowie relevanten Bezügen zu den Lernergebnissen des Curriculums ist das Ziel der Dokumentationsphase. Transparenz und Nachvollziehbarkeit spielen hierbei eine besondere Rolle.

Phase 3 – Bewertung

Die Bewertung ist von wesentlicher Bedeutung für die Glaubwürdigkeit einer Validierung von nicht formalen und informellen Lernergebnissen und muss mit Qualitätssicherungsverfahren einhergehen. Ein Online-Tool unterstützt die Jury bei der Bewertung der Kompetenzen. Diese folgt dem Sechs-Augen-Prinzip und stellt dabei sicher, dass die Bewertung einheitlich vorgenommen wird, einem klaren Ablauf folgt, und alle Anmerkungen der Jury-Mitglieder eindeutig zugeordnet werden können. Die gesammelten Informationen der vorhergegangenen Dokumentationsphase sind dabei Ausgangspunkt der Bewertung und ermöglichen der Jury einen Einblick in die individuellen Lernerfahrungen der Kandidat*innen. Dadurch ist eine hohe Transparenz

innerhalb der Hochschule sowie gegenüber den Kandidat*innen gewährleistet. Die Jury bewertet den Erfüllungsgrad jeder einzelnen Kompetenz der Kandidat*innen, sodass für jedes Modul am Ende dieser Phase eine eindeutige Bewertung vorliegt, inwieweit der oder die Kandidat*in die Anforderungen erfüllt. Dies kann beispielsweise durch einen Prozent-Wert ausgedrückt werden, der diesen Erfüllungsgrad angibt.

Die Phase der Bewertung verfolgt drei Ziele: eine angemessene Verwendung von Bewertungsmethoden, umfassende Information der Kandidat*innen über die Bewertungsinstrumente sowie ein Bewertungsdesign, das zu den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kandidat*innen passt und die Lernumgebung widerspiegelt.

Phase 4 – Zertifizierung

Die letzte Phase der Validierung betrifft die Zertifizierung – und abschließende Bewertung – der ermittelten und dokumentierten Lernergebnisse und deren offizielle Bestätigung. Das Online-Tool unterstützt in diesem letzten Schritt die Arbeitsabläufe der zertifizierenden Stelle, insbesondere eine standardisierte abschließende Abnahme der Bewertungsergebnisse der vorhergegangenen Phase.

4.3 Moodle-Komponenten

Bei der Umsetzung des Online-Tools zur Validierung von Kompetenzen wurden insbesondere die in Moodle vorhandenen Aktivitäten „Test“ und „Abgabe“ sowie das Bewertungssystem genutzt. Durch die Testaktivität können Lernende ihre Kompetenzen strukturiert erfassen. Die Abgabeaktivität ermöglicht, dass praktische Aufgaben und Projekte sowie Abschlussdokumente hochgeladen werden können. Das integrierte Bewertungssystem von Moodle ermöglicht es in der Phase der Bewertung, diese Leistungen effizient und transparent zu beurteilen, Feedback zu geben und die Kompetenzen der Kandidat*innen systematisch zu dokumentieren. Diese Kombination sorgt für eine umfassende und flexible Bewertung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten.

Moodle-Aktivität „Test“

Allgemein ermöglicht die Moodle-Aktivität „Test“ es Lehrenden, Bewertungen und Selbsttests zu erstellen, die aus einer Vielzahl von Fragetypen bestehen können, wie z. B. Multiple-Choice, Wahr/Falsch, Kurzantwort und Zuordnung. Diese Aktivität bietet eine flexible Methode zur Durchführung von Prüfungen und zur Überprüfung des Lernfortschritts, wobei verschiedene Feedback-Optionen und Anpassungen an die Bedürfnisse der Lernenden möglich sind. Die Ergebnisse können sofort oder nach einer bestimmten Frist angezeigt werden, was den Studierenden hilft, ihren Lernprozess zu reflektieren und zu verstehen. Darüber hinaus unterstützt die Testaktivität die Lehrenden bei der Verwaltung der Bewertungen und der Nachverfolgung der

Leistungen der Studierenden, was eine effiziente und effektive Bewertungsstrategie darstellt.

Im Validierungsverfahren wird die Aktivität „Test“ genutzt, um mittels vordefinierter Fragen die Kandidat*innen des Validierungsverfahrens durch die Dokumentation jeder ihrer Kompetenzen zu leiten. Die Eingaben werden dann anhand des vordefinierten Bewertungssystems von der Jury bewertet, um ein nachvollziehbares und qualitätsgesichertes Ergebnis zu jeder Kompetenz zu erlangen.

Moodle-Aktivität „Abgabe“

Generell ist die Moodle-Aktivität „Abgabe“ ein zentrales Werkzeug für die Einreichung von studentischen Arbeiten. Sie ermöglicht es Lehrenden, Aufgaben zu stellen, zu denen die Studierenden ihre Arbeiten digital übermitteln können. Diese Aktivität unterstützt eine Vielzahl von Dateiformaten und bietet Optionen für Feedback, Bewertungen und Plagiatsprüfung. Die intuitive Benutzeroberfläche erleichtert den Studierenden das Hochladen ihrer Arbeiten und den Lehrenden das Verwalten und Bewerten der Einreichungen. Durch die Integration von Fristen und Erinnerungen hilft die Abgabe-Aktivität, den Arbeitsfluss zu strukturieren und die Einhaltung von Abgabeterminen zu gewährleisten. Insgesamt stellt die Abgabe-Aktivität eine effiziente und benutzerfreundliche Lösung für die Online-Abwicklung von Kursaufgaben dar.

Im Validierungsverfahren wird die „Abgabe“ in der ersten Phase, der Identifikation, genutzt, um es den Kandidat*innen zu ermöglichen, ihre verschiedenen Kompetenzbereiche zu erfassen. Insbesondere die formalen und non-formalen Fähigkeiten können so einfach und strukturiert bereitgestellt werden. Dabei werden sowohl Freitext-Felder als auch Datei-Uploads genutzt.

Definierbares Bewertungssystem in Moodle

Im Allgemeinen bieten Moodle-Bewertungen eine umfassende Übersicht über die Leistungen der Studierenden. Sie ermöglichen es Lehrenden, Aufgaben und Tests zu erstellen, die automatisch oder manuell bewertet werden können. Die Bewertungen sind flexibel und können an verschiedene Bewertungsschemata angepasst werden, um eine faire und konsistente Beurteilung zu gewährleisten. Darüber hinaus unterstützen sie Feedback-Methoden, die den Lernenden helfen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen. Insgesamt sind Moodle-Bewertungen ein wertvolles Werkzeug, das zur Verbesserung des Lernerfolgs beiträgt und gleichzeitig den Administrationsaufwand für die Lehrenden reduziert.

Im Validierungsverfahren können mit den Möglichkeiten des Bewertungssystems die Anforderungen der Bewertenden abgebildet werden und gleichzeitig für die Kandidat*innen eine einheitliche und qualitätsgesicherte Bewertung sichergestellt werden.

4.4 Herausforderungen der Implementierung

Im Kontext der Implementierung von Validierungsverfahren für non-formale und informelle Kompetenzen an europäischen Hochschulen offenbart sich ein fundamentales Spannungsfeld, das durch nationale Bildungssysteme mit ihren jeweiligen Traditionen und Strukturen charakterisiert ist (Dunkel, 2006). Die Analyse der Systemdivergenzen ist aufschlussreich, besonders im Hinblick darauf, wie sie die grenzübergreifende Anerkennung von Lernergebnissen beeinflussen und somit Mobilität von Lernenden in Europa potenziell behindern. Ein differenzierter Blick auf die bildungssystemimmanenten Unterschiede und die damit verbundenen Herausforderungen gibt Aufschluss über mögliche Strategien zur Verbesserung der Strategien und Praktiken der Validierung.

Die Implementierung von Validierungsverfahren ist in der Praxis durch mehrere technische und soziale Barrieren gekennzeichnet. Hierzu zählen die Herausforderungen bei der Nutzung von Portfolio-Methoden und anderen Validierungsinstrumenten, die durch eine schwedische Fallstudie beleuchtet wurden (European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). Diese umfassen neben technischen Schwierigkeiten, wie Integration und Anwenderfreundlichkeit, besonders auch datenschutzrechtliche Bedenken. Eine nähere Betrachtung dieser Barrieren sowie der damit verbundenen Kompetenzen und Ressourcen, die für eine erfolgreiche Anwendung von Software-Tools unabdingbar sind, fördert das Verständnis für erforderliche Supportstrukturen und Schulungsangebote. Es ist unumgänglich, dass Hochschulgemeinschaften befähigt werden, mit Validierungsinstrumenten sicher und effektiv umzugehen.

Innerhalb zahlreicher akademischer Institutionen besteht eine tief verwurzelte Skepsis gegenüber der Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen, die häufig auf die Annahme gegründet ist, diese seien traditionellen akademischen Leistungen unterlegen. Lenz und Schmitt (2016) verdeutlichen, dass diese wahrgenommene Wertediskrepanz nicht nur die Akzeptanz solcher Kompetenzen, sondern auch deren Gleichstellung beeinträchtigt. Eine sorgfältige Untersuchung der institutionellen Normen und Einstellungen des akademischen Personals offenbart die Notwendigkeit, kulturelle und organisatorische Veränderungsprozesse einzuleiten, die zu einer stärkeren Wertschätzung von non-formalen und informellen Bildungswegen an Hochschulen beitragen können.

5. Perspektiven der Validierung

Die Schwerpunkte liegen auf innovativen Ansätzen und digitalen Diensten zur Kompetenzvalidierung, der politischen und bildungswissenschaftlichen Weiterentwicklung sowie der Verknüpfung von Validierung und Arbeitsmarktintegration.

5.1 Aktuelle Entwicklungen

In der Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Entwicklungen im Bereich der Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen ist eine Betrachtung innovativer Ansätze, die auf lebenslanges Lernen abzielen, von grundlegender Bedeutung. Mit der fortschreitenden Digitalisierung gewinnen E-Portfolios sowie Online-Assessments weitreichend an Bedeutung, da sie Individuen die Möglichkeit bieten, ihre Kompetenzen aktiv zu dokumentieren und zu präsentieren (Lassnigg & Schindler, 2019). Der Fokus liegt dabei auf der Selbststeuerung und Reflexion der eigenen Bildungsbiografie, wobei die selbstdokumentierenden Verfahren sowohl die Motivation als auch die Eigenverantwortung der Lernenden fördern können. Zudem erweitert die Implementierung von Gamification-Elementen, die spielerische Komponenten in den Validierungsprozess einbringen, die Attraktivität und kann so die Partizipation insbesondere für junge Zielgruppen erhöhen. Die Anwendbarkeit von KI-gestützten Analysetools verspricht eine weitere Personalisierung der Lern- und Validierungspfade, allerdings müssen hierbei kritische Fragestellungen hinsichtlich Datenschutz und ethischen Implikationen sorgfältig abgewogen werden (Schmid, 2023).

Auf politischer Ebene verlangen bildungswissenschaftliche Impulse nach einer Bündelung der Kräfte zur Weiterentwicklung der Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse. Vorschläge der EU, wie etwa im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, zielen auf eine Flexibilisierung und Dynamisierung des Bildungssystems ab, wobei die Herausforderung darin besteht, diese Impulse sachgerecht in den nationalen Kontexten umzusetzen. Eine kritische Reflexion darüber, wie der Europäische Qualifikationsrahmen als katalytischer Faktor in der Anpassung und Weiterentwicklung von Validierungsstrategien fungieren kann, ist unabdingbar, um dessen enormes Potential hinsichtlich der Unterstützung lebenslangen Lernens angemessen zu würdigen (European Centre for the Development of Vocational Training, 2016).

Die Verknüpfung von Validierung und Arbeitsmarktintegration bildet einen zentralen Pfeiler, da erst durch eine systematische Anerkennung von Kompetenzen deren Tragweite auf Beschäftigungsfähigkeit und Karriereentwicklung erschlossen werden kann. Lenz und Schmitt (2016) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass erfolgreiche Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen von zentraler Bedeutung sind. Die Förderung von Employer-Branding-Strategien, die die Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen in den Vordergrund stellen, stellt eine bedeutende Schnittstelle dar und kann zur Integration von Validierungsmechanismen in unternehmerische Weiterbildungsprogramme maßgeblich beitragen. Zur zukünftigen Forschung in der Kompetenzvalidierung müssen Forschungslücken identifiziert und mit innovativen methodischen Ansätzen geschlossen werden. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei die Nutzung von Big Data und Learning Analytics zur Bewertung von Lernprozessen, wodurch eine datenbezogene Validierung von Kompetenzen Realität werden könnte. Auch sollten ethische Fragestellungen wie Datenschutz und Gerechtigkeit künftig intensiver in den

Forschungsfokus rücken, um der Verantwortung gerecht zu werden, die Bildung und Technologie künftig noch stärker einnehmen werden – ein Ansatz, der in bisherigen Forschungen noch zu wenig Beachtung gefunden hat.

Mit einem Blick nach vorn ist erkennbar, dass sowohl digitale Dienste als auch der Europäische Qualifikationsrahmen weiterhin grundlegende Innovationstreiber für eine zeitgemäße Kompetenzvalidierung sein werden. Maschinelles Lernen und Künstliche Intelligenz könnten in naher Zukunft eine maßgeschneiderte Beurteilung von Lernbiografien erleichtern, doch müssen Sicherheit der Nutzenden und Integrität des Prozesses gewährleistet sein (Schmid, 2023).

5.2 Zukunft der Validierung

Die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen sind eng mit den technologischen Fortschritten verwoben, die neue Wege für die Bewertung und Anerkennung dieser Kompetenzen eröffnen. Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) und maschinellem Lernen bietet das Potential, individuelle Lernpfade präzise zu analysieren und personalisierte Validierungsprozesse zu gestalten. Diese Technologien versprechen eine Objektivierung und Effizienzsteigerung der Kompetenzbewertung, indem sie adaptive Bewertungsmechanismen ermöglichen, welche auf die spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden zugeschnitten sind. Indes gilt es, ethische und datenschutzrechtliche Bedenken, die beim Einsatz dieser Techniken entstehen können, nicht zu vernachlässigen und sicherzustellen, dass die Verarbeitung von personenbezogenen Daten transparent erfolgt und dem Schutz der Nutzenden dient. Eine kritische Prüfung dieser Technologien im Hinblick auf ihre Auswirkungen sowohl auf Bildungsinstitutionen als auch auf den Validierungsprozess selbst ist somit unumgänglich, um deren Potential verantwortungsbewusst zu nutzen.

In der Reflexion über die Praktiken der Kompetenzvalidierung rückt die effektive Implementierung und Weiterentwicklung von Validierungsverfahren in den Fokus. Hier gilt es, den Diskurs darüber weiterzuführen, wie die Glaubwürdigkeit und Akzeptanz dieser Verfahren institutionsintern und auf dem Arbeitsmarkt erhöht werden können. Die tatsächliche Wirksamkeit bestehender Praktiken muss hinterfragt und die Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen als gleichwertig zu traditionellen akademischen Abschlüssen betrachtet werden. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist eine Anpassung existierender Anerkennungspraktiken notwendig, welche kulturelle und strukturelle Veränderungen – sowohl im Bildungswesen als auch in der Unternehmensführung – einschließt.

Schließlich ist die Förderung der Bildungsgerechtigkeit ein wesentlicher Aspekt im Kontext der Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen. Durch eine inklusivere Gestaltung von Validierungsprozessen und Bildungszugängen kann ein Beitrag zur Chancengleichheit und Diversität im Bildungsbereich geleistet werden. Die Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen vermag es, Bildungsbarrieren für benachteiligte Gruppen abzubauen und die Partizipation am gesell-

schaftlichen und beruflichen Leben zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, sind transparente Informations- und Beratungsangebote notwendig, die nicht nur über Validierungsmöglichkeiten aufklären, sondern auch die individuelle Kompetenzentwicklung sichtbar machen.

6. Fazit

Die internationalen bildungspolitischen Empfehlungen, wie die 2012er-Ratsempfehlung zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse, erwiesen sich als maßgebliche Impulsgeber für die nationalen Umsetzungspraxen.

Die Divergenz nationaler Bildungssysteme und die Skepsis innerhalb akademischer Institutionen stellten sich als wesentliche Hürden heraus. Das Auseinanderklaffen zwischen politischen Empfehlungen und deren praktischer Umsetzung bleibt eine zentrale Herausforderung, die weiterhin adressiert werden muss.

Digitale Plattformen tragen erheblich zur Standardisierung und Transparenz der Validierungsmechanismen bei und erleichtern die Anerkennung validierter Kompetenzen auf europäischer Ebene. Bewertungs- und Auswahlkriterien für solche Plattformen wurden analysiert, um deren Qualität und Anpassungsfähigkeit an sich ändernde Anforderungen sicherzustellen.

Die fortschreitende Digitalisierung und die Integration von Künstlicher Intelligenz bieten neue Möglichkeiten zur Individualisierung und Flexibilisierung von Validierungsprozessen. Eine effektive und integrative Validierungspraxis fördert sowohl die akademische Durchlässigkeit als auch die Beschäftigungsfähigkeit und stellt somit einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung der modernen Bildungs- und Berufslandschaften in Europa dar.

Fortlaufende Verbesserungen, Evaluierung, Begleitung und Unterstützung digitaler Plattformen sind unabdingbar zur Verbesserung der Akzeptanz und praktischen Anwendung. Untersuchung und Einbeziehung innovativer Ansätze fördern den Fortschritt auf diesem Gebiet und stärken die Bildungsgerechtigkeit in Europa.

Literatur

- Bernhard, N., Graf, L., & Powell, J. J. W. (2010). Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen: Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? *WZB-Mitteilungen*, 130, 26–29.
- Bernhard, N., Graf, L., & Powell, J. J. W. (2013). Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader, & A. Thiel (Hrsg.), *Europäischer Bildungsraum* (S. 175–192). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845250267-175>
- Birke, B., & Hanft, A. (2016). *Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren*. <https://doi.org/10.25656/01:12648>

- BMB, & BMWFW. (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf
- Cedefop (2015). European guidelines for validating non-formal learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <https://www.jstor.org/stable/150375>
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <https://www.jstor.org/stable/1503751>
- Drupal. (2024). *Drupal – Open Source CMS*. Drupal.Org. <https://www.drupal.org/home>
- Dunkel, T. (2006). Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung. Das Ende des klassischen Universitätsmodells(?). *Tertium comparationis*, 12(2), 164–188. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-29739>
- Europass. (2024). *Europass Portal*. Europass Portal. <https://europass.europa.eu/de>
- European Centre for the Development of Vocational Training (Hrsg.). (2008). *Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa: Momentaufnahme 2007*. Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/669676>
- European RPL Network. (2024). *European RPL Network: Recognition of Prior Learning: AQ Austria*. <https://www.aq.ac.at/en/recognition/european-rpl-network.php>
- Lassnigg, L., & Schindler, J. (2019). Validierung und Anerkennung von Kompetenzen. Konzepte, Erfahrungen, Herausforderungen. *Magazin Erwachsenenbildung.At*, 37(37). <https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=13187>
- Lenz, K., & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Waxmann.
- Moodle. (2022). *Moodle – Open-source learning platform*. <https://moodle.org/>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- RPL Network Austria. (2024). *RPL Network Austria: Recognition of Prior Learning: AQ Austria*. <https://www.aq.ac.at/en/recognition/rpl-network-austria.php>
- Schmid, M. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge*. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In S. Schwarz & D. F. Westerheijden (Hrsg.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (S. 1–41). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0_1
- Winterton et al. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop. Luxembourg, 64. https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf

Professionalisierung der Validierungspraxis

Kompetenzen für professionelles Validierungshandeln aus Perspektive der Berufs- und Erwachsenenbildung

Karin Gugitscher

Abstract: In den letzten Jahren wurden in den meisten Ländern der Europäischen Union Verfahren und Praktiken zur Validierung non-formalen und informellen Lernens implementiert. Allerdings existieren bislang weder auf EU- noch auf nationaler Ebene einheitliche Standards, über welche Kompetenzen die Personen, die aktiv am Validierungsprozess beteiligt sind, verfügen sollen. Dies ist insbesondere angesichts des Befunds der EU bedeutsam, dass Validierungspraktiker*innen eine zentrale Rolle spielen, um Vertrauen in Validierungsprozesse und -ergebnisse zu haben. In zwei Projekten wurde dieser Befund aufgegriffen, deren Ergebnisse im Beitrag vorgestellt werden. Dabei handelt es sich um das in einem EU-Projekt entwickelte PROVE-Kompetenzmodell sowie das in nationaler Ausrichtung konzipierte Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker*innen. Beide Professionalisierungsinstrumente zielen auf die Frage ab, welche genuinen Kompetenzen für die Bearbeitung der Anforderungen an Validierungshandeln erforderlich sind. Deutlich wird, dass die Validierungspraxis keiner völlig neuen Tätigkeit entspricht, sondern unterschiedliche pädagogische Tätigkeiten auf spezifische Weise kombiniert. Deren Vollzug bedarf ein validierungsspezifisches Wissen und Können und ist auch mit professionellen Ansprüchen verbunden. In diesem Sinne kann Validieren als eine professionelle pädagogische Handlungsform verstanden werden. Dies zeigt die Bedeutung der vorgestellten Professionalisierungsinstrumente, deren Potential für weitere Professionalisierungsschritte abschließend diskutiert wird. In diesem Zusammenhang werden perspektivisch auch ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungsarbeiten gegeben sowie mit der Professionalisierung der Validierung verbundene Herausforderungen aufgezeigt, und dabei der Blick von der Erwachsenen- und Berufsbildung auf weitere Bildungssektoren, insbesondere den Hochschulbereich ausgeweitet.

Keywords: Validierung, Professionalisierung, Berufs- und Erwachsenenbildung, Validation, Professionalization, Vocational and Adult Education

1. Einleitung

In den letzten Jahren wurden in den meisten Ländern der Europäischen Union (EU) Verfahren und Praktiken zur Validierung non-formalen und informellen Lernens implementiert, sodass aktuell in allen EU-Ländern Validierungsangebote existieren (European Commission & Cedefop, 2024). Dabei weisen die Validierungssysteme und -verfahren in Europa eine große Bandbreite auf – sei es hinsichtlich der strate-

gischen Ausrichtung, der Zielgruppen, der Kompetenzen oder Qualifikationen, die validiert werden können, oder der eingesetzten Validierungsinstrumente und Methoden. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich der Qualifikationen und Kompetenzen der Personen, die Validierungen durchführen. Insgesamt – so der Befund der EU – sind die Validierungsangebote fragmentiert und inkohärent und folgen unterschiedlichen Begründungen (Cedefop, European Commission & ICF, 2019). Es existieren nebeneinander sehr unterschiedliche Ansätze und Praktiken der Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sowie der Ausbildung und Professionalisierung des Validierungspersonals.

Dieser auch für Österreich gültige Befund (zu unterschiedlichen Validierungsverfahren mit spezifischen Zielsetzungen, Zielgruppen, Methoden oder Trägerschaften siehe z. B. Schmid, 2023, S. 501 ff.) spiegelt sich beispielsweise in den diversen Rollen und Berufsbezeichnungen der Personen, die Validierungen durchführen, wider: je nach Aufgabenstellung und Verfahren gibt es Berater*innen, Bewerber*innen, Prozessbegleiter*innen, Trainer*innen, Prüfer*innen, Administrator*innen, Zertifizierungswerkstattleiter*innen etc. Die Qualifikationen und Kompetenzen dieser Personen orientieren sich meist an den Anforderungen der Institution, die Trägerin des Validierungsverfahrens ist, und dem grundlegenden Berufsprofil, da Validierung in der Regel keine Vollzeittätigkeit ist, sondern eine Aufgabe, die neben bzw. im Rahmen von anderen Tätigkeiten vollzogen wird. Für einige Validierungsverfahren gibt es seitens der anbietenden Einrichtungen verfahrensspezifische Fortbildungen.

Bislang existiert jedoch weder auf EU-Ebene noch national ein Konsens und einheitliche Standards, über welche Kompetenzen Validierungspraktiker*innen verfügen sollten. Dieser Mangel kann sich nachteilig auswirken, wenn etwa ein fehlendes gemeinsames Verständnis und Begriffsinventar bzw. eine gemeinsame Verständigung über das Wesen bzw. den Kern von Validierung die fachliche Weiterentwicklung innerhalb der Community of Practice oder die Kommunikation nach außen mit Stakeholdern und potentiellen Nutzerinnen und Nutzern, darüber, was Validierung (nicht) ist, erschwert und damit einen kohärenten Aufbau von Validierungsangeboten hemmt. Personal mit Wissen und Kompetenzen in Bezug auf Validierung ist für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Validierungsangebote (BMBWF, 2018; Assinger, 2023) ebenso zentral wie für das Vertrauen der Nutzer*innen und Stakeholder in die Validierungsprozesse und -ergebnisse. Eine Studie des Cedefop zeigt: „Das Vertrauen in die Validierung hängt weitgehend von der Arbeit ab, die die Fachleute in der Praxis und die direkt mit den Validierungskandidaten befassten Fachkräfte in den verschiedenen Phasen des Prozesses leisten. Diese Fachkräfte decken alle Aspekte der Validierung ab“ (Cedefop, 2016, S. 42).

Insbesondere wenn Validierungspraktiken die bildungspolitischen Ziele und Hoffnungen, nämlich die Erhöhung der Partizipation am Lebenslangen Lernen und der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie der Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt, vor allem für Personen mit niedrigem formalem Bildungsabschluss und/oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen (BMB & BMWFW, 2017; Rat der EU, 2012, 2016) erfüllen sollen, muss bei Individuen und Unternehmen sowie zwischen

den Bildungseinrichtungen Vertrauen für die Validierungspraktiken und -ergebnisse geschaffen werden. Dabei können eine akkordierte und kohärente Strategie zur Professionalisierung des jungen Tätigkeitsfeldes der Validierung und entsprechende Professionalisierungsinstrumente, die das Gemeinsame und den Kern der Validierung in dem Mittelpunkt stellen und gleichzeitig die Differenzen zwischen unterschiedlichen (Bildungs-)Sektoren und deren spezifische Logiken angemessen berücksichtigen (Schlögl, 2022), eine wichtige Rolle spielen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, welche genuinen Kompetenzen für die Bearbeitung der Anforderungen an Validierungshandeln erforderlich sind und welche Herausforderungen sich im Hinblick auf die Professionalisierung dieser Tätigkeit stellen. Dazu werden Ergebnisse empirischer Studien im Bereich der Berufs- bzw. Erwachsenenbildung gezeigt, die auch für den Hochschulbereich wichtige Orientierungspunkte bereitstellen. Zuvor steht im nächsten Abschnitt die Frage im Fokus, inwieweit Validieren – unabhängig vom konkreten institutionellen Kontext und von verfahrensspezifischen Ausrichtungen – als eine professionelle (pädagogische) Handlungsform gefasst werden kann, die mit spezifischen Ansprüchen verbunden ist. Anschließend werden in Abschnitt 3 die für professionelles Validierungshandeln erforderlichen Kompetenzen anhand eines Kompetenzmodells für Validierungspersonal skizziert. In Abschnitt 4 wird ein Instrument zur Professionalisierung von Validierungspraktiker*innen vorgestellt, das für den nationalen Kontext entwickelt wurde – konkret ein Qualifikationsprofil als Grundlage für die Entwicklung eines darauf aufbauenden Curriculums und Zertifizierungsverfahrens für Validierungspraktiker*innen. Im abschließenden Fazit werden die Relevanz dieser Entwicklungsarbeiten im Hinblick auf die Professionalisierung von Validierungshandeln in Österreich, aber auch damit verbundene Herausforderungen diskutiert, und dabei der Blick von der Erwachsenen- und Berufsbildung auf weitere Bildungssektoren, insbesondere den Hochschulbereich ausgeweitet.

2. Validieren als professionelle Handlungsform

Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung haben das Erfassen, Bewerten und Anerkennen von Lernerträgen aus anderen Lernkontexten angesichts der Tatsache, dass Lernen im Erwachsenenalter überwiegend außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet, eine lange Tradition – auch wenn diese Tätigkeiten nicht unter dem Schlagwort „Validierung“ gefasst wurden. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Validierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung schon seit einigen Jahren einen festen Platz hat. Nationale Beispiele dafür sind etwa die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), die seit 2007 Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung tätigen Personen anerkennt und zertifiziert (siehe wba.or.at), oder die Ingenieurzertifizierung gemäß Ingenieur-Gesetz 2017, bei der der Bildungsabschluss „Ingenieur“ nach Absolvierung eines Zertifizierungsverfahrens auf Basis einschlägiger Berufspraxis erworben werden kann (IngG, 2017).

Dabei zeigen die nationalen wie internationalen Erfahrungen, dass Validierung nicht auf rein regelgebundene, formalistische Praktiken enggeführt werden kann, insbesondere, da „technokratische Modelle der Anerkennung oder Gleichhaltung, die Sachgesetzlichkeit bzw. -zwang postulieren und Praxis auf rationale Verwaltung einengen, in letzter Konsequenz mit politischer Willensbildung in Konflikt geraten“ (Schlögl, 2022, S. 180). Denn eine Praxis, die Validierung als Überprüfung, inwieweit sich in Zeugnissen o. ä. sprachliche und quantitative Äquivalente zu den Ausbildungsreglements der eigenen Institution finden, versteht, gerät schnell an ihre Grenzen und wird eine Anerkennung von Lernleistungen eher verhindern als unterstützen, wenn in diese Bewertungsprozesse nicht auch domänenspezifisches Wissen einfließt (ebd., S. 181). Neben domänenspezifischer Fachexpertise scheint es insbesondere die pädagogische Dimension von Validierung zu sein, die als normativer politischer Anspruch der Förderung des lebenslangen Lernens und als handlungspraktischer Zugang zugleich, eine über ein rein regelgebundenes Handeln weit hinausreichende Komplexität des Validierens bedingt. Dies zeigt auch die pädagogische Bestimmung von Validieren von Katrin Kraus (2023), welche im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

2.1 Validieren als pädagogische Tätigkeit

Nach Kraus (2023) ist Validieren im Zuge der offenen empirischen Rekonstruktionen anschlussfähig an bisherige Bestimmungen pädagogischer Tätigkeiten:

„Grundgedanke ist dabei, dass Validieren keine völlig neue Tätigkeit ist, sondern eine kombinierte Tätigkeit, die sich aus bekannten Tätigkeiten im pädagogischen Handlungsrepertoire speist, auf diesen basiert, sie kombiniert und teilweise neu interpretiert oder akzentuiert.“ (S. 155)

Ähnlich wie Supervision oder Coaching als neue pädagogische Tätigkeitsfelder, kann auch Validieren als „eine kombinatorische Zusammensetzung und Weiterentwicklung bestehender Tätigkeiten in eine weitere pädagogische Tätigkeit [verstanden werden; Erg. KG], die sich im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen und von Veränderungen im Bildungsbereich herausgebildet hat“ (ebd.). Das allgemein professionell Pädagogische zeigt sich in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern und Handlungsformen stets zwischen „abstrakten Wissensbeständen und der Notwendigkeit eines situativen pädagogischen Fallverstehens“ (Dewe, 1996, S. 730). Als grundlegende Zielorientierung pädagogischer Tätigkeiten lässt sich die „Erreichung für gut befundener Zustände“ (Hörster, 2010, S. 35) formulieren – im Fall der Validierung ist das konkret die von den Individuen angestrebte Anerkennung und Verwertbarkeit von Gelerntem (Kraus, 2023, S. 154). Konkret lässt sich Validieren über die vier zentralen pädagogischen Handlungsformen Beraten, Lernen, Prüfen und Organisieren als eine pädagogische Tätigkeit bestimmen.

Beratung erweist sich insofern als ein für den Erfolg von Validierungsprozessen zentrales Element, als das „Erfassen von Lernergebnissen“ ein hochkomplexer Prozess ist, insbesondere wenn es um die Kompetenzen geht, die in informellen Settings er-

worben wurden. Während diese Anforderung in Bezug auf Kompetenzen aus formalen und non-formalen Settings, die von Bildungsanbietern bestätigt wurden, relativ einfach ist, und hier vor allem entsprechende Belege gesammelt, geordnet und dokumentiert werden müssen, ist für die Dokumentation von in informellen Kontexten Gelerntem eine hohe reflexive und analytische Leistung nötig, die meist der Unterstützung und pädagogisch professionellen Begleitung bedarf (ebd., S. 156 f.).

Validierung als *Förderung von Lernen* bestimmt sich auf zweifache Weise: einmal dadurch, dass bereits Gelerntes durch Validierung eine In-Wert-Setzung für das Individuum und eventuell auch andere Akteure (Arbeitsmarkt, Bildungssystem) erfährt (Schmid & Kraus 2018, zit.n. Kraus, 2023, S. 158). Dem bereits in anderen Kontexten Gelernten wird durch Instanzen des Bildungssystems oder Arbeitsmarktes ein Wert zugesprochen. Zusätzlich erfährt mit der In-Wert-Setzung von Gelerntem aber auch, wie Kraus hervorhebt, „der damit verbundene Lernprozess eine Anerkennung, die als positive, mit dem Lernen verbundene Erfahrung wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass weitere Lernprozesse unternommen werden, denn in der Regel sind erfolgreich abgeschlossene Lernprozesse eine Basis für anschließendes Lernen“ (ebd.). Diese lernförderliche Wirkung von Validierung „kann über eine entsprechende Gestaltung des Verfahrens gezielt verstärkt werden“ (ebd., S. 161).

Validieren als *Prüfungsäquivalent* verweist auf „besondere Herausforderungen an die Professionalität des Prüfens [...], da der Prozess selbst wenig determiniert ist“ (ebd., 159). Zum einen mangelt es an Kontextindikatoren, die bei Beurteilungen des Lernerfolgs im Rahmen formalisierter Lernprozesse herangezogen werden können, „wie zum Beispiel die regelmäßige Teilnahme am Unterricht oder die Erarbeitung von Wissen anhand von nach Qualitätsstandards geprüften Lernmaterialien“ (ebd.).

„Gleichzeitig reduziert sich die anwendbare Prüfungsnorm weitgehend auf die fachliche Bezugsnorm, da die Sozialnorm zur Beurteilung von Leistungen in der Regel bei den Einzelfallverfahren der Validierung nicht anwendbar ist respektive erst im Laufe der Zeit über ein Archiv oder Erfahrungen der Prüfenden asynchron relevant werden kann“ (ebd.).

Die Lernergebnis-Prüfung und -Bewertung in Validierungsverfahren unterliegt damit besonderen Bedingungen. Trotzdem müssen die zumeist auf punktuellen Prüfakten basierenden Beurteilungen aussagekräftig und zuverlässig sein, bilden sie doch die Grundlage für die In-Wert-Setzung und Verwertbarkeit von Gelerntem bzw. die Förderung weiterführender Lernprozesse. Validieren als Prüfungsäquivalent ist als komplexer Prozess zu verstehen, der anspruchsvollen Kriterien genügen muss, und damit einer professionellen Tätigkeit entspricht, die reflexiv zu bearbeiten ist (ebd.).

Organisieren als vierte pädagogische Handlungsform bezieht sich auf das Herstellen einer Situation, in der pädagogisches Handeln im engeren Sinne vollzogen werden kann, durch die pädagogische Tätigkeiten also ermöglicht werden. In Bezug auf Validierung geht es um die Schaffung eines angemessenen Rahmens und die Prozesssicherung angesichts der Komplexität von Validierungsverfahren. Über die Prozessschritte der Beratung, Prüfung der Kompetenzdarstellung und dem hoheitlichen

Akt der Anerkennung eines positiven Ergebnisses, etwa in Form eines staatlichen Abschlusses, bestimmt sich ein Ablauf, der aufeinander abgestimmt und organisiert werden muss und der die Koordination von unterschiedlichen involvierten Akteuren mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten erfordert. Zudem sind Informationen, Anforderungen und Ergebnisse zielgruppenorientiert zu kommunizieren, wodurch dem Organisieren in der pädagogischen Tätigkeit des Validierens ein nicht zu vernachlässigender Stellenwert zukommt (ebd., S. 160).

Die vier pädagogischen Handlungsbereiche Beraten, Lernen, Prüfen und Organisieren in ihrer hinsichtlich Validierung spezifischen Ausprägung erfordern ein spezifisches validierungsbezogenes Wissen und Können, das vom zugrundeliegenden Validierungsverständnis und von beruflichen Wertvorstellungen und Haltungen geprägt ist. Gleichzeitig verweisen die Handlungsfelder auch auf Herausforderungen und professionelle Ansprüche, die mit diesen Tätigkeitsbereichen verbunden sind.

2.2 Professionelle Ansprüche an Validierungshandeln

Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive fokussieren insbesondere kompetenztheoretische und strukturtheoretisch-interaktionistische Ansätze der individuellen Professionalisierung auf das für professionelles Handeln erforderliche Wissen und Können. Während bei kompetenztheoretischen Ansätzen die Definition, Modellierung und Messung von Kompetenzen für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld im Vordergrund steht, mit starker Ausrichtung auf das Subjekt, fokussieren interaktionistische Ansätze auf die Besonderheiten des pädagogischen Handelns im Kontext der ihnen zugrunde liegenden Strukturen. Sie arbeiten die für ein Handlungsfeld konstitutiven Strukturen und Spannungsfelder bzw. Antinomien sowie die Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des pädagogischen Handelns heraus und zeigen auf, dass Professionalität auch soziale, institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigen muss (Helsper, 2021). Studien zur Validierung machen etwa widersprüchliche Anforderungen an Validierungshandeln deutlich, die sich durch die Forderung nach einer Orientierung an der Person, deren Kompetenzen validiert werden sollen und die, wie in den europäischen Validierungsleitlinien gefordert, im Zentrum des Validierungsprozesses stehen soll (Cedefop, 2016), und einer gleichzeitigen Ausrichtung an vordefinierten Standards ergibt (Andersson et al., 2017; Travers & Harris, 2014). Auch das der Validierung immanente Spannungsfeld zwischen Lernförderung und Bewertung bzw. Prüfen kann zu widersprüchlichen Ansprüchen an professionelles Validierungshandeln führen, das Aushandlungsprozesse zwischen einem standardisierten Vorgehen einerseits und einer Flexibilität im Hinblick auf individualisierte Zugänge andererseits erfordert (Gugitscher & Schmidtke, 2018). Weiters sind durch die Verwobenheit von Validierung mit dem Anerkennungsparadigma Antinomien verbunden, beispielsweise in Bezug auf die Adressierung von Kandidatinnen und Kandidaten und die Beziehungsgestaltung zur Herstellung eines tragfähigen, valide Ergebnisse fördernden Arbeitsbündnisses oder das Spannungsfeld zwischen dem gleichzeitigen Bestätigen von bereits Gegebenen einerseits und dem Stiften von etwas

so noch nicht Existierenden andererseits (Gugitscher, 2023). Kraus hebt in diesem Zusammenhang die Ambivalenz hervor, dass „[m]it der Anerkennung von Lernergebnissen durch das pädagogische Feld [...] implizit auch der diesen Ergebnissen zugrunde liegende Lernprozess anerkannt [wird], obwohl er außerhalb dieses Feldes und seiner Standards vollzogen wird“ (Kraus, 2023, S. 161).

Diese Aspekte und Antinomien gilt es im Rahmen der Professionalität des Validierens aufzufangen und zu bearbeiten. Professionalität ist in diesem Sinne in Anschluss an Nittel (2000) als flüchtiger Zustand aufzufassen, der in jeder Situation immer wieder neu hergestellt werden muss. Die immer wieder aktualisierbaren Informationen und Fähigkeiten sind an die situativen Kontexte der beruflichen Tätigkeit gebunden, die ein hohes Maß an Reflexion und Urteilsvermögen der Akteure erfordern (ebd., S. 83 ff.). Dafür ist nicht zuletzt eine entsprechende Qualifikation der Personen, die Validierungen durchführen, wesentlich, was zurzeit in verschiedenen Projekten aufgegriffen wird.

In den nachstehend beschriebenen Projekten zur Professionalisierung der Validierung wurden kompetenzorientierte Modelle bzw. Instrumente entwickelt, die das Wissen und Können für professionelles Validierungshandeln aufzeigen. Gleichzeitig wurden die strukturellen Herausforderungen des Handlungsfeldes Validierung berücksichtigt und dadurch der kompetenztheoretische mit dem interaktionistischen Professionalisierungszugang zusammengedacht.

Ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt war dabei das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006). Dabei wurde die Konzeption einer allgemeinen (psychologischen) Handlungskompetenz von Weinert (2001) unter Zuhilfenahme von Standards für das professionelle Lehrerhandeln in ein „Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ weiterentwickelt (Baumert & Kunter, 2006):

- „Danach entsteht professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von
- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
 - professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
 - motivationalen Orientierungen sowie
 - metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation.“
- (S. 481)

Dieses non-hierarchische Modell mit differenten Komponenten professioneller Kompetenz und der Unterscheidung zwischen theoretischem fachspezifischem Wissen und praktischen professionellen Fähigkeiten kann für unterschiedliche Bereiche weiterentwickelt werden – im vorliegenden Kontext wurde dies für den Bereich der Validierung gemacht. Im folgenden Abschnitt wird das auf dieser theoretischen Grundlage entwickelte Kompetenzmodell für Validierungspersonal in seiner Genese und Strukturierung vorgestellt.

3. Kompetenzen von Validierungspraktiker*innen

Im Erasmus+-geförderten Projekt PROVE (Professionalization of Validation Experts) wurden zwischen 2019 und 2022 die Kompetenzen, die für professionelles Validierungshandeln erforderlich sind, in einem strukturierten Kompetenzmodell abgebildet. Das Projektkonsortium bestand aus zehn Partnerorganisationen in sechs EU-Ländern (Deutschland, Frankreich, Griechenland, Niederlande, Österreich, Portugal) und umfasste sowohl Forschungsinstitute als auch auf Validierungspraxis spezialisierte Organisationen, wodurch sowohl wissenschaftliche Expertise als auch praktische Erfahrung in die Entwicklungsarbeiten eingebracht werden konnte. In einem ersten Schritt wurden im Rahmen einer Bestandsaufnahme die Aufgaben von Validierungspraktiker*innen identifiziert. Als Aufgabenbereiche und Phasen wurden dabei unter Bezugnahme auf EU-Dokumente wie die Ratsempfehlungen zur Validierung (Rat der EU, 2012) und die Europäischen Leitlinien (Cedefop, 2016) sowie nationale Gegebenheiten folgende Dimensionen unterschieden: (1) Information, Anleitung und Beratung, (2) Kompetenzermittlung, (3) Dokumentation, (4) Bewertung, (5) Zertifizierung und (6) Koordination der unterschiedlichen Stakeholder. Anschließend wurden in einem iterativen Prozess auf der Grundlage von Eulers (2014) Modell der Design-Based Research in enger Interaktion von Wissenschaft und Praxis von den Projektpartnern die Kompetenzen im Sinne der Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen definiert, die für eine professionelle Bearbeitung der sechs Aufgabenfelder erforderlich sind. Diese wurden in ein Kompetenzmodell überführt, das analog zum Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) entlang der vier Kompetenzaspekte Wissen, Werte, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten strukturiert ist (siehe ausführlicher zum methodischen Vorgehen Pachner, 2023). Konkret werden im PROVE-Kompetenzmodell, das die zentralen Kompetenzen abbildet, über die Validierungsfachkräfte verfügen müssen, um in allen Phasen des Validierungsprozesses professionell handeln zu können, folgende vier Kompetenzaspekte unterschieden, die ihrerseits wieder in insgesamt elf Kompetenzbereiche mit entsprechenden Kompetenzfacetten strukturiert sind:

- *Fach- und feldspezifisches Wissen* fokussiert auf das theoretisch-deklarative Wissen zu Validierung sowie die fach- und feldspezifische Expertise zum Validierungsgegenstand. Dabei werden grundlegende Kenntnisse zu Validierungsstrategien, -systemen, -verfahren und -standards als erforderlich angesehen, um Validierungsprozesse anbahnen, begleiten und durchführen zu können, ebenso ein profundes Verständnis der Rahmenbedingungen sowie Besonderheiten und Ziele von Validierung, um das eigene Handeln in einen größeren Rahmen einordnen und reflektieren zu können.
- *Berufspraktisches Wissen und Können* als zweiter Aspekt ist in vier Bereiche unterteilt, die insbesondere handlungspraktisch ausgerichtet sind: Orientierung und Beratung, Kommunikation und Interaktion, Diagnose und Ableitung von Kompetenzen sowie Koordination und Management.

- *Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen* als dritter Aspekt bezieht sich im Sinne eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses auf das Berufsethos und damit verbundene Werte und Orientierungen sowie die Berufsidentifikation und Ambiguitätstoleranz, um auch mit widersprüchlichen Anforderungen und Unbestimmtheit umgehen zu können.
- *Professionelle Selbststeuerung* umfasst metakognitive Fähigkeiten der Selbstregulation, des Rollenbewusstseins und des verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen Ressourcen sowie die Bereitschaft zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung und motivationale Faktoren des Engagements und der Selbstwirksamkeit (ausführlicher zu Genese und Inhalt des Modells siehe Pachner, 2023).

Beim PROVE-Kompetenzmodell für Validierungspersonal handelt es sich um ein generisches Strukturmodell, das gemäß einem ganzheitlichen Verständnis von Kompetenz sowohl kognitive Fähigkeiten als auch motivationale, soziale und ethische Aspekte umfasst. Mit den unterschiedlichen Kompetenzaspekten und -bereichen ist es offen für unterschiedliche Handlungstätigkeiten und auch für kontextbezogene Spezifizierungen. Es unterscheidet nicht nach unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten oder Rollen im Validierungsverfahren, „sondern bezieht sich auf alle Personen, die die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen Erwachsener durch Planungs-, Informations-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse ermöglichen, begleiten, durchführen oder managen – unabhängig vom institutionellen Kontext oder der Beschäftigungsform“ (Pachner, 2023, S. 426). Das Kompetenzmodell ist nicht im Sinne eines verbindlichen Katalogs von Kompetenzen zu verstehen, die alle von jeder Person, die an Validierung beteiligt ist, umfassend zu erbringen sind. Vielmehr hängen die tatsächlich erforderlichen Kompetenzen von den jeweiligen Aufgabenschwerpunkten und subfeldspezifischen Bedingungen ab. Die zentrale Bedeutung des Kompetenzmodells liegt daher darin, eine theoretisch und praktisch fundierte Grundlage und einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Entwicklung verfahrens- und rollenspezifischer Professionalisierungsinstrumente zur Verfügung zu stellen. Zudem ist das Modell, das im Zuge der Entwicklungsarbeiten im Sinne des Design-Based-Research-Zugangs im Hinblick auf seine Stringenz, terminologische Passgenauigkeit und Anwendbarkeit in unterschiedlichen internationalen Kontexten evaluiert wurde, durch seine internationale Entwicklung und Ausrichtung anschlussfähig für unterschiedliche europäische Validierungsverfahren und adaptierbar für unterschiedliche Validierungskontexte in Europa.

Praktische Anwendungsbeispiele des Kompetenzmodells sind beispielsweise das im Rahmen des PROVE-Projekts auf Grundlage des Kompetenzmodells entwickelte (Selbst-)Evaluationsinstrument und der Learning-Toolkit, also eine Sammlung von (Selbst-)Lernmaterialien – zwei Instrumente, die Validierungspraktiker*innen bei der individuellen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung ihrer Validierungskompetenz unterstützen und damit zur Professionalisierung der Validierung beitragen wollen (Pachner, 2023, S. 430 ff.). Im Rahmen des deutschen Validierungsverfahrens ValiKom bildete das PROVE-Kompetenzmodell den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines

Kompetenzprofils für die Validierungsberater*innen im ValiKom-Verfahren, in dem es mit Blick auf deren verfahrensspezifische Tätigkeiten bei den zuständigen Stellen verändert und angepasst wurde (Müller-Werth, 2024). Weitere Einsatzmöglichkeiten des PROVE-Kompetenzmodells liegen in der Entwicklung von (prozessspezifischen oder allgemeinen) Aus- und Fortbildungsangeboten für Validierungspraktiker*innen oder im Bereich der Personalrekrutierung oder -entwicklung von Validierungspersonal. Inwieweit das PROVE-Kompetenzmodell in den unterschiedlichen Ländern implementiert wurde bzw. wird und welche Erfahrungen dabei gemacht wurden, wird aktuell im Rahmen einer Studie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt erhoben. In Österreich bildete das PROVE-Kompetenzmodell einen wichtigen Bezugspunkt für die Entwicklung eines Qualifikationsprofils für Validierungspraktiker*innen, das im folgenden Abschnitt behandelt wird.

4. Qualifikationsstandards für Validierungspraktiker*innen

Nahezu zeitgleich mit der Entwicklung des PROVE-Kompetenzmodells und in enger Abstimmung aufgrund der personellen Überlappung der österreichischen Partnerorganisationen wba und öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) an beiden Projekten wurde in Österreich ein Qualifikationsprofil für Validierungsexpert*innen im Rahmen eines wissenschaftlichen Teilprojekts des vom Europäischen Sozialfonds und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung geförderten Projekts „wba digital“ entwickelt. Ziel dieses von März 2019 bis März 2022 gemeinsam von den Forschungsinstituten öibf und ibw (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) durchgeführten Projekts war es, ein kompetenzbasiertes Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker*innen zu entwickeln, das für die verschiedenen Validierungskontexte in Österreich und auch für die unterschiedlichen Handlungsfelder wie Information und Beratung sowie Assessment und Evaluation anwendbar sein soll. Damit nahm es Bezug auf das in der nationalen Validierungsstrategie formulierte Ziel, die Professionalisierung und Weiterentwicklung des Berufsbildes der den Validierungsprozess durchführenden Personen zu fördern und dazu Kompetenzprofile und gegebenenfalls Qualifizierungsmaßnahmen zu konzipieren, die einen qualitätsgesicherten Verfahrensablauf in allen Validierungsphasen fördern (BMB & BMWFW, 2017, S. 19).

Zur Entwicklung des national ausgerichteten Qualifikationsprofils für Validierungspraktiker*innen wurde methodisch eine Anforderungs- und Bedarfsanalyse durchgeführt, die einerseits auf einer Literaturrecherche und -analyse basierte, bei der auch ein strukturierter Katalog von Validierungsverfahren in Österreich erarbeitet wurde. Dies war die Grundlage für zehn leitfadengestützte Interviews mit Vertreter*innen unterschiedlicher Einrichtungen bzw. Validierungsverfahren in Österreich, wobei hier auf eine Ausgewogenheit von summativer und formativer Validierung geachtet wurde. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet, und ein erstes Modell eines Qualifikationsprofils entwickelt, dass in Folge im Rahmen

von zwei Workshops mit Experten und Expertinnen sowie Stakeholdern evaluiert, überarbeitet und fertiggestellt wurde.

Beim nationalen Qualifikationsprofil stand die Frage im Fokus, inwieweit die für die Validierung in verschiedenen Validierungsverfahren mit unterschiedlichen Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen in einem gemeinsamen Qualifikationsprofil abgebildet werden können, oder ob es differente Qualifikationsprofile beispielsweise für Beratung und Bewertung geben soll. Auf Basis der Analysen wurde ein aufgaben- bzw. rollenübergreifendes Qualifikationsprofil in Form eines kompetenzorientierten Strukturmodells entwickelt, das einer inneren Gliederung folgt und Kompetenzbereiche mit generischen Kompetenzen, die für das professionelle Validierungshandeln grundlegend erforderlich sind, beinhaltet. Bei diesen Kompetenzbereichen handelt es sich um wechselseitig voneinander abhängige Teile von Validierungskompetenz im Sinne analytischer Kategorien, die in der Handlungspraxis ineinandergreifen. Das Qualifikationsprofil für Validierungsexpert*innen beinhaltet vier Kompetenzbereiche und folgt im Aufbau folgender Logik:

- (1) Der erste Kompetenzbereich „Validierungswissen und Feld-/Fachexpertise“ umfasst
 - a. grundlegendes Validierungswissen, über das alle Validierungspraktiker*innen verfügen sollten, sowie
 - b. „Feld- und Fachexpertise“, die je nach Validierungskontext (z. B. Bildungssystem, Berufsfeld, Arbeitsmarkt, Freiwilligenbereich) und Fachbereich zu definieren ist.
- (2) Beim zweiten Kompetenzbereich „Berufspraktische Validierungskompetenz“ ist eine Vertiefung in einem der drei aufgaben- bzw. rollenspezifischen Unterbereiche vorgesehen, und zwar
 - *entweder* in „Information und begleitende Beratung“ – als Aufgabenschwerpunkt von Validierungsberater*innen
 - *oder* in „Kompetenzidentifizierung und Dokumentation“ – als Aufgabenschwerpunkt von Begleiter*innen von formativ ausgerichteten Kompetenzerfassungs- und -dokumentationsprozessen
 - *oder* in „Diagnostik und Kompetenzbewertung“ – als Aufgabenschwerpunkt von Bewerter*innen, Prüfer*innen, Gutachter*innen o. ä. in summativen Validierungsverfahren.
- (3) Der dritte Kompetenzbereich „Kommunikations-, Koordinations-, und Qualitätssicherungskompetenz“ ist als transversale berufspraktische Kompetenz konzipiert, die unabhängig vom Aufgabenbereich für alle Validierungsfachkräfte handlungsrelevant ist.
- (4) Der vierte Kompetenzbereich „Personale Kompetenzen und Professionelle Werthaltungen“ ist im Sinne der Regulation, Sicherung und laufenden Weiterentwicklung professionellen Validierungshandelns konzipiert, ebenfalls mit Relevanz für alle Validierungsfachkräfte (siehe dazu ausführlich Gugitscher et al., 2022).

Neben den Kompetenzbeschreibungen sind im Qualifikationsprofil zu jedem der vier Kompetenzbereiche und Unterbereiche wesentliche und detaillierte Lernergebnisse formuliert, die aufzeigen, über welches Wissen Personen, die Validierungen in den unterschiedlichen Phasen eines Validierungsprozesses professionell durchführen, verfügen, was sie in der Lage sind zu tun, und welche personalen und berufsethischen Haltungen und Werte ihr Tun leiten, um auch widersprüchliche Anforderungen situationsangemessen und reflexiv bearbeiten zu können.

Das Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker*innen ist so konzipiert, dass es aufgrund seiner kontext- und rollenübergreifenden Gestaltung die Entwicklung eines übergreifenden Berufsprofils für in der Validierung tätige Personen ermöglicht und unterstützt. Gleichzeitig ermöglicht es durch die Gliederung in unterschiedliche Kompetenzbereiche tätigkeits- und kontextspezifische Differenzierungen, was angesichts der Heterogenität an Validierungsverfahren und -aufgaben geboten ist. Es bildet eine gemeinsame Referenz für zentrale Tätigkeitsbereiche bzw. Rollen der Validierung (Beratung, Prozessbegleitung, Bewertung, Koordination/Management) sowie für unterschiedliche Validierungskontexte (Arbeitsmarkt, Berufsfeld, Bildungswesen, Freiwilligensektor etc.). Dabei ist es offen genug, um darauf aufbauend unterschiedliche allgemeine oder verfahrensspezifische Professionalisierungsinstrumente entwickeln zu können. Zudem ist das national ausgerichtete Qualifikationsprofil durch die Anbindung an das PROVE-Kompetenzmodell auch anschlussfähig an europäische Entwicklungen.

5. Fazit und Ausblick

Gemäß der Aufforderung in der EU-Ratsempfehlung von 2012, dass „Vorgehungen für den Ausbau der beruflichen Kompetenzen des an Validierungsverfahren beteiligten Personals auf allen einschlägigen Gebieten getroffen“ werden mögen (Rat der EU, 2012, S. 3, Nr. 1 Ziff. 3 Buchst. g), sowie dem Ziel der österreichischen Validierungsstrategie, die Professionalisierung des am Validierungsprozess aktiv beteiligten Personals voranzutreiben (BMB & BMWWF, 2017), da dies als ein wesentlicher Aspekt der Qualitätsförderung gesehen wird (BMBWF, 2018) wurde unter Einbezug des PROVE-Kompetenzmodells für Validierungspersonal ein nationales Qualifikationsprofil für Validierungspraktiker*innen entwickelt. Damit wird ein Beitrag für die weitere Professionalisierung der Validierung in Österreich, ein Bereich, in dem es aktuell keine nationalen Qualifikationen für Validierung gibt, punktuell aber bereits organisationsinterne bzw. verfahrensspezifische Schulungen für Validierungspraktiker*innen existieren, geleistet.

Das Qualifikationsprofil bildet das für professionelles Validierungshandeln zentrale Wissen und Können sowie die professionellen Werthaltungen allgemein ab. Es kann feldübergreifend im Sinne einer gemeinsamen Referenz für die Entwicklungen weiterer Professionalisierungsinstrumente und -angebote in unterschiedliche Anwendungsfeldern der Validierung in Österreich dienen. Durch die detaillierte Darlegung zentraler Lernergebnisse, die das für professionelles Validierungshandeln

erforderliche Wissen, Können und die Haltungen aufzeigt, eignet sich das Qualifikationsprofil z. B. als Grundlage für die Entwicklung kohärenter allgemeiner sowie verfahrensspezifischer Aus- bzw. Weiterbildungsangebote und Zertifizierungsverfahren für Validierungspraktiker*innen, aber auch für das Personalrecruiting und die Personalentwicklung im Validierungsbereich.

Entsprechende Schritte werden aktuell in einem Folgeprojekt, das im Sommer 2023 begonnen hat und bis Ende 2025 läuft, gesetzt. Konkret wird dabei gemeinsam von ibw und öibf auf Grundlage des vorliegenden Qualifikationsprofils ein modulares Rahmen-Curriculum konzipiert sowie ein Zertifizierungsverfahren für Validierungspraktiker*innen, das Anerkennungsmöglichkeiten für bereits vorhandene Kompetenzen und (verfahrensspezifische) Schulungen bieten soll.

Das Schaffen solcher Professionalisierungsangebote scheint nicht nur im Hinblick auf den Ausbau von Validierungsangeboten angebracht, wie sie beispielsweise in Österreich für den Hochschulsektor durch die Novelle des Hochschulgesetzes mit der Möglichkeit der Anerkennung beruflicher oder außerberuflicher Qualifikationen und Tätigkeiten (UG 2002 §78) zu erwarten sind, sondern auch mit Blick auf den Befund, dass in Europa weiterhin eine zentrale Aufgabe darin besteht, sich den Wesensmerkmalen des Validierungsprozesses zuzuwenden und diese in einer gemeinsamen Anstrengung von Forschung, Praxis und Politik aufzuklären und weiterzuentwickeln (Villalba-Garcia, 2021, S. 360). Mit Blick auf die Förderung der Professionalisierung von Validierung stellt sich perspektivisch die Frage, inwieweit diese (bildungs-)sektorenspezifisch ausgerichtet wird oder eine sektorenübergreifende Gestaltung erfährt, also Validierungspraktiker*innen in der Erwachsenenbildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung gleichermaßen und gemeinsam adressiert. Neben den zu berücksichtigenden Differenzen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen wäre dabei der Fokus vor allem auf das Gemeinsame zu legen (Elsholz & Schütz, 2024), in Bezug auf Validierung etwa ein gemeinsam geteiltes Verständnis von Validierungsprozessen, gemeinsame Qualitätsansprüche und -merkmale, oder ein gemeinsamer Kern qualitätssichernder Kompetenzen der Validierungsfachkräfte (Schlögl, 2022). Allgemeine Fortbildungen, die sich an Personen aller Bildungssektoren bzw. Validierungskontexte richten, und das für Validierung erforderliche Wissen und Können vermitteln, können zu einem grundlegenden gemeinsamen Validierungsverständnis beitragen, und die Weiterentwicklung des Validierungshandelns, etwa auch im Rahmen von übergreifenden Communities of Practice fördern.

Literatur

- Andersson, P., Halttunen, T. & Nistrup, U. (2017). *Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning*. NVL, Nordic Network for Adult Learning.
- Assinger, P. (2023). Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und*

- informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 344–358). Bielefeld: wbv.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BMWF. (2018). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- BMB & BMFW. (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Cedefop. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Cedefop reference series; No 104. <https://doi.org/10.2801/669676>
- Cedefop, European Commission, & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2018 update: Synthesis report*. http://libserver.cedefop.europa.eu/vete-lib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen des Weiterbildners. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 714–757). Suhrkamp.
- Elsholz, U. & Schütz, J. (2024). Professionalisierung und pädagogisches Handeln in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. In J. Schütz & U. Elsholz (Hrsg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung* (S. 5–21). Bielefeld: wbv.
- Euler, D. (2014). Design Research – A Paradigm under Development. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*. ZBW Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 27 (S. 15–41). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- European Commission & Cedefop. (2024). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: overview Report*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/64271>
- Gugitscher, K. (2023). Anerkennung und Validierung von Lernleistungen aus der Perspektive sozialphilosophischer Anerkennungsansätze. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 89–109). Bielefeld: wbv.
- Gugitscher, K., Nowak, S., Proinger, J., Schmid, K. & Tritscher-Archan, S. (2022). *Qualifikationsprofil für ValidierungsexpertInnen (Stand 08.03.2022) im Rahmen des „wba digital“ Teilprojekts*. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien. https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=AW8GUP3V&content_type=application/pdf
- Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3), 173–188. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Budrich.

- Hörster, R. (2010). Pädagogisches Handeln. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 35–42). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_3
- IngG Ingenieurgesetz (2017). *Bundesgesetz über die Qualifikationsbezeichnungen „Ingenieurin“ und „Ingenieur“*. BGBl. I Nr. 23 ausgegeben am 17. Jänner 2017.
- Kraus, K. (2023). Validieren als pädagogische Tätigkeit. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 149–164). Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller-Werth, L. (2024). *Kompetenzprofil für Validierungsberater:innen der zuständigen Stellen im Projekt ValiKom Transfer*. Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln. https://www.validierungsverfahren.de/fileadmin/user_upload/valikom/download/A62_Kompetenzprofil_f%C3%BCr_ValidierungsberaterInnen.pdf
- Pachner, A. (2023). Die Professionalisierung der Validierung – Genese eines Modells. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 415–435). Bielefeld: wbv.
- PROVE Erasmus+ Strategic Partnership (2020). *PROVE Kompetenzmodell für Validierungspersonal*. <https://uni-tuebingen.de/en/174546>.
- Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 398, 22.12.2012, 1–5.
- Rat der Europäischen Union (2016). Empfehlungen des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene. *Amtsblatt der Europäischen Union* 2016/C 484/01.
- Schlögl, P. (2022). Kompetenzanerkennung und Validierung. Gemeinsamkeiten in der Differenz von Erwachsenenbildung und hochschulischer Bildung. In M. Fellner, A. Pausits, T. Pfeffer, & S. Oppl (Hrsg.), *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen, Herausforderungen* (S. 177–185). Münster: Waxmann.
- Schmid, M. (2023). Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 493–511). Bielefeld: wbv.
- Travers, N. & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Hrsg.), *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice* (S. 233–258). Leicester: NIACE National Institute of Adult Continuing Education.
- Villalba-Garcia, E. (2021). Validation of non-formal and informal learning: The hero with a thousand faces? *European Journal of Education*, 56, 351–364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12468>
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Saganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.

Verfahrensarchitekturen von Kompetenzerfassung und ihr (erwachsenen-)pädagogischer Wert

Praxisreflexion der Weiterbildungsakademie Österreich

Gudrun Breyer, Karin Reisinger & Petra H. Steiner

Abstract: Der Beitrag stellt theoretische Modelle sowie Verfahrensarchitekturen von Kompetenzerfassung (z. B. formative und summative Verfahren) vor und reflektiert diese anhand der Erfahrungen der seit 2007 tätigen Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Ein Fokus der Reflexion liegt auf dem pädagogischen, bildungsfördernden Wert formativer Elemente und damit auf dem „Mehrwert“ von Validierung über den Abschluss hinaus. Durch die Praxisreflexion der wba werden die Lesenden mit einem Anwendungsfall konfrontiert, der die theoretischen Konzepte greifbar macht und als Good-Practice-Beispiel für die Kompetenzerfassung dienen kann. Die Erfahrungen der wba tragen somit zur Veranschaulichung und Vertiefung der Thematik bei. Insgesamt zielt der Beitrag darauf ab, Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzerfassung durch die Darstellung ihrer Funktionsweise zu veranschaulichen. Dabei wird als Rahmen einerseits das Konzept des lebenslangen Lernens und andererseits die sich laufend weiterentwickelnden (beruflichen) Qualifizierungsmaßnahmen auf gesellschaftlicher Ebene angenommen.

Die Besonderheit des Beitrags liegt in der Verbindung von „(erwachsenen-)pädagogischem Mehrwert“ mit der Darstellung theoretischer Modelle/Verfahrensarchitekturen. Zudem werden künftige Herausforderungen für Validierungsverfahren diskutiert.

Keywords: Kompetenzerfassung, Validierungsverfahren, Erwachsenenpädagogik, Qualität, competence assessment, validation procedures, adult education, quality

1. Einleitung

In einer sich rasch wandelnden Anforderungs- und Arbeitswelt sind Modelle für Kompetenzerfassung¹ hilfreich, um den Abgleich zwischen bestehenden Anforder-

1 „Kompetenzerfassung“ meint das „Erkennen, Einordnen, Bewerten und Dokumentieren von Kompetenzen mithilfe verschiedener qualitativer und/oder quantitativer Methoden“ (Strauch et al., 2009, S. 25). Mit dem Begriff „Kompetenzerfassung“ rückt der methodische Aspekt von „Kompetenzanerkennung“ und „Kompetenzvalidierung“ stärker in den Fokus. Die Begriffe „Kompetenzanerkennung“ und „Kompetenzvalidierung“ können als mit „Kompetenzerfassung“ eng verwandt gesehen werden. Nach Bosche und Strauch (2023, S. 188) sind die letzten beiden Begriffe Kompetenzvalidierung und Kompetenzan-

rungen einerseits und vorhandenen Kompetenzen sowie Lern- und Entwicklungsbedarfen andererseits zu begleiten. Auf individueller Ebene spielt die Fähigkeit, die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Stärken zu erkennen und die Möglichkeit diese bewerten zu lassen eine zentrale Rolle für die berufliche Entwicklung und Planung von Bildungsgängen. Darüber hinaus muss eine sich entwickelnde Gesellschaft Verwertungszusammenhänge umfassend verstehen und neben der unmittelbaren Anpassung und Verwertbarkeit für Wirtschaft und Arbeitsmarkt auch Entwicklung ermöglichen, das heißt bis zu einem gewissen Grad Transformation fördern. Darauf zielt in gewissem Sinne auch das Konzept des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens ab.²

In Österreich wird im Sinne der Empfehlungen der Europäischen Union spätestens mit der 2017 publizierten Validierungsstrategie (Bundesministerium für Bildung, 2017) die „gleichberechtigte Zertifizierung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen“ mittels Einsatzes von Validierungsverfahren angestrebt, nicht zuletzt, um die Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu erhöhen (Schmidt-Hertha, 2011, S. 243). Durchlässigkeit und Flexibilität fußen dabei auf der Erfassung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen und somit auf einer Erweiterung des „klassischen Bildungssystems“, welches lediglich formal und non-formal Erworbenes wahrnimmt und – zumindest in Teilen – der Bewertung und Zertifizierung unterzieht. Non-formale und informelle Lernprozesse gewinnen so an Bedeutung (Schmid, 2023, S. 22).³

Zentrales Anliegen von Validierung ist laut Bosche und Strauch (2023, S. 288) Lernen aus informellen und non-formalen Kontexten für weitere Bildungs- und Berufswege und für bessere Sichtbarkeit dessen, „was man kann“, nutzbar zu machen. Der fachliche Diskurs rund um Validierung und Kompetenzerfassung beinhaltet aber auch dahingehend Kritik, dass durch Validierung etwas „unverfügbares Individuelles“ unter den Vorzeichen des Humankapitalansatzes in den Verwertungszusammenhang der Gesellschaft eingespeist wird – und dies in Absehung von (individueller) Bildung und echter Transformation (vgl. etwa Lassnigg, 2019 a und b; Rößler, 2020;

erkennung, jene mit dem breitesten Bedeutungsraum, da „beide dafür stehen, Lernerfahrungen einen Wert zu geben“.

- 2 „Die grundlegende Bedeutung des Begriffs ‚lifelong learning‘ liegt in der Abkehr von der Vorstellung, das v. a. berufliche Lernen der Menschen sei mit dem Abschluss einer berufsqualifizierenden Ausbildung abgeschlossen, und führt somit weg von der Einstellung ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr‘. Insbesondere die immer rascheren und grundlegenden Veränderungen in der Berufswelt und im Alltagsleben (z. B. durch Digitalisierung und Globalisierung) erforderten und erfordern das stetige Weiterlernen der Menschen mit Blick auf Aktualisierung, Veränderung und Neubeginn.“ (Nuissl, 2023, S. 1)
- 3 Mit dem auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen basierenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) wurde ein weiteres Instrument zur Umsetzung folgender intendierter Ziele geschaffen: Durchlässigkeit des Bildungssystems, Chancengleichheit, Mobilität (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 9 ff.).

Vater, 2023). Der Artikel zielt daher darauf ab, den Wert der Kompetenzerfassung aus einer (erwachsenen-)pädagogisch-fördernden Perspektive zu diskutieren.

Beleuchtet werden dazu verschiedene Methoden der Kompetenzerfassung und deren Beitrag zur Stärkung des Individuums und seiner Lernfähigkeit. Durch die Analyse von Verfahrensarchitekturen, Methoden der Kompetenzerfassung und deren pädagogischer Wertigkeit wird ein umfassendes Verständnis für die Bedeutung und den Einsatz geschaffen. Eine These dieses Artikels ist, dass bezüglich der Ermöglichung persönlichen Wachstums und persönlicher Entfaltung das *Wie* der Kompetenzerfassung und damit die *Haltung*, mit der das Verfahren gelebt wird, wichtig sind. Methoden und Verfahrensarchitekturen stellen so gesehen die theoretisch fassbaren und „technischen“ Instrumente und Orientierungspunkte dar, die die gelebte Anerkennungspraxis rahmen und deren Systematik und gesellschaftliche Einbettung sichern.

Die Weiterbildungsakademie Österreich bietet hierbei ein exemplarisches Beispiel für ein Kompetenzerfassungsverfahren. Als summatives Validierungsverfahren arbeitet sie seit 2007 daran, die Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen sichtbar zu machen und zu einem fachspezifischen Abschluss zu bündeln. In ihrer Gründungszeit stellten sowohl Kompetenzanerkennung generell als auch die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen ein Novum dar. In diesem Artikel wird die wba-Vorgehensweise vertiefend erläutert und anhand von theoretischen Modellen bzw. Verfahrensarchitekturen betrachtet. Ein besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, ob und wie summative Kompetenzerfassung – neben ihrer bewertenden, summativen, „zertifizierenden“ Funktion – geeignet ist, (erwachsenen-)pädagogischen Mehrwert für Individuen zu generieren: Ermöglicht das Durchlaufen der wba-Transformation im Sinne eines Mehr an Verfügungsmöglichkeiten und Einsichten in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt?⁴

Aufbau des Artikels: Zuerst werden gängige Verfahrensarchitekturen und theoretische Beschreibungsmodelle für Kompetenzerfassung vorgestellt. Im Anschluss werden diese mit dem seit 2007 umgesetzten Verfahren der wba verbunden, dabei wird das Vorgehen der wba mittels tiefergehender Einblicke in das komplexe Anerkennungsprozedere beschrieben. Hieraus werden wiederum Folgerungen für Sichtweisen auf die theoretischen Verfahrensarchitekturen gezogen. Dabei sind die Fragen relevant, wie qualitativ hochwertige Verfahren konzipiert sein müssen und welche Effekte sie für das lernende Individuum im Kontext des lebenslangen Lernens haben, wo Bildung, Lernen und Transformation möglich sind und wo die Grenzen der Wirkungsweisen von Kompetenzerfassung liegen. So ermöglicht der Artikel gegenwärtige Herausforderungen zu benennen, schlussfolgernde Empfehlungen für Good-Practices zu formulieren und zukünftige Anforderungen anzudiskutieren.

4 Diese Bestimmung orientiert sich am „klassischen“ und aktuellen Verständnis von „Bildung“ innerhalb der Erwachsenenbildung. (Vgl. von Felden, 2014)

2. Verfahrensarchitekturen und theoretische Modelle von Kompetenzerfassung

Vier theoretische Modelle bzw. Verfahrensarchitekturen werden im Folgenden vorgestellt: Unter 2.1 wird die Einteilung in summative und formative Verfahren beleuchtet. Unter 2.2 werden die klassischen vier Phasen von Kompetenzerfassung und deren Zusammenhang mit formativen und summativen Aspekten vorgestellt. Unter 2.3 werden einzelne Methoden der Kompetenzerfassung und deren Einteilung in qualitative und quantitative erörtert. Schließlich werden unter 2.4 lerntheoretische Zusammenhänge bei der Erfassung von Lernprozessen, Lernergebnissen und Kompetenzen behandelt. Die ersten drei theoretischen Modelle und Ansätze (2.1.–2.3) werden behandelt, um einen Überblick über wichtige Leit- und Orientierungsmodelle für die Praxis der Kompetenzerfassung zu geben und die fachliche Reflexion darüber zu fördern. Unter 2.4 werden einige lerntheoretische und erwachsenenpädagogische Aspekte benannt, die in den praxisorientierten Modellen und Ansätzen häufig zu kurz kommen.

2.1 Formative und summative Verfahren

Formative Verfahren der Kompetenzerfassung sind entwicklungsorientiert und dienen dazu, Lernprozesse zu begleiten und individuelle Entwicklungsschritte zu unterstützen, wobei (Selbst-)Reflexion eine wesentliche Rolle spielt. Beispiele für formative Verfahren sind etwa der *ProfilPass* (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, o.J.) oder diverse andere Kompetenzportfoliomodelle⁵. Formative Verfahren arbeiten zwar häufig mit in „Berufsbildern, Verordnungen, Ausbildungen, Aufgabenbeschreibungen und Stellenprofilen“ (Dehnbostel, 2023, S. 272) festgelegten Kompetenzen, zeichnen sich aber dabei dadurch aus, dass vorhandene Lern- und Arbeitserfahrungen unabhängig von einem vorgegebenen Standard bewusstgemacht und reflektiert werden (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 13). Formative Verfahren eröffnen Menschen einen umfassenden Einblick in ihre persönliche Lern-, Bildungs- und Arbeitsgeschichte, ihre Stärken und Schwächen und regen tiefgreifende Reflexions- und Lernprozesse an (Cedefop, 2023, S. 55). Bislang unbekannte Fähigkeiten, speziell schwer greif- und artikulierbare transversale Kompetenzen wie Problemlösungskompetenz, Zeitmanagement, Organisationsmanagement, Teamarbeit oder Selbstregulation werden so sicht- und damit bearbeitbar. Im Rahmen eines solchen Prozesses erfahren Personen Stärkung, die mit einer Weitung der Perspektiven und Möglichkeiten und infolgedessen mit persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung einhergeht (vgl. Kaufhold, 2011, S. 276).

Dieser formative, „entwicklungsorientierte Ansatz“ wird dem „anforderungsorientierten Ansatz“ summativer Verfahren gegenübergestellt (Gruber et al., 2021, S. 77).

5 Ein Beispiel für ein formatives Kompetenzerfassungsmodell aus der Erwachsenenbildung ist das „Kompetenzportfolio für Freiwillige“ des Rings Österreichischer Bildungswerke (o.J.).

Summative Verfahren sind anforderungsorientiert und zielen darauf ab, bereits erworbene Kompetenzen zu bewerten und zu zertifizieren. Kompetenzen werden in summativen Verfahren mittels vorab festgelegter Standards gemessen, um „erzielte Lernergebnisse [...] zu formalisieren und zertifizieren“ (Cedefop, 2023, S. 55). Diese Bewertung, das Zertifikat bzw. der Abschluss lassen sich idealerweise in das (formale) Bildungssystem – einordnen. Beispiele dafür sind etwa die Ingenieursqualifikation⁶, die im Zuge von „Du kannst was!“⁷ erreichten Lehrabschlüsse und die Abschlüsse der wba. Der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit liegt nicht auf den Lernbedürfnissen und Lernanforderungen eines Individuums, sondern auf definierten, meist im beruflichen Bereich zu verortenden, quantifizierbaren Anforderungen, welche es zu erreichen gilt.

2.2 Die vier Phasen der Kompetenzerfassung und formative sowie summative Aspekte

Die klassischen vier Phasen der Kompetenzerfassung sind laut Cedefop (2015, S. 15):

1. Identifizierung relevanter Kompetenzen
2. Dokumentierung dieser Kompetenzen
3. Bewertung
4. Zertifizierung⁸

Alle vier Phasen werden der Theorie nach ausschließlich bei summativen Verfahren beschritten, formative Verfahren beinhalten die Phasen 1 und 2:

„Unterschieden werden die Aspekte der Identifizierung und Dokumentation (formative Validierung) sowie der Bewertung und Zertifizierung (summative Validierung). In einem zweistufigen Prozess kann formative Validierung als erste Stufe gesehen werden, in der die Lernergebnisse objektiviert werden, die dann in einer zweiten Stufe durch Verfahren und Institutionen der summativen Validierung in eine bestehende Struktur von (formalen) Signalen eingefügt werden können.“ (Lassnigg & Schindler, 2019, S. 01–2)

Formative und summative Verfahren werden häufig als voneinander getrennt dargestellt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass formative Validierungsverfahren nicht als völlig entwicklungsoffen angesehen werden können, da sie nicht außerhalb eines gesellschaftlichen Raumes von Erwünschtem, Normiertem und Regelhaftem denkbar sind. Summative (anforderungsorientierte und abschlussbezogene) Verfah-

6 Informationen des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft zur Ingenieursqualifikation finden sich unter: <https://www.bmaw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/Ingenieurwesen.html>.

7 Siehe: <https://ooe.arbeiterkammer.at/dukannstwas>.

8 Zertifikate sind typisch für summative Verfahren, denn sie sind an eine Qualifikation gebunden, welche meist in einer Prüfung bescheinigt wird. (Vgl. Nuissl, 2023, S. 1: <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-305>)

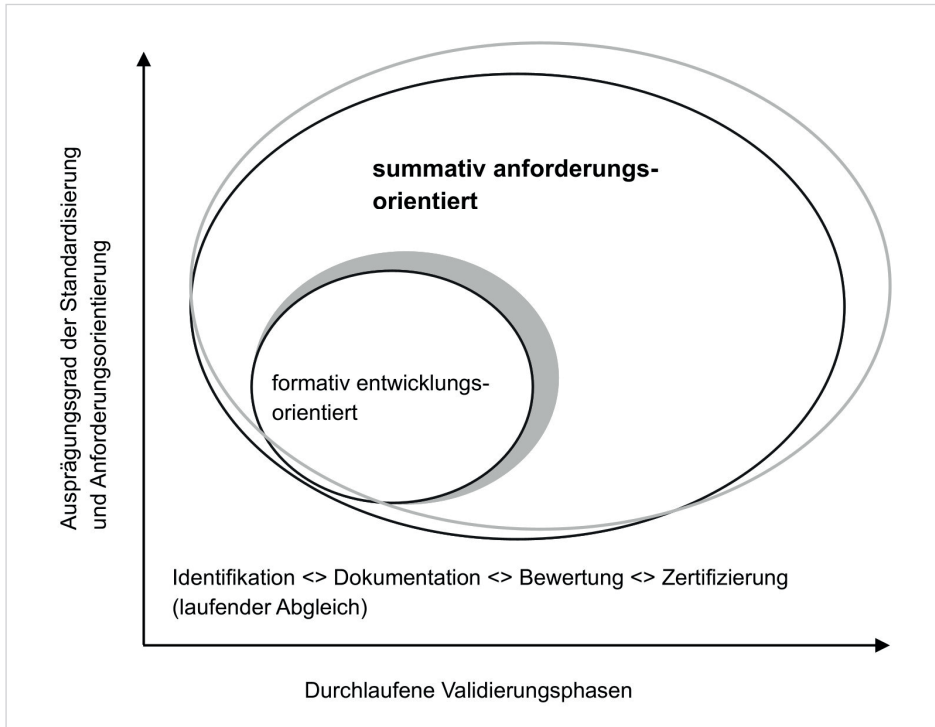


Abb. 1: Schema über summativ-anforderungsorientierte und formativ-entwicklungsorientierte Aspekte in summativen Validierungsverfahren

ren wiederum sind zwar ohne entwicklungsorientierte und formative Aspekte denkbar, in den meisten Fällen beinhalten sie aber auch diese Aspekte.

Typologisch geht Formativität, wie Abbildung 1 zeigt, mit einer schwach ausgeprägten Anforderungsorientierung einher. Sie stellt damit Raum für Bildung, Entwicklung, Entfaltung und Transformation bereit. Es wird dabei nur ein Teil der Validierungsphasen lt. Cedefop durchlaufen, jedenfalls die Phase der Identifikation und Dokumentation. Summativität geht mit hoher Anforderungsorientierung und einer ausgeprägten Standardisierung einher. Es werden dabei alle vier Validierungsphasen durchlaufen. Sowohl bei als „summativ“ als auch bei als „formativ“ deklarierten Verfahren werden die Phasen nicht linear durchlaufen. Vielmehr werden vergangene Phasen mitunter nochmals wirksam und dabei neue Erkenntnisse und Nachweise gewonnen, die in die darauffolgende Phase Eingang findet. Summative Kompetenz-erfassungsverfahren beinhalten damit immer auch formativ-entwicklungsorientierte Elemente.

2.3 Qualitative und quantitative Kompetenzerfassungsmethoden und -verfahren

Einen Überblick über Methodentypen geben Strauch, Jütten und Mania (2009, S. 41):

1. *Befragungen und Tests*, mündlich oder schriftlich
2. *Beobachtung* gezeigter Kompetenzen, etwa in Rollenspielen, Simulationen
3. *Analyse von diversen Materialien, wie Arbeitsproben* und Texten (z. B. Portfolios, Lerntagebücher, Videos)
4. *Mischverfahren*, in denen mehrere Methoden miteinander kombiniert werden, etwa in Assessments oder Kompetenzpässen

Die Methoden können entweder qualitativ oder quantitativ angelegt werden. Innerhalb eines Mischverfahrens (z. B. dem Verfahren der wba) können qualitative *und* quantitative Methoden miteinander kombiniert werden.⁹

Eine Besonderheit *qualitativer Methoden* besteht laut Forschung darin, dass sie in höherem Ausmaß „Sinn- und Interpretationszusammenhänge“ beachten (Bosche & Strauch, 2023, S. 289). Die ganzheitliche Betrachtung von Kompetenzen ist bei qualitativen Methoden besonders wichtig (Werte, Einstellungen, Haltungen müssen und werden in Kompetenzmodellen stärker mitgedacht). Qualitative Methoden sind insbesondere bei der Erfassung informell und non-formal erworbener Kompetenzen von Bedeutung. Non-formal und informell erworbene Kompetenzen müssen, wenn sie breiter erfasst werden sollen, offener und personengebundener verstanden werden, als dies bei standardisierten Tests und damit bei quantitativen Methoden der Fall ist (vgl. ebd., S. 290). Dabei braucht es gerade bei der Erfassung von informell Erworbenem biografisch orientierte Methoden (vgl. ebd., S. 289). Wirtherle, Müller-Werth und Oehme (2024, S. 2) beobachteten, dass Teilnehmende Stärkung und Selbstermächtigung erfuhren, die wesentlich für ihre weitere berufliche Entwicklung waren.

Daraus ergibt sich, dass qualitative Methoden zumindest teilweise andere Gütekriterien und Verwendungsschwerpunkte haben als quantitative. Ein Vorteil qualitativer Methoden liegt darin, dass sie einen breiteren Zugang zu Kompetenzen ermöglichen, sie können einen breiteren Kontext und unterschiedliche Ziele einbeziehen. Ein möglicher Nachteil qualitativer Methoden ist der oft hohe Aufwand sowie der intensive Beratungsaufwand (vgl. ebd., S. 302).

Bei der Durchführung qualitativer Methoden ist zu beachten, dass die Qualität des Verfahrens und der Methode in besonderem Ausmaß von der fachlichen Kompetenz der begleitenden Fachpersonen und von der Qualität der Beratung abhängig ist. Es reicht bei qualitativen Validierungsverfahren nicht aus, „Objektivität“ anzustreben, es braucht einen Blick auf das gesamte Verfahren hinsichtlich *Fairness, Transparenz, Nützlichkeit, Wirtschaftlichkeit, Zumutbarkeit, Akzeptanz* (vgl. ebd., S. 290 ff.). Aufgrund dieses hohen Anspruchs qualitativer Methoden und Verfahren „[...] kommt gerade bei qualitativen Validierungsmethoden der Fremdeinschätzung durch eine

9 Man kann zwischen einzelnen *Methoden* der Kompetenzerfassung und ganzen *Verfahren* unterscheiden. Viele für Methoden geltende Gütekriterien sind gleichzeitig in der Gesamtanlage des Verfahrens fundiert (z. B. Transparenz, Zugänglichkeit, Vertrauen, fachliche Fundiertheit der Kompetenzanforderungen ...).

autorisierte und professionell agierende Validierungsfachkraft eine besondere Rolle zu.“ (Ebd., S. 303)

Spoden bietet einen Überblick über *quantitative Methoden* der Kompetenzerfassung. Diese unterscheiden sich von qualitativen zum Beispiel durch Gütekriterien, welche sich stärker an statistischen, klassisch-wissenschaftlichen Kriterien bemessen wie etwa *Reliabilität*, *Validität*, *Qualitätssicherung*, *kognitive Bandbreite*, *Fairness* und *Zweckdienlichkeit* (vgl. Spoden, 2023, S. 309). Formen quantitativer Kompetenzerfassung sind:

1. Tests und Prüfungen
2. standardisierte Verhaltensbeobachtung im Feld
3. Simulation einer Testsituation
4. computerbasierte Verfahren der Textanalyse (vgl. ebd., S. 309 f.)

Der Nachteil quantitativer Verfahren ist, dass sieentwicklungsaufwändig sind. Der Vorteil liegt laut Spoden in der Effizienz und Zeitersparnis, sobald das Verfahren erstellt ist.

Ob ein Verfahren formativ oder summativ sein soll, ob qualitative oder quantitative Methoden oder beide angewendet werden, muss anhand der vorliegenden Anliegen, des Bedarfs und der vorhandenen Ressourcen entschieden werden. Sowohl für formative als auch für summative Verfahren bedarf es eines passenden Methodenmixes (vgl. Kaufhold, 2011, S. 278; Bosche & Strauch, 2023, S. 288).

2.4 Lerntheoretische Zusammenhänge der Kompetenzerfassung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen

Bei näherer Betrachtung zeigt sich ein erheblicher erwachsenenpädagogischer Bedarf, die Möglichkeiten von Kompetenzerfassung zu beleuchten und das begriffliche Instrumentarium zu schärfen. So weist Schmidt-Hertha (2011, S. 243) darauf hin, dass „Lernergebnisse [und damit wohl auch Kompetenzen, Anm. der Autorinnen] nicht unabhängig von den Lernwegen, über die sie erzielt wurden“ zu betrachten seien. Gerade im Hinblick auf zu bewertende non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sind Validierungsmethoden daher so zu wählen, dass sie „den individuellen Lernerfahrungen gerecht werden“ (Spoden, 2023, 307 f.) und so, dass Lernerfahrungen in ihrer gesamten Komplexität und Vielfalt abgebildet werden (vgl. Schmidt Hertha, 2011, S. 244, der sich auf Zürcher bezieht).

Laut Rohs (2009 in Schmidt-Hertha, 2011, S. 234) sind die Begrifflichkeiten „formal“ und „informell“ nicht als Gegensätze, sondern als „die beiden Pole eines Kontinuums“ zu sehen und so stellt auch Schmid-Hertha einsetzbare Methoden entsprechend dar und betont, dass informelles, non-formales und formales Lernen „aufeinander angewiesen [sind] und [...] der gegenseitigen Ergänzung bedürfen (Schmidt-Hertha, 2011, S. 238), dies auch insofern, als (implizites) informelles Lernen nur dann gegeben sein kann, wenn der oder die Betroffene lernen gelernt hat, eine Fertigkeit, die vorran-

gig im formalen Bildungssystem erworben wird. (Arnold & Pätzold, 2003; Schmidt-Herta, 2011, S. 239).¹⁰

Zürcher (2007, S. 36) stellt, wie Rohs, formales und informelles Lernen nicht konfrontativ gegenüber, sondern sieht sie als auf einem Kontinuum angesiedelt.

Informelles Lernen lässt sich laut Schmid-Hertha (2011, S. 247) auch nur bedingt formalisieren und validieren, als es sich durch seine „Spontanität und vor allem seine Zieloffenheit“ auszeichnet. Gleichwohl wird mittlerweile gefordert, Kompetenzerfassungsverfahren so zu gestalten, dass der lernförderliche Aspekt stärker zum Tragen kommt“ (Kraus, 2023, S. 158) Auch Schlögl und Kastner (2023, S. 468) sehen Validierung als „co-gestalteten Lernprozess“.

3. Praxisdarstellung und Reflexion: das wba-Verfahren

Dem wba-Verfahren lag der Bedarf zugrunde, einen Qualifikationsstandard für Erwachsenenbildner*innen in Form eines aus der Branche heraus generierten Abschlusses bereitzustellen. Die Vision bestand – und besteht auch nach 17 Jahren – darin, Erwachsenenbildner*innen, die oft als Quereinsteiger*innen im Feld tätig werden, eine Möglichkeit zur Sichtbarmachung ihrer Kompetenz und zur Professionalisierung anzubieten (Gruber et al., 2021, S. 47). Kompetenzen können so verwertet und zu einem breit einsetzbaren branchenspezifischen Nachweis zusammengefasst werden. Dementsprechend wurde ein Profil der idealen Erwachsenenbildnerin bzw. des idealen Erwachsenenbildners erarbeitet, daraus geforderte Kompetenzen abgeleitet und in einem Standard, dem „Qualifikationsprofil“, ausformuliert.¹¹ Basierend auf diesem Qualifikationsprofil sind definierte Kompetenzinhalte in einem festgelegten Ausmaß zu erbringen. Somit ist das wba-Verfahren auf den ersten Blick ein durchgängig summatives Verfahren.

3.1 Die Verfahrensarchitektur der wba: Überblick

Ein Überblick über die Verfahrensarchitektur der wba umfasst den theoretischen Modellen zufolge (siehe Kapitel 2) folgende Punkte:

- Die wba setzt ein Mischverfahren ein, welches aus vorwiegend qualitativen Methoden besteht. Es kommen auch quantitative Methoden zum Einsatz (Multiple-Choice-Test).
- Die wba ist ein summatives Verfahren mit vielfältigen formativen Elementen.

10 Vgl. dazu die Praxisdarstellung der Selbstbeschreibung unter 3.4: hier ist gekonnte Texterstellung Vorbedingung für die qualitative Erfassung informell erworbener fachlicher Kompetenzen.

11 Die Bemühungen bei der Entwicklung des wba-Verfahrens können durchaus als visionär bezeichnet werden, da die Anerkennung von Kompetenzen im europäischen und insbesondere im deutschsprachigen Raum zu diesem Zeitpunkt noch kaum ein Thema war.

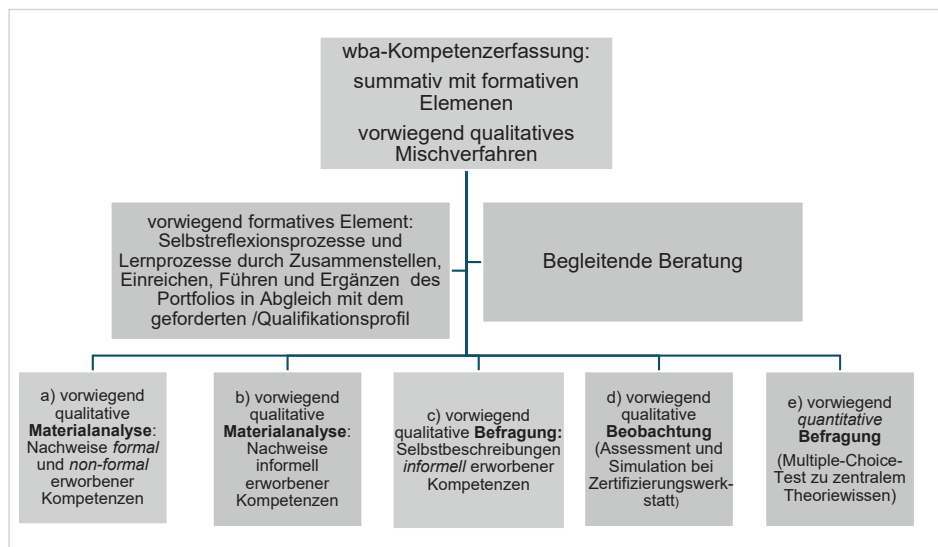


Abb. 2: Überblick über die Verfahrensarchitektur der wba

- Die wba anerkennt informell, non-formal und formal erworbene Kompetenzen.

Diese Punkte umfasst die folgende Darstellung. (Die verwendete Typologie und Benennung der Methoden folgt Strauch, Jütten & Mania, 2009, S. 41):

Den Großteil der eingebrachten Nachweise nehmen die im Portfolio eingebrachten Nachweise formal und non-formal erworbener Kompetenzen (Zeugnisse, Zertifikate u.ä.) ein, welche einer Materialanalyse zugeführt werden (a).

Die Nachweise informell erworbener Kompetenzen sind ein weiterer Bestandteil, diese teilen sich in schriftliche Befragungsformen („Selbstbeschreibungen“) (b) und diverse andere Nachweise, die einer Materialanalyse zugeführt werden (z. B. Projektberichte, didaktische Konzepte) (c).

Eine Besonderheit der wba stellt das dreitägige Assessment im Rahmen der „Zertifizierungswerkstatt“ dar, die die Beobachtung von Simulationen beinhaltet (d). Während der Zertifizierungswerkstatt ist zudem ein Multiple-Choice-Test zu absolvieren. Dieser Test ist die am stärksten quantitativ ausgerichtete Kompetenzerfassungsmethode der wba (e).

Wie das gesamte wba-Verfahren hat auch das Assessment, d. h. die „Zertifizierungswerkstatt“ summativen, anforderungsorientierten Charakter. Dennoch ist sie deutlich formativ ausgerichtet, indem Kandidierende Rückmeldungen zu ihren Stärken und möglichen Entwicklungsfeldern als Erwachsenenbildner*in erhalten. So gaben 93,3% der Befragten der letzten Zertifizierungswerkstatt (Stand 15.03.2024) an, dass sie im Rahmen des Assessments eine persönliche Stärkung erfahren hatten. Die Auseinandersetzung mit dem Berufsbild der Erwachsenenbildner*in und Reflexion der eigenen Kompetenzen passiert in besonderem Ausmaß im Rahmen der Zertifizie-

rungswerkstatt, der Boden dafür wird aber bereits bei der Erstberatung, dem Erstellen des Portfolios, den (Rückmelde-)Gesprächen mit der Beraterin vorbereitet.

3.2 Formative und summative Elemente und Kompetenzerfassungsphasen in Spiralen

Während formative Verfahren ohne summative Elemente auskommen, können summative Verfahren formative Elemente in unterschiedlicher Ausprägung enthalten. Im Falle der wba ist dies in großem Ausmaß der Fall. Das wba-Verfahren kann aus folgenden Gründen auch als formativ angesehen werden:

- Das wba-Zertifikat¹² wird in einem längeren Prozessablauf erworben (im Schnitt dauert es 6–12 Monate).
- Reflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Kompetenzen bzw. deren Erwerb in Form ergänzend eingebrachter Kurse oder Nachweise ist gefordert und unumgänglich.
- Es wird durchgängig entwicklungsfördernde und biografieorientierte Beratung angeboten.

Das wba-Verfahren entspricht den unter 2.2 dargestellten Phasen der Validierung, wobei optional eine kostenlose Erstberatung (persönlich, telefonisch oder online) angeboten wird. Während Kandidierende in den ersten beiden Phasen vorwiegend eigenständig arbeiten, ihre Unterlagen sichten und in einem Online-Portfolio dokumentieren, erhalten sie eine persönliche Beraterin zur Seite gestellt, sobald diese in der Bewertungsphase die eingereichten Unterlagen sichtet. Ab diesem Zeitpunkt werden Nachweise besprochen, durch weitere Informationen ergänzt oder zusätzliche Nachweise eingereicht.

Somit durchlaufen die Kandidierenden das Verfahren nicht in einer Abfolge getrennter Phasen, sondern kehren in den Gesprächen mit der Beraterin in frühere Phasen zurück, um relevante Lernergebnisse zu identifizieren, sichtbar und in entsprechender Form „anerkenntbar“ zu machen. Der Prozess ist damit weniger linear wie es die folgende Abbildung suggeriert, sondern verläuft spiralförmig.

Zum spiralförmigen Ablauf passt auch ein anderer Aspekt, welcher nicht nur die grundlegende *formale Vielfältigkeit* der wba festhält, sondern auch den *Aspekt der Nicht-Gleichzeitigkeit der Abläufe, bzw. Zeitspannen* betont. Die wba wurde in der wissenschaftlichen Begleitforschung als „multimodal und multitemporal“ aufgesetzt beschrieben (Gruber et al., 2021, S. 83). Multitemporal bedeutet, dass der Ablauf nicht linear ist, es können zu späteren Zeitpunkten Nachweise eingebracht werden, es kön-

12 Die wba bietet als grundlegenden branchenspezifischen Abschluss das wba-Zertifikat „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ an. Auf einer zweiten Stufe wird, darauf aufbauend, ein wba-Diplom in vier möglichen Schwerpunkten (Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement, Bibliothekswesen) angeboten.

nen Kompetenzen erst erworben werden, jede*r Kandidierende geht im eigenen Tempo vor.

3.3 Die Umsetzung der Gütekriterien Validität, Reliabilität, Fairness/Objektivität und Praktikabilität und dialogische Validierung in der wba

Die Kompetenzerfassungsvorgänge der wba sind durch definierte Settings so aufgebaut, dass sie Validität, Reliabilität und Fairness/Objektivität so weit als möglich realisieren.

Die Gütekriterien Validität, Reliabilität, Fairness/Objektivität sind nicht nur bei quantitativen Kompetenzerfassungsmethoden relevant, wie unter 2.3 erwähnt: Da die wba ein summatives Verfahren ist und ein Zertifikat bezogen auf einen Qualifikationsstandard verleiht, ist gefordert, dass das Kompetenzerfassungsverfahren erfasst/misst, was es erfassen und messen soll (Validität). Es ist gefordert, dass diese Messung möglichst personenunabhängig und frei von Wertungen stattfindet (Fairness/Objektivität). Weiters soll die Kompetenzerfassung so aufgebaut sein, dass bei verschiedenen Personen unter gleichen Bedingungen identische Ergebnisse erzielt werden (Reliabilität).¹³

Praktikabilität ist ein weiteres Muss-Kriterium (das wohl bei allen neuen Verfahren tragend ist): Das Verfahren muss bezogen auf die inhaltliche, soziale und ablaufbezogene Gestaltung relativ einfach und mit angemessenem Aufwand umsetzbar sein.

Es gibt vielerlei standardisierte Settings, mit denen die wba diese Gütekriterien verfolgt und gewährleistet:

- Das grundlegende Setting des Abgleichs zwischen Bestimmungen des Qualifikationsprofils und individuellen Nachweisen sorgt für Validität.
- Die wba bietet Akkreditierung von Bildungsangeboten an, welche dafür sorgt, dass akkreditierte Angebote mit identer Kompetenzerkennung verbunden sind (Reliabilität).¹⁴
- Eine umfassende Liste von erarbeiteten und laufend aktualisierten „Vorgaben für die Anerkennungsarbeit“ gewährleistet, dass häufig eingebrachte Nachweise gleich bewertet werden (Reliabilität).
- Der Login-Bereich ist ein Tool, das Dokumentation und Vergleich optimiert, mit seiner Filterfunktionen bezüglich aller eingereichten Nachweise z. B. sorgt er für

13 Vgl. dazu: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, S. 17: Im „Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich“ wurde ein guter Überblick über Qualitätskriterien für Validierung erarbeitet. Die hier thematisierten Qualitätskriterien werden unter Punkt 6 „Bewertung und Zertifizierung“ beschrieben. Vgl. weiters: Cedefop, 2023: Auch hier werden, insbesondere im Kapitel 5 zu „Validation methodologies and tools“, „validity, reliability und fairness“ gefordert.

14 Vgl. dazu: <https://wba.or.at/de/bildungsangebote/infos-fuer-bildungseinrichtungen.php>

Vergleich und damit für Reliabilität. Der Login-Bereich erhöht auch die Praktikabilität des Verfahrens.

Nicht alles in erwachsenenpädagogischer Arbeit ist durch standardisierte Settings beschreibbar. So muss in Bezug auf die wba hinzugefügt werden, dass die Professionalität der Kompetenzanerkennung als laufender dialogischer Prozess zu sehen ist. (Vgl. dazu die Qualitätskriterien für qualitative Kompetenzerfassung unter 2.3.) Im Besonderen trägt der Dialog das wba-Verfahren und macht seine Qualität als primär qualitativ arbeitendes Anerkennungsverfahren aus. Gruber et al. (2021, S. 142) sprechen von einer „dialogischen Validierung“ und verorten diese nicht nur in der Beratung, sondern insbesondere auch in den Prozessen im Team und mit dem bewertenden Gremium, dem Akkreditierungsrat. Beispielsweise sind innerhalb des wba-Teams zahlreiche abgleichende Erhebungsgespräche vorgesehen. Nach einer Phase der Recherche, des Einholens von Informationen bei den Kandidierenden (Validität, Fairness) gleichen die Validierungsfachkräfte basierend auf ihrer „Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise“ ihr „individuelles Verständnis von Kompetenzen und Vorgaben im Qualifikationsprofil“ ständig untereinander ab (Validität), vertiefen und erweitern es (vgl. Gruber et al., 2021, S. 141). Dabei werden im Rahmen einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung Unschärfen in den Vorgaben ausgemacht und verbessert. Formalisierte Settings auf Teamebene sind:

- der 4-Augen-Abgleich bei Kompetenzerfassung informell erworbener Kompetenzen, v. a. bei Selbstbeschreibungen, inklusive Verwendung von Beurteilungskriterien und Bewertungsrastern
- Portfoliobesprechungen (Abgleich der Sichtweisen der wba-Beraterinnen) vor jeder Akkreditierungsratssitzung¹⁵
- regelmäßige Bewertungen von Vergleichsportfolios als „Testung“¹⁶
- laufender Abgleich der wba-Beraterinnen mit dem wba-Akkreditierungsrat bei jeder Sitzung desselben

15 Fragen, die die Beraterinnen an den Akkreditierungsrat haben, werden vorab im Team (6-Augen-Prinzip) in den „Portfoliobesprechungen“ behandelt. Besprochen werden dabei Standortbestimmungen, nachgereichte Nachweise sowie Praxisbereiche von Kandidierenden, die für die jeweilige Beraterin nicht klar in die Erwachsenenbildung fallen oder auch Fragen zur Validität von Nachweisen (wenn Glaubwürdigkeit und Korrektheit in Frage gestellt oder Formalitäten nicht ausreichend erfüllt werden). Die Portfoliobesprechung ist ein wichtiges Instrument, um die Neutralität der Beraterin den Kandidierenden gegenüber zu wahren. Die Portfoliobesprechung ist ein Qualitätssicherungsinstrument im Sinne von Objektivität/Fairness, Validität und Reliabilität. Zum anderen fließt das Gelernte unmittelbar in die Beratungstätigkeit ein und trägt damit zur fachbezogenen Tragkraft des Verfahrens bei.

16 Die wba-Beraterinnen bewerten dasselbe Portfolio und vergleichen danach die Ergebnisse.

Gugitscher und Schmidtke (2018, S. 182) beschreiben die didaktisch-pädagogische Arbeit der wba-Beraterinnen als „Pendelbewegung“, wahrnehmbar etwa bei den Abwägungsprozessen bzgl. alternativen Zuordnungsmöglichkeiten.

3.4 Vertiefende Einblicke in die Praxis: die Rolle und laufende Weiterentwicklung der „Selbstbeschreibungen“

Die wba adaptiert als lernende Organisation ihre Vorgehensweise laufend: Beispielsweise wandeln sich eingesetzte Instrumente durch das vermehrte Einreichen informell erworbener Kompetenzen. Im Rahmen der wba-Zertifizierung war es von Anfang an möglich, Nachweise zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen einzureichen. Dies konnte z.B. durch das Verfassen eines Papers, die Vorlage eines Projektberichtes oder durch eigene Veröffentlichungen geschehen. Eine „Kompetenzbestätigung“ durch den Dienst- bzw. Auftraggeber war möglich. Entsprechende Formulare zur Kompetenzbestätigung konnten für das wba-Zertifikat in den vier Kompetenzbereichen *Didaktik*, *Bildungsmanagement*, *Beratung* und *Bibliothekswesen* eingereicht werden. Der Dienst- bzw. Auftraggeber bestätigte die Kompetenz, der*die Kandidierende wies eine umfassende, auf die Kompetenz bezogene Praxis nach und verfasste eine Tätigkeitsbeschreibung. Wurden die Kompetenzen durch den Arbeitgeber bestätigt und die formalen Vorgaben eingehalten, wurde die Kompetenz anerkannt. Diese als „Äquivalente“ bezeichneten Nachweise stellen in der Regel nicht den Hauptteil der erforderlichen Kompetenznachweise dar. Sie werden immer wesentlich ergänzt durch Nachweise aus dem non-formalen oder formalen Bildungssystem (z. B. Kursbestätigungen, Hochschulzeugnisse). Unter anderem aufgrund von Empfehlungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung durch die Universität Graz und das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (Schlögl et al., 2018) hat die wba ab 2019 begonnen, sich weitergehend mit den Möglichkeiten des Nachweises informell erworbener Kompetenzen zu beschäftigen, diese weiterzuentwickeln und auszubauen.¹⁷ Unter Einbindung des Akkreditierungsrates wurden sukzessive Kompetenzbestätigungen durch *Selbstbeschreibungen* ersetzt. Diese werden von dem*der Kandidierenden verfasst und nicht mehr extern durch Arbeitgebende bestätigt. Es bedurfte mehrerer Entwicklungsschleifen, bis die Vorlagen so gestaltet waren, dass eine möglichst valide Bewertung durch den Akkreditierungsrat möglich war. Fragen wie „*Woran zeigt sich, dass Ihre Beratung erwachsenengerecht ist und unter Berücksichti-*

17 Geändert hat sich damit auch das Selbstbild der wba-Beraterinnen. Sahen sie sich davor darin gefordert, Kandidierende bestmöglich zu unterstützen und jenen, die das Verfahren fremdmotiviert begonnen hatten (etwa auf Wunsch des Arbeitgebers oder weil der wba-Abschluss als Nachweis für eine öffentliche Stelle verlangt wurde), Vorteile aufzuzeigen, die der Prozess für sie haben konnte, so erkannten sie nun, dass ihre unterstützende Begleitung den Validierungsprozess – selbst für extrinsisch Motivierte mit kritischem Blick auf das Verfahren – einen positiven Lerneffekt hatte und Lernen durch die Wirkung der Validierung, die Reflexion des Gelernten, überhaupt erst ermöglicht wurde.

gung der gängigen Gender- und Diversity-Prinzipien stattfindet? Konkretisieren Sie dies anhand von mindestens zwei Beispielen“ zielen darauf ab, dass der*die Kandidierende nicht nur das Handeln, sondern auch die dahinter stehende Kompetenz beschreibt und mit Beispielen hinterlegt. Insbesondere um dem Ausfüllen durch KI-Instrumente entgegenzuwirken, wird Wert darauf gelegt, dass Beispiele aus der täglichen Praxis angeführt werden.

Die Selbstbeschreibungsfomulare enthalten *Bewertungskriterien*. Dabei wird zwischen formalen Kriterien (z. B.: Zeichenanzahl, geschlechtergerechte Sprache und ausreichendes Maß an Erfahrung im jeweiligen Kompetenzbereich) und inhaltlichen Kriterien (z. B.: Praxis im Sinne der wba-Praxisdefinition, Nennung von Beispielen, aktive Beschreibung des Vorgehens, Reflexionsfähigkeit) unterschieden. Die Bewertungskriterien erhöhen die *Transparenz* und erleichtern die Bewertung.

Die eingereichten Selbstbeschreibungen werden im 4-Augen-Prinzip durch Mitarbeiterinnen der wba vorbewertet und in weiterer Folge dem Akkreditierungsrat vorgelegt, der bei strittigen Fragen entscheidet. Diese Maßnahme dient dem Anliegen von Validität und Reliabilität.

Die Möglichkeiten des Nachweises informell erworbener Kompetenzen werden laufend reflektiert und angepasst. Eine Herausforderung ist die Dominanz der Schriftlichkeit, die gegebenenfalls für Kandidierende, die wenig schreibgewandt sind, zu einer Benachteiligung führen kann. Auch der Umgang mit KI wird diese Nachweisform zukünftig beeinflussen und zu Anpassungen führen.

Mitunter müssen Kandidierende auch ermutigt werden, ihre Kompetenz darzustellen. Vor diesem Hintergrund kommt der Beratung, die für die Anerkennungsverfahren von zentraler Bedeutung ist, ein besonderer Stellenwert zu.

3.5 Die wba als summatives Verfahren verbindet summativ-prüfende und formativ-entwicklungsfördernde Aspekte

Die gelebte pädagogische Haltung der wba-Validierungsfachkräfte war ein empirisches Beobachtungsergebnis der wissenschaftlichen Begleitforschung (Gugitscher & Schmidtke, 2018). Die Autorinnen stellten in ihrer Forschung fest, dass im Rahmen der „Kompetenzanerkennung als fachlich begründeter Aushandlungsprozess“ seitens des Personals die drei Dimensionen Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise gegeben sein müssen und dabei sowohl eine prüfende als auch eine pädagogische/entwicklungsfördernde Haltung notwendig ist. „Die pädagogische Haltung berücksichtigt in einer ganzheitlichen Sichtweise die Individualität und Einzigartigkeit von Kompetenzentwicklungsprozessen“ (ebd., S. 184 f.).

Die wba-Beraterinnen gleichen fortwährend die Anforderungen des wba-Verfahrens in Form vorgegebener Standards und die generellen Qualitätskriterien für Validierungsverfahren mit den Bedürfnissen der Kandidierenden ab, die ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie mit in den Prozess bringen. Somit ist die Validierungsarbeit ein stetiger Aushandlungsprozess zwischen einer „prüfenden und pädagogischen Handlungsorientierung“ (Gruber et al., 2021, S. 137). Prüfend insofern,

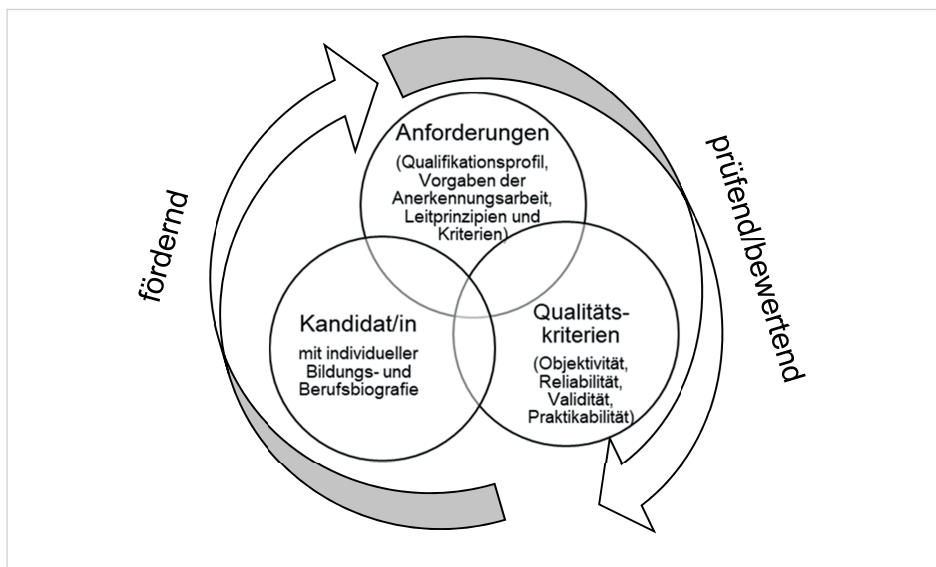


Abb. 3: Validierung als permanenter Abgleich zwischen vorgegebenen Standards, generellen Qualitätskriterien und individuellem Entwicklungs- und Bildungsbedarf

als eingereichte Nachweise auf formale Korrektheit und inhaltliche Passung mit dem Qualifikationsprofil kontrolliert werden, pädagogisch, indem wertschätzend und fördernd agiert wird. Diese wertschätzende Haltung der wba-Beraterinnen sind der Kern der formativen Elemente im wba-Verfahren. Auf ihr basiert jede Beurteilung, von der Vorbewertung der Nachweise, über das Einbringen der Nachweise in den Akkreditierungsrat, dem Besprechen der Ergebnisse mit den Kandidierenden bis hin zur Begleitung durch den weiteren Prozess.

Mehrmals jährlich tagt der Akkreditierungsrat, der die eingereichten Nachweise bewertet und anerkennt bzw. ablehnt. Auch der Akkreditierungsrat ist in das Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Förderung eingewoben, wobei seine Arbeit vorrangig darin besteht, über die Anerkennung laut Vorgaben zu entscheiden und Einzelentscheidungen zu systematisieren. Dennoch werden Entschlüsse unter einer ganzheitlichen Abwägung gefasst und der Anerkennung vieler verschiedener Nachweise der Vorrang gegeben, wenn es darum geht, die „Pluralität an Lern- und Bildungswegen“ der Kandidierenden aufzuzeigen (Gruber et al., 2021, S. 145).

Damit entspricht die wba den Vorstellungen von Güte in qualitativen Kompetenzanerkennungsverfahren, wie sie von Bosche und Strauch (2023, S. 289 ff.) dargestellt wurden:

- Sie beachtet „Sinn- und Interpretationszusammenhänge“ (vgl. ebd., S. 289) durch ein branchenentwickeltes Verfahren und durch laufende Adaption des Verfahrens je nach aktuellen neuen Bedarfen.
- Sie betrachtet Kompetenzen – zumindest ein Stück weit – umfassend und definiert Kompetenzen offener und personengebunden.

- Sie arbeitet mit Entwicklungs-, Validierungsfachkräften und Gremien, welche eine hohe Feld- und Fachkenntnis haben.
- Sie achtet insbesondere auf Beratungsqualität, welche den Spagat zwischen Prüfen/Bewerten und Fördern/Entwicklung ermöglicht.

3.6 (Erwachsenen-)pädagogischer Mehrwert und die Rolle der Beratung

Im typischen Ablauf eines summativen Validierungsprozesses – Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung von Lernergebnissen (Cedefop, 2015) – ist insbesondere für die ersten beiden Teile „Identifizierung und Dokumentation“ Beratung und Austausch zwischen Berater*in und Kandidierenden und die dadurch ausgelöste Selbstbeobachtung, -bewertung und -beurteilung unerlässlich. Dieses gemeinsame „Stöbern“ in der Lernbiografie und den Erfahrungen einer Person, die dabei wahrgenommene Ressource, löst bei der begleiteten Person Reflexionsprozesse aus. Damit rückt der Aspekt eines angestoßenen möglichen Bildungsprozesses in den Mittelpunkt (vgl. Schlögl & Kastner, 2023).

Beratung spielt eine Schlüsselrolle in vielen Kompetenzanerkennungsverfahren. Ob Beratung mit entwicklungsoffener und fördernder Haltung durchgeführt wird oder nicht, macht einen entscheidenden Unterschied. Schwierige Punkte in der Beratung liegen beispielsweise darin, die Auseinandersetzung der Kandidierenden mit Kompetenzanforderungen und mit dem eigenen Selbstbild zu begleiten. Mitunter liegt ein kompetenzbezogenes Selbstbild vor, das sich mit dem Fremdbild der Beraterin nicht deckt. Kandidierende erwarten sich eine Anerkennung erworbener Kompetenzen, obwohl sich diese nicht oder nicht ausreichend mit den Inhalten des Qualifikationsprofils decken. Die wba-Beraterinnen agieren mitunter als Übersetzerinnen, die die Anforderungen des Qualifikationsprofils in die (Alltags-)Sprache der Kandidierenden überführen und ihnen damit einen Vergleich mit ihren Lern- und Arbeitserfahrungen sowie die Identifikation von relevanten Fertigkeiten oder auch Weiterbildungen ermöglichen.

Die Evaluation der wba zeigt anhand der Rückmeldungen von wba-Absolventinnen und wba-Absolventen, dass das Durchlaufen der wba eine neue reflektierte Positionierung als „Erwachsenenbildner*in“ anregt. Auch die „Stärkung“ der Persönlichkeit in der beruflichen Rolle wurde bestätigt. Dies gilt für einen großen Teil der Absolventinnen und Absolventen (vgl. dazu Breyer, 2017 und Steiner, 2019). Mit den vorliegenden Daten und Erfahrungen kann darüber hinaus weniger darüber ausgesagt werden, ob tiefgehende Prozesse der Transformation ermöglicht werden. Wiederkehrende schriftliche Feedbacks von Absolventinnen und Absolventen lassen auf eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Bildungsbiografie (und den Anforderungen im Rahmen des wba-Verfahrens) schließen. Als Beispiel sei hier eine Rückmeldung wörtlich zitiert:

„Es war anfangs ein vorsichtiges „Schau’n ma mal“ und mit der Zeit wurde es ein planendes, zielstrebiges Vorgehen mit klaren Zielsetzungen und daraus resultieren-

den Aufträgen und Aufgaben. [...] Ich muss auch angeben, dass das Staunen auch beinhaltet hat, noch einiges erbringen zu müssen und es auch als anstrengend und mühsam zu empfinden. [...] Danke, dass ich mit Ihrer Hilfe über mich und mein Können staunen und durch den Außenblick meine Fähigkeit sehr plastisch wahrnehmen durfte.“

Damit kann über den (erwachsenen-)pädagogisch erlebten Mehrwert hinaus durchaus auf Transformations- und tiefergehende Bildungsprozesse geschlossen werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick: Grenzen und Potenziale summativer Kompetenzerfassungsverfahren

Die vorliegende Studie bietet generelle Einblicke und Impulse für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Validierungsverfahren im Bildungsbereich. Sie vermittelte dazu Einblicke in mögliche „Verfahrensarchitekturen“ von Kompetenzerfassung (formative vs. summative, qualitative vs. quantitative Methoden/Verfahren, lerntheoretische Zusammenhänge) und stellte diese einer Praxisdarstellung des summativen Kompetenzerfassungsverfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich gegenüber.

Augenmerk wurde auf die Fragen gelegt, wie die Güte von summativen Kompetenzerfassungsverfahren gewährleistet werden kann sowie ob und wie individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse durch summative Verfahren angestoßen werden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen punktuell wiedergegeben:

Die *Validierung von Kompetenzen* muss als ein dynamischer Prozess gesehen werden, der Lernprozesse anstößt und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Die „Dynamik“ ist dabei keine rein instrumentelle und technische (vgl. dazu beispielsweise „Kompetenzanerkennungsphasen in Spiralen“), sondern liegt durchaus auch in der laufenden Aus- und Weiterentwicklung der Perspektiven der Fachkräfte und Beratenden. (Letzteres wurde zum Beispiel mit „dialogischer Validierung“ benannt.) Die Dynamik korrespondiert dabei mit den sich rasch wandelnden Anforderungen im Bereich nötiger Kompetenzen, der Instrumente und institutionellen Rahmen für Kompetenzerfassung. Zugespißt formuliert: Ein Kompetenzerfassungsverfahren, welches sich nicht laufend verbessern und verändern kann, hat keinen Bestand.

Beratung und Bewertung in qualitativen Kompetenzerfassungsverfahren werden als *essenzielle pädagogische Tätigkeiten* betrachtet, die die persönliche Weiterentwicklung der Lernenden fördern. Es wurde der These nachgegangen, dass nicht nur das „Was“ im Sinne von Verfahrensarchitekturen, sondern vor allem das „Wie“ im Sinne der täglichen Umsetzungspraxis und Haltung den Lernenden gegenüber Kompetenzerfassung zu einer Tätigkeit mit (erwachsenen-)pädagogischem Mehrwert macht. So zeigt die Erfahrung der wba, dass Reflexion durch einen längeren Prozess der Aus-

einandersetzung, des Einbringens und Nachholens von Kompetenznachweisen und durch begleitende Anleitung und Beratung angestoßen und persönliche Stärkung im beruflichen (und allgemeinen) Selbstverständnis erzielt werden kann.

Es wird darüber hinaus deutlich, dass *in summativen Validierungsverfahren summative und formative Elemente verbunden* sind und sich gegenseitig ergänzen. Die bewusste Integration von formativen Elementen in die summativen Validierungsprozesse trägt zu lebenslangem Lernen bei, insofern sie individuelle Entwicklungs- und Bildungspotenziale bewusst achtet. Die Verbindung summativ-prüfender und formativ-entwicklungsfördernder Aspekte ermöglicht persönliche Entwicklung dabei lediglich in begrenzter Form: Den Rahmen und die Grenzen individueller Bildungs-, sowie Transformationsprozesse bilden vorab definierte Standards von Kompetenzanforderungen und das Anliegen von Validität, Objektivität und Reliabilität. (In den sich ergänzenden Perspektiven von Fördern und Prüfen/Bewerten unterscheidet sich summative Kompetenzerfassung nicht von traditioneller, insbesondere formaler Bildung.)

Die *Erfassung informell erworbener Kompetenzen stellt eine besondere Herausforderung dar* und wirkt sich auf bestehende Validierungsverfahren aus. Anforderungen an die Konzeption und Durchführung bei der Kompetenzerfassung informell erworbener Kompetenzen sind höher als bei formal und non-formal erworbenen Kompetenzen, insofern als Fachkompetenz und Beratungsfähigkeit der Validierungsfachkräfte umfassender sein müssen. Verfahren müssen, sofern sie summative Verfahren sind, anders und mitunter genauer prüfen und bewerten.

Zukünftige Herausforderungen liegen in der *flexiblen Implementierung neuer und laufenden Anpassung bestehender Verfahren*. Wie die Erfahrung der wba zeigt, können sich erarbeitete Methoden und Kompetenzstandards rasch ändern und müssen darauf reagieren können. So sind die Möglichkeiten der Textproduktion mittels KI-Generatoren eine Herausforderung für den Nachweis informell erworbener Kompetenzen, beispielsweise bei „Selbstbeschreibungen“. Weiters können sich die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an die Zielgruppe rasch wandeln und müssen integriert werden.¹⁸ Zukünftige Herausforderungen liegen also in der weiteren Integration von digitalen Instrumenten und Möglichkeiten sowie in der laufenden Anpassung an sich wandelnde Bildungs- und Arbeitsanforderungen.

Will man neue Verfahren der Kompetenzerfassung implementieren, ist die umsichtige Konzeption dabei grundlegend: Hohe Fach-, und Methodenkompetenz sowie die Berücksichtigung der institutionellen und sozialen Einbettung durch Abschätzung von Ertrag, Ressourcenbedarf und breiter Akzeptanz eines neuen Verfahrens sind elementar.

Insgesamt betont der Artikel die Chancen von Kompetenzanerkennung und Kompetenzerfassung als Instrument zur nachhaltigen Gestaltung des lebenslangen Lernens in einer Gesellschaft mit sich rasch wandelnden Qualifikationsanforderungen.

¹⁸ Vgl. vertiefend dazu auch das Konzept des strukturell verankerten *und* dynamisch-offenen Professionsverständnisses in Steiner, 2018, S. 87 ff.

Kompetenzerfassungsverfahren haben ein hohes Potenzial, individuelle Bildungswege *und* den gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu begleiten. Allerdings gelingen (summative) Validierungsverfahren nicht ohne höheren Einsatz bei der Konzeption, Implementierung und dem laufenden Betrieb. Summative Validierungsverfahren können darüber hinaus die Gesellschaft mitgestalten, diese aber nicht grundlegend verändern. Sofern sie bewusst formative und entwicklungsfördernde Elemente integrieren, können sie persönliche Stärkung bewirken und individuelle Bildungsprozesse anstoßen und damit einen elementaren Beitrag in einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens leisten.

Literatur

- Arnold, R. & Pätzold, H. (2003). Lernen ohne Lehren. In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (S. 107–126). München: Luchterhand.
- Bosche, B. & Strauch, A. (2023). Qualitative Verfahren der Kompetenzanerkennung zu Validierungszwecken – theoretische Einordnung und Praxisbeispiele. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 287–306). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Breyer, G. (2017). Die wba wirkt! Ergebnisse einer Wirkungsevaluation anlässlich 10 Jahre Weiterbildungsakademie Österreich. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*. Winter 2017/18, Heft 263/68. Jg. Abrufbar unter: <https://shorturl.at/IFJM1> [22.04.2024].
- Bundesministerium für Bildung (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Abrufbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie_zur_Validierung_nicht-formalen_und_informellen_Lernens.pdf [19.04.2024].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich*. Abrufbar unter: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Qualitaetskriterienkatalog.pdf>. [21.11.2024].
- Cedefop (2015). *Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. Referenzreihe Nr. 104 des Cedefop. Abrufbar unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3073> [30.04.2024].
- Cedefop (2023). *Europäische Leitlinien für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. Referenzreihe Nr. 125 des Cedefop. <https://doi.org/10.2801/184123>
- Dehnhostel, P. (2023). Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 267–283). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.). *ProfilPASS: Stärken erkennen – Stärken nutzen*. Abrufbar unter: die-bonn.de/li/288 [22.04.2024].

- Felden, H. von (2014). Bildung. In Dinkelaker, J., von Hippel, A. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 199–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K. & Lachmayr, N. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gugitscher, K. & Schmidtke, B. (2018). Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 41(2–3/2018), 173–188. Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/36881> [30.04.2024].
- Kaufhold, M. (2011). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Basis fundierter Kompetenzerfassung. In S. Böhlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 273–291). Bielefeld: wbv
- Kraus, K., (2023). Validieren als pädagogische Tätigkeit. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 149–164). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Lassnigg, L (2019 a). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37, 2019. Wien. Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [30.04.2024].
- Lassnigg, L. (2019 b). Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen. Sammelrezension. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 37, 2019. Wien. Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [22.04.2024].
- Lassnigg, L, Schindler, (2019). Editorial. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 37, 2019, 01–2-01-9. Abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf> [22.04.2024].
- Nuissl, E. (2023). Lifelong Learning. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenenbildung- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-191>
- Ring Österreichischer Bildungswerke (o.J.). *Formate der Kompetenzerfassung*. Abrufbar unter: <https://ring.bildungswerke.at/projekte/workshop-kompetenzerfassung-service-learning/> [30.04.2024].
- Rohs, M. (2007). *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung*. Abrufbar unter: http://opus.unibwhamburg.de/opus/frontdoor.pöhp?source_opus=1230 [21.07.2009]
- Rößler, F. (2020). *Informelles lebenslanges Lernen?! Probleme der Anerkennung*. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 171–184). Bielefeld: wbv.
- Schlögl, P., Kastner M. (2023). Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 457–478). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schlögl, P., Schmidtke, B., Lachmayr, N., Gruber, E., Gugitscher, K. & Assinger, P. (2018). *Wissenschaftliche Begleitung zur Weiterentwicklung des Anerkennungs- und Zertifizierungssystems der Weiterbildungsakademie (wba)* [Unveröffentlichter Projektbericht]. öibf, KFU Graz.

- Schmid, M. (2023). Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 493–511). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Schmidt-Hertha, B. (2011). Formelles, non-formales und informelles Lernen. In S. Bohlinger & G. Münchhausen (Hrsg.), *Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning* (S. 233–252). Bielefeld: wbv
- Spoden, C. (2023). Quantitative Verfahren der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 307–320). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Steiner, P.H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung*. Bielefeld: transcript. Abrufbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4328-2/soziale-welten-der-erwachsenenbildung/> [30.04.2024].
- Steiner, P.H. (2019). Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung. *ZfW*, 42, 95–113 (2019). <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0125-0>
- Strauch, A., Jütten, S. & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Vater, S. (2023). Validierung und Neoliberalismus – selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit als Lernergebnis. In M. Schmid (Hrsg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge* (S. 235–248). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971657>
- Wirtherle, S., Müller-Werth, L. & Oehme, A. (2024). Validierung als (zweite) Chance zur beruflichen Entwicklung. *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–21. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2023/wirtherle_etal_ht2023.pdf [30.04.2024].
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte* (Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2/2007). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Die wba wird aus den Mitteln der Europäischen Union und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gefördert.



**Kofinanziert von der
Europäischen Union**

Neue Qualifikationen nach dem Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung

Ziele, Rahmenbedingungen und Potenziale eines neuen Bildungssegments

*Elisabeth Hassek-Eder, Sabine Tritscher-Archan,
Stefan Oppl & Thomas Pfeffer*

Abstract: Mit dem Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB) wird ein neuer Typus von höheren Qualifikationen geschaffen, welche auf unmittelbaren berufspraktischen Kompetenzen basieren und über Validierungs- oder Prüfungsverfahren erworben werden sowie in ihrem Status akademischen Qualifikationen gleichgestellt sind. Der vorliegende Beitrag analysiert, warum der Bereich der höheren beruflichen Bildung aufgewertet, ausgebaut und konsolidiert werden soll. Er beschreibt die Prämissen des HBB-Gesetzes, geht auf die institutionellen Akteur:innen für die Entwicklung, Verordnung und Vergabe von HBB-Qualifikationen sowie auf die Mechanismen der Qualitätssicherung ein und schließt mit einem Ausblick auf die Erwartungen, die mit diesem Gesetz verbunden sind.

Keywords: Höhere Berufsbildung, Qualifikationen, Fachkräfte, Validierung, Higher VET, Qualifications, Skilled Workers, Validation

1. Höhere berufliche Bildung – Hintergrund

Das am 1. Mai 2024 in Kraft getretene Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB) markiert einen wichtigen Meilenstein in der österreichischen Bildungspolitik. Dieses Gesetz fokussiert auf höhere berufspraktische Qualifikationen, die außerhalb von Universitäten und Hochschulen vergeben werden und sich an Personen mit beruflichem Erstausbildungsabschluss und/oder mehrjähriger Berufserfahrung richten. Gerade weil die Berufserfahrung eine zentrale Rolle in der HBB spielt, kommt auch der Validierung als Methode der Feststellung der dadurch erworbenen Kompetenzen eine große Bedeutung zu.

Diskussionen über die Neuausrichtung dieser sogenannten postsekundären, nicht tertiären Programme bzw. Abschlüsse gibt es in Österreich schon seit geraumer Zeit (Schneeberger, Schmid, & Petanovitsch 2013; Musset et al., 2013). Dies hat unter anderem damit zu tun, dass diese Qualifikationen für die österreichische Volkswirtschaft sehr wichtig sind. Gleichzeitig mangelt es aber an öffentlicher Wahrnehmung, an Verständnis und Wertschätzung für diese Abschlüsse. Aufgrund ihrer Struktur und der Art ihres Erwerbes werden sie darüber hinaus statistisch kaum bzw. nicht adäquat erfasst.

Um die Gründe für diese nachteiligen Gegebenheiten zu verstehen, bedarf es eines Blickes auf das österreichische Bildungssystem. Dieses verfügt im internationalen Vergleich über ein stark an beruflichen Qualifikationen orientiertes Erstausbildungssystem (Mayr & Schmid, 2014). Im Unterschied zu vielen anderen Staaten ist die arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevante Qualifizierung in einem weit höheren Ausmaß auf der mittleren Qualifikationsebene, d. h. auf der Sekundarstufe II, angesiedelt: Rund drei Viertel aller Jugendlichen eines Altersjahrganges durchlaufen auf dieser Ebene eine Ausbildung, die zu einem beruflichen Abschluss führt¹ und damit einen direkten Arbeitsmarkteinstieg ermöglicht. In diesem Punkt unterscheidet sich das österreichische Bildungssystem von den Systemen anderer Länder, in denen berufliche Bildung vielfach erst nach Abschluss der Sekundarstufe II angeboten wird.

Diese Ausgangslage führt zu weiteren Besonderheiten des österreichischen Bildungssystems im Bereich der hochschulischen und post-sekundären Bildung. So ist das Angebot an beruflicher Bildung an Hochschulen überwiegend akademisch geprägt, da ihre Programme üblicherweise eine Studienberechtigung als Zugangsvoraussetzung vorsehen, sie wissenschaftlich fundiert sein müssen und schriftliche Abschlussarbeiten nach wissenschaftlichen Standards erfordern.

Darüber hinaus gibt es eine breite Palette an beruflichen Bildungsprogrammen, die ebenfalls über die Sekundarstufe II hinausgehen, deren inhaltliches Fundament aber überwiegend in der beruflichen Praxis liegt und die zumeist den Nachweis der erfolgreichen Bewältigung dieser Praxis vorsehen. Sie gelten als post-sekundär, aber nicht hochschulisch. Darunter fallen etwa gesetzlich geregelte (oder formale) Abschlüsse, wie etwa Werkmeisterschulen, Meister- und Befähigungsprüfungen oder die Ingenieur-Zertifizierung. Die Mehrheit der höheren beruflichen Bildungsprogramme führt aber zu gesetzlich nicht geregelten (oder nicht-formalen) Qualifikationen, etwa den Abschlüssen von Bildungsangeboten wie dem Coaching-Lehrgang am bfi, der WIFI-Fachakademie für Automatisierungstechnik, der MEPA-Ausbildung der Sicherheitsakademie, dem Finanzberater-Lehrgang der Bankakademie etc. Sie werden von einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Organisationen angeboten, etwa von Weiterbildungseinrichtungen, Branchenakademien, Zertifizierungsstellen oder (größeren) Unternehmen. Diese Konstellation wirkt sich auf verschiedenen Ebenen aus:

- *Statistik:* Die international gebräuchliche Bildungsstatistik ISCED (International Standard Classification of Education), die für internationale System- und Abschluss-Vergleiche genutzt wird, unterschätzt tendenziell die Qualifikationsstärke Österreichs. Die nicht-formalen Abschlüsse, aber auch der Großteil der formalen, die in der beruflichen Weiterbildung erworben werden (z. B. die Polizeiausbildungen), werden nämlich mithilfe des ISCED statistisch nicht erfasst. Gerade wenn es

1 Darunter fallen die rein schulbasierten Angebote der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) und der Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) sowie die Lehrlingsausbildung, welche die berufsschulische und betriebliche Ausbildung miteinander verschränken.

um höhere Qualifikationen geht (Stichwort: Tertiärquote), schneidet Österreich im internationalen Vergleich daher häufig schlechter ab.

- *Geringe Wahrnehmung und Wertschätzung:* Die Nicht-Berücksichtigung von Qualifikationen in Bildungsstatistiken hat zur Folge, dass diese Abschlüsse oftmals weniger wahrgenommen und in der Gesellschaft, aber auch innerhalb des Bildungssystems, weniger anerkannt/wertgeschätzt werden. Das lässt sich auch daran erkennen, dass es kaum „Brücken“ (zur Förderung der Durchlässigkeit) zwischen dem nicht-formalen und dem formalen Bildungskontext gibt. Nicht-formale Abschlüsse werden nur äußerst selten bei Eintritt in eine formale Ausbildung anerkannt, um inhaltliche Teile zu ersetzen. Die relativ stark ausgeprägte Segmentierung zwischen den beiden Bildungskontexten ist mitunter auf mangelndes Vertrauen, etwa in die Validität der Abschlussprüfung oder in die Mechanismen der Qualitätssicherung, zurückzuführen.
- *Geringe Bekanntheit:* Das mangelnde Vertrauen lässt sich aber auch mit der geringen Bekanntheit nicht-formaler Qualifikationen erklären. Auf die große Vielfalt dieses Bereiches, der von zahlreichen Anbietern und Angeboten gekennzeichnet ist, wurde bereits hingewiesen. So positiv diese Vielfalt auch sein kann (denn Lernende können aus vielen Angeboten wählen), so sehr erschwert sie gleichzeitig den Überblick und das Verständnis für die darin erworbenen Abschlüsse.
- *Sogwirkung des hochschulischen Bereiches:* Auch wenn für Absolvent:innen beruflicher Bildungsprogramme auf der Sekundarstufe II der direkte Arbeitsmarkteinstieg möglich ist, zeigt sich unter ihnen dennoch eine hohe Studierneigung. Mit ein Grund dafür ist, dass die Abschlüsse hochschulischer Programme ein hohes Ansehen genießen. Dies hängt stark mit dem Prestige der Einrichtungen, in denen diese Abschlüsse erworben werden, sowie mit der hohen Bewertung akademischen Wissens zusammen. Es hat aber auch mit den homogenen Strukturen des hochschulischen Bereiches zu tun: Als Anbieter fungieren ausschließlich Universitäten und Hochschulen, die Abschlüsse sind nach einer europaweit einheitlichen Architektur (Bachelor-Master-PhD) gestaltet und werden nach gemeinsamen Qualitätssicherungsstandards vergeben. Diese Abschlüsse sind in der Öffentlichkeit weithin bekannt und auch international gut vergleichbar.

All diese Auswirkungen haben die Diskussionen um die Neuausrichtung der höheren beruflichen Bildung außerhalb der Hochschulen maßgeblich beeinflusst. Gleichzeitig ist in den letzten Jahrzehnten die Notwendigkeit zur Höherqualifizierung vor allem aufgrund technologischer Veränderungen immer größer geworden. Empirische Daten (u. a. Dornmayr & Riepl, 2024) belegen, dass man diesen Veränderungen nicht ausschließlich mit akademisch-hochschulischer Bildung begegnen kann. Es bedarf vielfältiger postsekundärer beruflicher Bildungsprogramme mit Arbeitsmarktorientierung, die flexible Aufbaumöglichkeiten und Durchlässigkeiten für die Lernenden

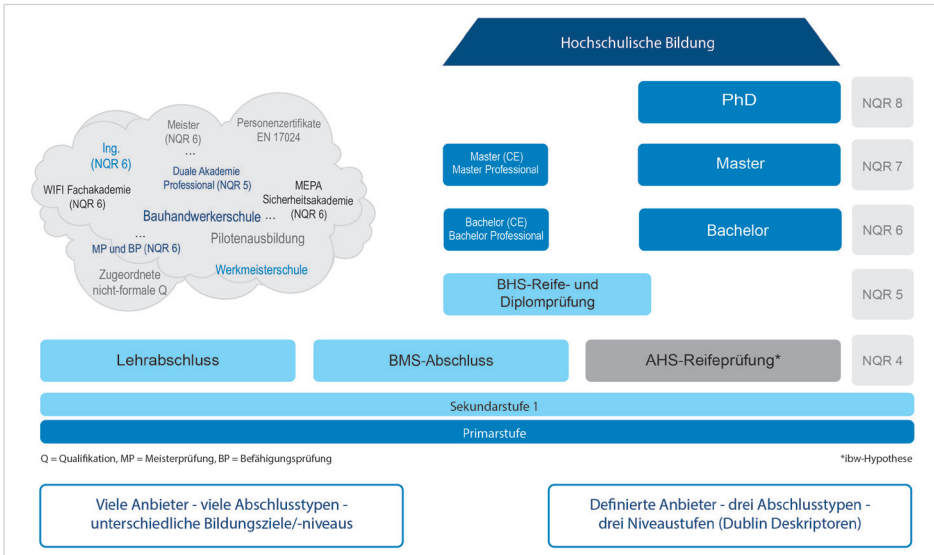


Abb. 1: Das österreichische Bildungs- und Qualifikationssystem ohne HBB-Gesetz. Quelle: ibw

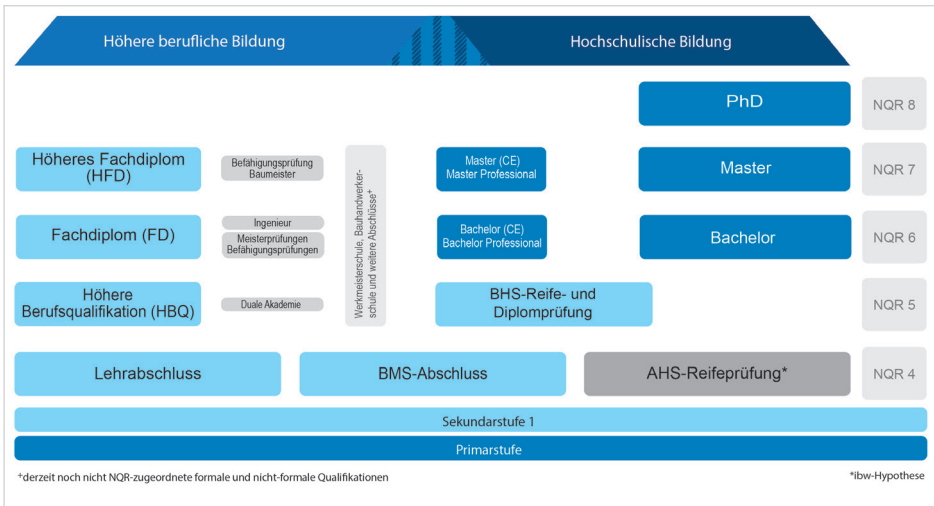


Abb. 2: Das österreichische Bildungs- und Qualifikationssystem mit HBB-Gesetz. Quelle: ibw

bieten. Für die Wirtschaft sind diese höherqualifizierten Abschlüsse bzw. Personen, die über diese Abschlüsse verfügen, von großer Bedeutung. Daher ist es geboten, diesen Bereich aufzuwerten und in der öffentlichen Wahrnehmung bekannter zu machen.

Einen entscheidenden An Schub haben die Diskussionen über die höhere berufliche Bildung mit der Etablierung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) im

Jahr 2016 erhalten. Die durch den NQR verbriefte Gleichwertigkeit von auch andersartigen Bildungsabschlüssen auf demselben Niveau hat den Blick auf die unterschiedlichen Wertigkeiten der akademisch-hochschulischen Bildung sowie der beruflichen, außerhochschulischen Bildung verstärkt.

Gleichzeitig entstand in der bildungspolitischen Diskussion die Idee, eine „*Dachmarke Höhere Berufsbildung*“ einzuführen. Diese sollte berufspraktische Qualifikationen umfassen, die gemeinsame Spezifika haben, etwa gemeinsame Qualitätssicherungsmerkmale (vgl. UEAMPE, 2018). Diese Spezifika sollten als „*verbindende Klammer*“ fungieren und dazu beitragen, den postsekundären, nicht tertiären Bereich zu konsolidieren, d.h. stärker zu strukturieren und zu ordnen. Dadurch sollte der Bereich bekannter und besser verständlich werden, wodurch positive Effekte auf die Akzeptanz und Wertschätzung der darin erworbenen Abschlüsse erwartet wurden. Anleihe nahm man bei diesem Vorschlag beim hochschulischen Bereich, der, wie bereits erwähnt, durch die gemeinsame Abschlussarchitektur und die gemeinsamen Qualitätssicherungsstandards eine homogene Struktur aufweist.

Nach einem unter Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Wirtschaft durchgeführten Abstimmungsprozess unter den Stakeholdern wurde schließlich das HBB-Gesetz ausgearbeitet und im Mai dieses Jahres wirksam. Dadurch soll aus dem bisher von großer Vielfalt geprägten Bereich (Abb. 1) ein eigenes Bildungssegment mit klareren Strukturen entstehen. Für dieses Segment soll der Begriff „*höhere berufliche Bildung*“ als Dachmarke etablieren werden. Zu dieser Dachmarke gehören Qualifikationen, die künftig nach dem HBB-Gesetz neu geschaffen werden (und daher eine der drei Abschlussbezeichnungen tragen, vgl. dazu Abb. 2 und auch Abschnitt 2.2), aber auch bereits bestehende Abschlüsse, die zwar in anderen Materiengesetzen (z.B. in der Gewerbeordnung, im Ingenieurgesetz) geregelt sind, dennoch den Charakteristika von HBB-Qualifikationen entsprechen (vgl. Abb. 2). Die Dachmarke soll auf diese Charakteristika als verbindende Elemente aller Abschlüsse in diesem Bereich verweisen. Genauso wie mit dem Begriff „Hochschulbildung“ bestimmte Assoziationen geweckt werden (u.a. Lernorte Universität oder Hochschule, bestimmte Abschlusstitel, Wissenschaftsorientierung etc.), soll auch durch den Begriff „höhere berufliche Bildung“ ein bestimmtes Bild im Kopf entstehen.

2. Das Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB-Gesetz) im Detail

Das HBB-Gesetz (HBB-G) regelt „*die Anforderungen, die Verfahren und die Qualitätssicherung für die Entwicklung, die Einführung und den Erwerb von Qualifikationen der höheren beruflichen Bildung*“ (§ 1 (1) HBB-G). Mit dem Vollzug des HBB-Gesetzes ist das Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft betraut. Als Vorbilder für die Gestaltung des Gesetzes dienten zwei Materiengesetze zu wesentlichen formalen Qualifikationen in der Berufsbildung: die Gewerbeordnung 1994 mit ihren Bestimmungen zu Meister- und Befähigungsprüfungen einerseits sowie das Ingenieurgesetz 2017 mit

den Regelungen zum Validierungsverfahren der Ingenieurzertifizierung andererseits. Das HBB-Gesetz beruht auf den Prämissen Bedarfsorientierung, Berufskonzept und Offenheit. Es definiert ein neues Format für Qualifikationen und Abschlussbezeichnung der höheren beruflichen Bildung und regelt das Zusammenspiel institutioneller Akteur:innen für die Entwicklung und Vergabe dieser Qualifikationen.

2.1 Prämissen des HBB-Gesetzes

Das HBB-Gesetz beruht auf drei wesentlichen Prämissen:

- *Bedarfsorientierung*: Die Entwicklung einer Qualifikation gem. HBB-Gesetz (HBB-Qualifikation) hat orientiert „an den Bedarfslagen und Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft“ (§ 1 (2) HBB-G) zu erfolgen. Damit dürfen HBB-Qualifikationen nur geschaffen werden, wenn ein nachweislicher Bedarf nach den Kenntnissen, Fertigkeiten und der Kompetenz besteht, die diese Qualifikationen ausmachen. Dabei sollen nach Möglichkeit kurz-, mittel- und langfristige Qualifizierungserfordernisse (vgl. § 1 (2) HBB-G) ebenso berücksichtigt werden wie technische und wirtschaftliche Entwicklungen, die sich aus den Anforderungen an Klimaschutz und Nachhaltigkeit ergeben (vgl. § 4 (2) HBB-G). HBB-Qualifikationen sollen somit „auf die unmittelbare berufliche Anwendung fokussieren“ (Erläuterungen zum HBB-G, S. 1), die sich auf nachgewiesene Evidenz über nachgefragte Kompetenzen stützt. Damit soll sowohl sichergestellt werden, dass Qualifikationsinhaber:innen mit dem Erwerb einer HBB-Qualifikation unmittelbar in ihre Beschäftigungsfähigkeit investiert haben, als auch, dass Arbeitgeber:innen die Gewähr haben, dass HBB-Qualifikationen arbeitsmarktrelevante Lernergebnisse verbrieften.

Die Prämisse der Bedarfsorientierung wird durch mehrere Bestimmungen im HBB-Gesetz sichergestellt: Zunächst können außer dem Bund nur gesetzliche Interessenvertretungen der Arbeitnehmer:innen- oder der Arbeitgeber:innenseite sowie der freien Berufe als Qualifikationsanbieter im übertragenen Wirkungsbereich HBB-Qualifikationen schaffen (vgl. § 3 (1) Z1 HBB-G). Es wird davon ausgegangen, dass diese Einrichtungen den Bedarf ihrer Branchen und Mitglieder jeweils fundiert und umfassend kennen bzw. einzelne Aspekte dazu unproblematisch erheben können. Außerdem hat die Entwicklung einer HBB-Qualifikation in einem Entwicklungsteam zu erfolgen, dem verpflichtend u.a. „*zumindest ein Experte oder eine Expertin der betroffenen Branchen oder Berufsbereiche*“ (§ 6 (1) Z1 HBB-G) sowie eine Vertretung einer wissenschaftlichen Einrichtung der Berufsbildungsforschung angehören müssen. So sollen die Erfassung der Branchenexpertise und eine evidenzbasierte Vorgangsweise sichergestellt werden. Der Qualifikationsanbieter muss der Einreichung einer HBB-Qualifikation beim zuständigen Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft eine Bedarfsprognose anschließen, die den aktuellen und zukünftigen Bedarf am Arbeitsmarkt adressiert und insbesondere eine „*branchen- und arbeitsmarktbezogene Analyse*“ enthält, „die

üblichen wissenschaftlichen Standards entspricht“ (§ 4 (2) HBB-G). Qualifikationsanbieter sind außerdem dazu angehalten, bei der Qualifikationsentwicklung auch den „Bedarf anderer inhaltlich verwandter und betroffener Branchen oder Berufsbereiche ... einzubeziehen“ (§ 6 (3) HBB-G). Weiters sind HBB-Qualifikationen u. a. in Bezug auf den „Nutzen und die Verwertbarkeit der angeeigneten Kompetenzen am Arbeitsmarkt“ (§ 4 (9) HBB-G) in regelmäßigen Abständen extern nach üblichen wissenschaftlichen Standards zu evaluieren. So soll die Aktualität der Lernergebnisse einer HBB-Qualifikation über ihre gesamte Lebensdauer sichergestellt werden. Sollte die externe Evaluierung ergeben, dass die Bedarfsorientierung einer HBB-Qualifikation am Arbeitsmarkt nicht länger gegeben ist, kann der zuständige Bundesminister bzw. die Bundesministerin für Arbeit und Wirtschaft entsprechende Schritte bis zur Außerkraftsetzung der Qualifikation vornehmen. (vgl. Erläuterungen zum HBB-G, S. 5)

- *Berufskonzept: Das HBB-Gesetz wurde geschaffen, um ein neues Segment im österreichischen Bildungssystem zu etablieren, das „ein berufspraktisches Angebot der beruflichen Weiterbildung für praxisorientierte Lerntypen im Arbeitsleben“ (Erläuterungen zum HBB-G, S. 5) darstellt. Es richtet sich an Fachkräfte, die aufbauend auf einer beruflichen formalen Erstausbildung (vorrangig einem Lehrabschluss) und jedenfalls auf berufspraktischer Erfahrung Fach- oder Führungskarrieren in ihrem betrieblichen Umfeld realisieren wollen. Diese Zielgruppe ist sehr groß: So verfügen in Österreich rund 1,6 Millionen Personen im Alter zwischen 25 und 64 über einen Lehrabschluss als höchsten Bildungsabschluss und weitere rund 870.000 Menschen über mehrjährige Berufserfahrung, die sie nach einem Pflichtschulabschluss erworben haben. (vgl. Erläuterungen zum HBB-G, S. 1) Entsprechend dem Berufskonzept und im Einklang mit der Arbeitsrealität der berufspraktisch qualifizierten Zielgruppe erfolgt der Kompetenzerwerb überwiegend in der betrieblichen Praxis und nur ergänzend und optional durch Vorbereitungskurse, die von Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung angeboten werden können (vgl. Erläuterungen zum HBB-G, S. 1). Daher sind solche optionalen Vorbereitungskurse auch nicht Regelungsgegenstand des HBB-Gesetzes. Das Wesentliche des Kompetenzerwerbs in der HBB sind „die Verbindung von Lernen und Arbeiten, eine überwiegend induktiv-praktische Didaktik, Learning on-the-job und die Anleitung von Praktiker/innen für Praktiker/innen“ (Erläuterungen zum HBB-G, S. 1) an den Lernorten Arbeitsort und ggf. Einrichtung der beruflichen Erwachsenenbildung. Die Lernergebnisse, die eine HBB-Qualifikation ausmachen, werden entweder im Wege einer Prüfung oder einer Validierung „auf Grundlage konkreter beruflicher Anforderungen an Fachkräfte“ (§ 1 (3) HBB-G) festgestellt. Das unterscheidet HBB-Qualifikationen von Qualifikationen der hochschulischen Bildung, die auf einem wissenschaftlichen Bildungsweg beruhen. Die Begründung für diese Orientierung am Berufskonzept liegt aus bildungspolitischer Sicht in der Schaffung einer durchgängigen Weiterbildungsperspektive mit formalen Bildungsabschlüssen für beruflich qualifizierte. Diese Perspektive soll in der Folge zu höherer gesellschaftlicher Anerkennung der Berufsbildung und*

damit auch zu einer Attraktivierung dieses Bildungssegments führen (vgl. Erläuterungen zum HBB-G, S. 1). Aus wirtschaftlicher Sicht liegt der Grund für die Ausrichtung am Berufskonzept im immer drängender werdenden Fachkräftemangel, der das Bildungssystem vor neue Herausforderungen stellt und neue Wege in der Weiter- und Höherqualifizierung von Fachkräften notwendig macht (vgl. Ministerratsvortrag 7/17 Höhere Berufliche Bildung, 22. Februar 2022).

- *Offenheit*: Das HBB-Gesetz verfolgt in mehrfacher Hinsicht einen offenen Zugang. Das zeigt sich zum einen in der Zielgruppe für HBB-Qualifikationen. Wie oben ausgeführt besteht diese sowohl aus Personen mit formaler beruflicher Erstausbildung, also Lehrabschlüssen oder Abschlüssen berufsbildender Schulen, als auch aus Fachkräften mit facheinschlägiger Berufspraxis ohne formalen Erstabschluss in der Berufsbildung. Die Berufserfahrung ist somit jene Anforderung, welche alle Interessent:innen am Erwerb von HBB-Qualifikationen eint – unabhängig von etwaigen Abschlüssen der Berufsbildung. Das HBB-Gesetz validiert damit informell erworbene Kompetenzen. Die genaue Ausgestaltung der Zugangsvoraussetzungen zu einer HBB-Qualifikation obliegt im Einzelfall dem jeweiligen Qualifikationsanbieter. Offenheit zeigt sich darüber hinaus im Gestaltungsspielraum, der den HBB-Qualifikationsanbietern eingeräumt wird: von der Ausgestaltung der Zugangsvoraussetzungen über die Auswahl wesentlicher Mitglieder für ihr Entwicklungsteam sowie die bedarfsorientierte Festlegung der Lernergebnisse bis hin zur Entscheidung über Form und Ablauf des Feststellungsverfahrens als Prüfungs- oder Validierungsverfahren wird Qualifikationsanbietern viel Entscheidungsfreiheit überlassen. Weiters normiert das HBB-Gesetz, dass neben der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Form von Berufspraxis auch nach Möglichkeit das Vorliegen nicht formaler Qualifikationen berücksichtigt werden soll (vgl. § 4 (3) HBB-G). Somit kommt Validierung im Kontext der HBB ein hoher Stellenwert zu. Das Prinzip der Offenheit soll sicherstellen, dass Qualifikationen der HBB so nah an den Bedürfnissen der Fachkräfte und des Arbeitsmarktes wie möglich ausgestaltet, erworben und aktuell gehalten werden können.

2.2 Neue Qualifikationen und Abschlussbezeichnungen nach dem HBB-Gesetz

Neue Qualifikationen nach dem HBB-Gesetz müssen neben den oben ausgeführten Grundprinzipien konkret einer Reihe von weiteren Anforderungen genügen. So sind sie jedenfalls kompetenzorientiert in Form von Lernergebnissen zu beschreiben und werden analog zu den Bestimmungen für Meister- und Befähigungsprüfungsordnungen im Wege einer Verordnung erlassen, die sowohl die Lernergebnisse differenziert nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz als auch die Validierungs- bzw. Prüfungsordnung enthält (vgl. § 4 (1) HBB-G). HBB-Qualifikationen haben sich an den Qualifikationsniveaus 5 bis 7 des Nationalen Qualifikationsrahmens NQR zu orientieren. Das HBB-Gesetz enthält einen Anhang, der die NQR-Deskriptoren für die angeführten Niveaus für die Berufsbildung in Form von HBB-Deskriptoren präzi-

siert. Diese Orientierung an den Niveaus 5 bis 7 des NQR ergibt sich aus der Vorgabe, wonach HBB-Qualifikationen „*inhaltlich auf beruflicher Praxis im Anschluss an eine berufliche Erstausbildung oder auf einer mehrjährigen qualifikationsbezogenen beruflichen Tätigkeit aufbauen*“ (§ 4 (3) HBB-G). Damit beginnt „höher“ in der HBB eine NQR-Niveaustufe über dem Lehrabschluss, der für sämtliche Lehrberufe Niveau 4 des NQR zugeordnet ist. Weitere formale Qualifikationen der Berufsbildung, die dem NQR zugeordnet sind, sind beispielsweise die Meisterqualifikation und die meisten Befähigungsprüfungen, die Niveau 6 des NQR entsprechen. Diese bereits bestehenden formalen Qualifikationen der Berufsbildung werden durch das HBB-Gesetz nicht berührt.

HBB-Qualifikationen können erst seit Inkrafttreten des HBB-Gesetzes mit 1. Mai 2024 geschaffen werden. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags sind daher noch keine HBB-Qualifikationen verordnet worden. Zahlreiche Qualifikationen sind jedoch in Ausarbeitung, wobei sich folgende Entwicklung abzeichnet: In Branchen, in denen es bisher nach dem Lehrabschluss kaum eine formale Höherqualifizierung in der Berufsbildung gab, weil für diese Branchen keine Meister- oder Befähigungsprüfungen existieren, wird mit der Schaffung von HBB-Qualifikationen orientiert an NQR-Niveaus 5 und höher gerechnet. Dort, wo Meister- oder Befähigungsprüfungen bestehen, werden vorrangig HBB-Qualifikationen für NQR-Niveau 5 erwartet, weil sie die Lücke zwischen Lehrabschluss und Meisterprüfung schließen.

Im Sinne der Einheitlichkeit wurden für die neuen Qualifikationen gem. HBB-Gesetz gleichlautende Abschlussbezeichnungen für die einzelnen Qualifikationsniveaus geschaffen. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle 1 dargestellt. Wer eine Abschlussbezeichnung der HBB gesetzeskonform erworben hat, darf diese geschäftlich und privat führen (§ 5 (2) HBB-G), die vorsätzliche unrechtmäßige Verwendung kann mit einer Verwaltungsstrafe von bis zu 15.000 Euro belegt werden (§ 17 (1) HBB-G).

Tab. 1: Abschlussbezeichnungen von Qualifikationen der HBB

Die Qualifikation entspricht den Deskriptoren mit Bezug zu folgenden Qualifikationsniveaus:	Abschlussbezeichnungen (jeweils plus Ergänzung mit Bezug zum Fachgebiet der Qualifikation)	Englische Abschlussbezeichnungen (jeweils plus Ergänzung mit Bezug zum Fachgebiet der Qualifikation)
NQR 5	Höhere Berufsqualifikation (HBQ)	Extended Professional Qualification
NQR 6	Fachdiplom (FD)	Professional Certificate
NQR 7	Höheres Fachdiplom (HFD)	Advanced Professional Certificate

Quelle: §5 (1) HBB-G

2.3 Institutionelle Akteur:innen bei der Entwicklung und Vergabe von Qualifikationen nach dem HBB-Gesetz

In die Entwicklung, Qualitätssicherung, Verordnung, den Erwerb und die Evaluierung von Qualifikationen der HBB sind zahlreiche Akteur:innen involviert, die im Folgenden mit ihren Aufgaben kurz umrissen werden:

- *Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft (BMAW)*: Das BMAW ist mit dem Vollzug des HBB-Gesetzes betraut und kann auch selbst als Qualifikationsanbieter agieren und eigene Qualifikationen verordnen. Wo HBB-Qualifikationen von anderen Qualifikationsanbietern entwickelt werden, müssen die Validierungs- und Prüfungsverordnungen dieser Qualifikationen vom BMAW genehmigt und im Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) kundgemacht werden. Das BMAW ist weiters dafür zuständig, dass alle laut HBB-Gesetz zu befassenden Stellen über beabsichtigte HBB-Qualifikationen informiert werden und ggf. unter Einhaltung der gesetzlichen Fristen Stellungnahmen zu den entwickelten HBB-Qualifikationen abgeben können. Es ermächtigt die Validierungs- und Prüfungsstellen der HBB und genehmigt die wissenschaftliche Einrichtung, die den Prozess der Qualifikationserstellung begleitet.
- *Qualifikationsanbieter*: Analog zur Terminologie im NQR-Gesetz 2016 bezeichnet auch im HBB-Gesetz der „Qualifikationsanbieter“ diejenige Stelle, welche die Lernergebnisse der Qualifikation ebenso wie die Validierungs- oder Prüfungsordnung zur Feststellung dieser Lernergebnisse definiert (§ 2 Z2 HBB-G). Wie bereits weiter oben ausgeführt, können sowohl die gesetzlichen Interessenvertretungen als auch der Bund vertreten durch das BMAW als Qualifikationsanbieter fungieren. Gesetzliche Interessenvertretungen sind in ihrer Funktion als Qualifikationsanbieter im übertragenen Wirkungsbereich tätig und unterliegen somit der Aufsicht des BMAW.

Qualifikationsanbieter verantworten das gesetzeskonforme Zustandekommen der Qualifikation. Sie sind damit für folgende Prozessschritte zuständig: Feststellung eines Bedarfs an einer HBB-Qualifikation, Beauftragung der Bedarfsprognose durch eine vom BMAW genehmigte wissenschaftliche Einrichtung, Zusammenstellung eines gesetzeskonformen Entwicklungsteams, Festlegung der Lernergebnisse der HBB-Qualifikation, der Zugangsvoraussetzungen zum Qualifikationserwerb und sämtlicher Regelungen zur Feststellung dieser Lernergebnisse. Dabei steht es Qualifikationsanbietern frei, entweder ein Validierungs- oder ein klassisches Prüfungsverfahren vorzusehen. Qualifikationsanbieter erstellen weiters mit dem eingerichteten Entwicklungsteam die Validierungs- und Prüfungsverordnung und reichen diese gemeinsam mit der Bedarfsprognose, einer Dokumentation über die gesetzeskonforme Genese der Qualifikation und einem Konzept zur Bildungs- und Berufsinformation für Interessierte beim BMAW ein. Sobald die HBB-Qualifikation verordnet wurde und erworben werden kann, beauftragen sie die externe Evaluierung ihrer Arbeitsmarktrelevanz in der vom HBB-Gesetz vorgeschriebenen Häufigkeit.

- *Wissenschaftliche Einrichtung*: Eine wissenschaftliche Einrichtung mit ausgewiesener Expertise in der Berufsbildungsforschung muss die Qualifikationsentwicklung von Beginn an begleiten. Sie wird auf Vorschlag des Qualifikationsanbieters bei Erfüllen der gesetzlichen Anforderungen durch das BMAW genehmigt (§ 2 Z5 HBB-G). Die wissenschaftliche Einrichtung ist verpflichtend in das Entwicklungsteam aufzunehmen (§ 6 (1) Z3 HBB-G) und stellt sicher, dass sämtliche Schritte in der Erstellung einer HBB-Qualifikation evidenzbasiert und regelgeleitet erfolgen. Am Ende des Entwicklungsprozesses bestätigt sie gegenüber dem BMAW das gesetzeskonforme Zustandekommen der Qualifikation (§ 6 (4) HBB-G). Auch die im Gesetz vorgeschriebenen verpflichtenden regelmäßigen Evaluierungen der Arbeitsmarktrelevanz von Lernergebnissen und der Zweckmäßigkeit des gewählten Feststellungsverfahrens sind von einer wissenschaftlichen Einrichtung durchzuführen (§ 4 (9) HBB-G).

Der wissenschaftlichen Einrichtung kommt somit eine zentrale Rolle in der Qualitätssicherung von HBB-Qualifikationen zu, von der ersten Bedarfserhebung bis hin zur verpflichtenden Evaluierung. Die Funktion als Einrichtung, die gegenüber dem BMAW die Entsprechung der HBB-Qualifikation inklusive aller Dokumente bestätigt, ist der Rolle der NQR-Servicestellen nachempfunden, die bei der Zuordnung nicht formaler Qualifikationen zum NQR eine vergleichbare Filterfunktion zwischen Qualifikationsanbieter und verantwortlichem Ministerium erfüllen.

- *Validierungs- und Prüfungsstelle der HBB*: Eine Validierungs- und Prüfungsstelle gem. HBB-Gesetz ist definiert als „funktionell und betrieblich vom Qualifikationsanbieter getrennte Einrichtung, die entsprechend dem vom Qualifikationsanbieter festgelegten Validierungs- und Prüfungsverfahren Qualifikationen vergibt“ (§ 2 Z4 HBB-G). Die Validierungs- und Prüfungsstelle ist somit für die verordnungskonforme Durchführung von Feststellungsverfahren zuständig und muss vom Qualifikationsanbieter unabhängig sein. Das HBB-Gesetz normiert weiters, dass Validierungs- und Prüfungsstellen Prüfungskommissionen einzurichten haben, deren Mitglieder nicht in Vorbereitungskursen auf die jeweilige HBB-Qualifikation unterrichtet haben dürfen (§ 12 (3) HBB-G). Damit wird bewusst eine Trennung zwischen Qualifikationsanbietern, Lehrenden und Prüfenden etabliert, die eine wesentliche Grundlage zeitgemäßer Qualitätssicherung darstellt.

Validierungs- und Prüfungsstellen müssen vom BMAW mit Bescheid zur Durchführung des Validierungs- oder Prüfungsverfahrens für eine konkrete HBB-Qualifikation als zuständige Behörden ermächtigt werden und unterstehen in weiterer Folge auch der Aufsicht des BMAW (§ 12 (1) HBB-G). Die Ermächtigung ist an zahlreiche Voraussetzungen geknüpft, darunter den Nachweis von Expertise in der Durchführung von berufsbezogenen Feststellungsverfahren, Anforderungen an die personelle, technische und organisatorische Ausstattung, Zugang zu Prüfungsräumen wie etwa Werkstätten oder Labors oder die Erfüllung sämtlicher datenschutzrechtlicher Bestimmungen (§ 12 (3) HBB-G). Eine Vertretung der konkreten vom Qualifikationsanbieter vorgesehenen Validierungs- und Prüfungs-

stelle wird bereits in das Entwicklungsteam eingebunden, um so die Prüfbarkeit einer HBB-Qualifikation jedenfalls sicherzustellen (§ 6 (1) Z4 HBB-G).

- *Entwicklungsteam*: Die Vorgabe eines verpflichtend einzurichtenden Entwicklungsteams für die Bedarfsfeststellung, die Entwicklung der Lernergebnisse einer HBB-Qualifikation und die Erarbeitung aller Vorgaben für die Validierungs- und Prüfungsverordnung soll die Arbeitsmarktrelevanz und die Akzeptanz einer HBB-Qualifikation durch alle wesentlichen Anspruchsgruppen sicherstellen. Dem Entwicklungsteam haben neben mindestens einer Expertin oder einem Experten der betroffenen Branchen oder Berufsbereiche auch die fachlich zuständigen Einrichtungen der Sozialpartner sowohl für die Arbeitgeber- als auch für die Arbeitnehmerseite, eine Vertretung der bereits beschriebenen wissenschaftlichen Einrichtung sowie eine Vertretung der vorgesehenen Validierungs- und Prüfungsstelle anzugehören (§ 6 (1) HBB-G). Darüber hinaus kann der Qualifikationsanbieter weitere Expertinnen und Experten hinzuziehen, wie etwa aus Bildungseinrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung oder aus freiwilligen Verbänden und Vereinigungen mit Bedeutung für die jeweilige Branche (vgl. Erläuterungen zum HBB-G, S. 6).

Beirat gem. § 8 HBB-G/„HBB-Beirat“: Der HBB-Beirat ist als Beratungsgremium für das BMAW in Zusammenhang mit der Entwicklung und Gestaltung der höheren beruflichen Bildung und ihrer Rahmenbedingungen eingerichtet (§ 8 (1) HBB-G). Ihm gehören neben Vertretungen sämtlicher Bundesministerien, die formale Berufsbildung in ihren Ressorts verantworten wie etwa das Landwirtschaftsministerium, das Justiz- oder das Gesundheitsministerium, u. a. die Sozialpartner, die Bundeskonferenz der Freien Berufe Österreichs, die Österreichische Universitätenkonferenz, die Österreichische Fachhochschulkonferenz und die Bundesanstalt Statistik Österreich an (§ 8 (2) HBB-G). Der Beirat hat das Recht, zu jeder neu zu erlassenden Validierungs- und Prüfungsverordnung der HBB bzw. zu jeder Änderung einer solchen eine Stellungnahme und eine Empfehlung abzugeben (§ 8 (4) HBB-G). Darüber hinaus hat er die Befugnis zu Empfehlungen zu strategischen Fragen der höheren Berufsbildung. Dazu zählen beispielsweise Empfehlungen zur Kohärenz des neuen Bildungssegments in der österreichischen Bildungslandschaft und im internationalen Kontext oder zur übergeordneten Qualitätssicherung (§ 8 (3) Z2 HBB-G).

Der Beirat ist somit ein strategisches Beratungsgremium. Die Vielfalt der im Beirat vertretenen Institutionen soll sicherstellen, dass alle wesentlichen Anspruchsgruppen mit Bezug zu Bildung in der Republik ihre Sicht in die Gestaltung des neuen Bildungssegments der höheren beruflichen Bildung gem. HBB-Gesetz einbringen können.

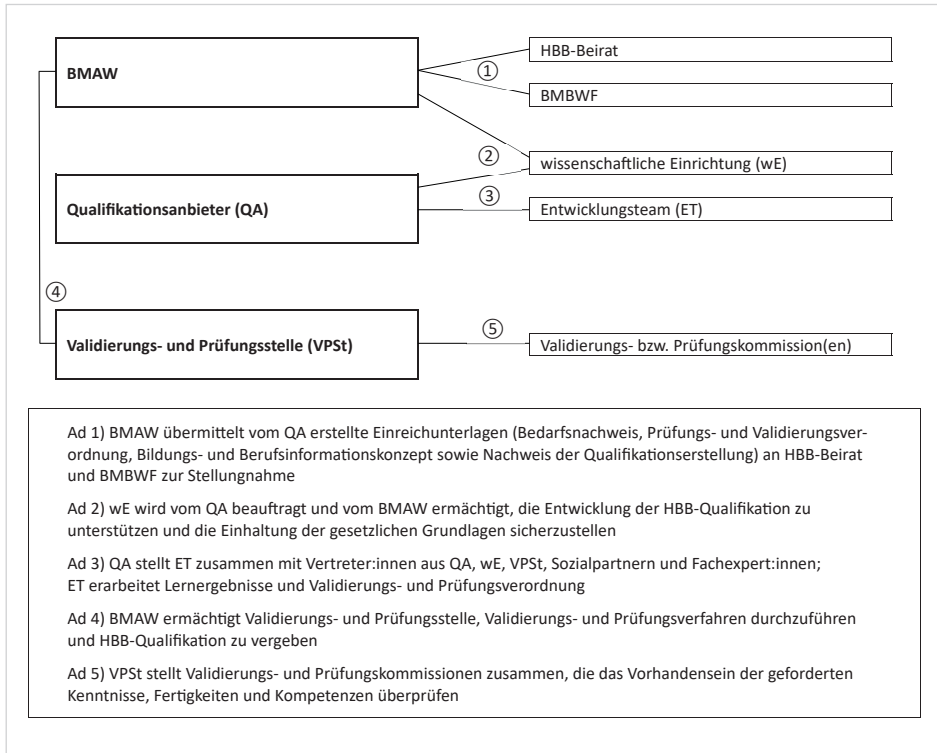


Abb. 3: Akteur:innen für die Entwicklung und die Vergabe von Qualifikationen nach dem HBB-Gesetz. Quelle: eigene Darstellung

2.4 Prozess der Entwicklung und Verordnung von Qualifikationen nach dem HBB-Gesetz

Aus den oben angeführten Beschreibungen der involvierten Akteur:innen und ihrer Zuständigkeiten geht bereits im Wesentlichen hervor, wie der Entwicklungsprozess von HBB-Qualifikationen verläuft. Darum wird dieser hier nur kurz beschrieben, bevor auf Validierungs- und Prüfungsverfahren der HBB und den Prozess bis zur Kundmachung der genehmigten Validierungs- und Prüfungsverordnung für eine Qualifikation gem. HBB-Gesetz eingegangen wird.

- *Entwicklung einer HBB-Qualifikation:* Anlass zur Entwicklung einer HBB-Qualifikation bietet ein aktueller und/oder absehbarer Bedarf an arbeitsmarktrelevanten Fertigkeiten, der zum Zeitpunkt der Bedarfsfeststellung nur ungenügend oder gar nicht durch bestehende Qualifikationen abgedeckt werden kann. Der jeweilige

Qualifikationsanbieter sorgt für eine umfassende Bedarfsprognose nach üblichen wissenschaftlichen Standards. Wenn diese den Bedarf bestätigt und evidenzbasiert untermauert, stellt der Qualifikationsanbieter ein Entwicklungsteam zusammen und organisiert gemeinsam mit einer von ihm beauftragten wissenschaftlichen Einrichtung die Erarbeitung der Lernergebnisse für die neue Qualifikation und die Festlegung der Zugangsbedingungen zum Qualifikationserwerb sowie aller Regelungen für die Durchführung des Feststellungsverfahrens.

- *Feststellungsverfahren:* Das Feststellungsverfahren kann je nach Eignung für den Nachweis der jeweiligen Lernergebnisse entweder in Form eines Prüfungsverfahrens oder als Validierungsverfahren ausgestaltet sein. Die Entscheidung darüber obliegt dem Qualifikationsanbieter. So ist es denkbar, dass beispielsweise für den Erwerb einer Qualifikation, die nur Fachkräften mit mehrjähriger Berufserfahrung in anspruchsvollen Positionen offensteht, ein Validierungsverfahren zum Nachweis von bereits in der Praxis laufend unter Beweis gestellten Fertigkeiten vorgesehen wird. Wo der Zugang zum Qualifikationserwerb breiter und niederschwelliger gestaltet ist, wird sich ein Prüfungsverfahren eher anbieten.

Sämtliche wesentlichen Vorgaben für die Durchführung eines Prüfungs- oder Validierungsverfahrens müssen in der Validierungs- und Prüfungsverordnung für die HBB-Qualifikation festgeschrieben werden. Zu diesen Vorgaben zählen jedenfalls eine Beschreibung des Verfahrens und ggf. seiner unterschiedlichen Elemente, Angaben zur Zusammensetzung der Prüfungs- bzw. Validierungskommission einschließlich Befangenheitsregeln für Kommissionsmitglieder, Beurteilungskriterien und Dokumentation von Prüfungs- bzw. Validierungsleistungen, Regelungen über Wiederholungs- und Beschwerdemöglichkeiten für Kandidat:innen sowie die anfallenden Kosten, mit denen Kandidat:innen zu rechnen haben. Die Angabe zu den erwartbaren Kosten dient der Transparenz im Interesse der Kandidat:innen (§ 4 (5) HBB-G). Der Qualifikationsanbieter muss über die Angaben in der Validierungs- und Prüfungsverordnung hinaus Beurteilungskriterien für die wesentlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz der jeweiligen Qualifikation gemeinsam mit Angaben zu den Methoden des Feststellungsverfahrens auf der elektronischen Verlautbarungs- und Informationsplattform des Bundes (EVI) veröffentlichen (§ 6 (5) HBB-G). Diese Bestimmung gibt Qualifikationsanbietern die Möglichkeit, trotz funktionaler und betrieblicher Trennung zwischen ihrer Einrichtung und der Validierungs- und Prüfungsstelle klare Vorgaben für die Durchführung des Feststellungsverfahrens nach einheitlichen Standards zu setzen, unabhängig davon, welche Validierungs- und Prüfungsstelle ein Feststellungsverfahren durchführt.

Sobald die Validierungs- und Prüfungsverordnung einer HBB-Qualifikation einschließlich ihrer lernergebnisorientierten Beschreibung und die evidenzbasierte Bedarfsprognose vorliegen, hat der Qualifikationsanbieter für die Erstellung von zwei weiteren Dokumenten zu sorgen: Erstens gilt es, im Sinne der Transparenz ein Konzept für die Bildungs- und Berufsinformation von Interessent:innen an der HBB-Qualifikation zu erarbeiten (§ 4 (7) HBB-G), zweitens ist der Ent-

stehungsprozess der Qualifikation unter Angabe der Prozessschritte und der beteiligten Personen und Institutionen zu dokumentieren. Die Dokumentation dient auch der wissenschaftlichen Einrichtung als Grundlage für die Bestätigung des gesetzeskonformen Zustandekommens der HBB-Qualifikation gegenüber dem BMAW (§ 6 (4) HBB-G).

Der Qualifikationsanbieter übermittelt die Validierungs- und Prüfungsverordnung und sämtliche weiteren oben angeführten Dokumente an das BMAW, das diese in inhaltlicher und prozessualer Hinsicht prüft und darüber eine Empfehlung ausstellt (§ 7 (1) HBB-G). In der Folge ist vom BMAW das BMBWF über die Empfehlung zu informieren und der Beirat gem. § 8 HBB-Gesetz mit dem Ergebnis der Prüfung zu befassen. Das BMAW hat beiden eine angemessene Frist zur Stellungnahme einzuräumen, die im Falle des Beirats mindestens zwei Monate betragen muss (§ 7 (2), § 8 (4) HBB-G). Eine etwaige Empfehlung des Beirats ist wiederum dem Qualifikationsanbieter mit der Möglichkeit zur Stellungnahme weiterzuleiten (§ 8 (5) HBB-G). Wenn das BMAW der Validierungs- und Prüfungsverordnung zustimmt und der hier dargestellte Prüfprozess abgeschlossen ist, erfolgt in einem letzten Schritt die Kundmachung der Verordnung durch das BMAW unter der Rubrik „Qualifikationen gemäß Gewerbeordnung und HBB-Gesetz“ im Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (vgl. § 3 (4) HBB-G).

2.5 Qualitätssicherung

Qualifikationen gemäß HBB-Gesetz werden überwiegend berufspraktisch als formale Weiter- und Höherqualifizierungen von Fachkräften mit Berufserfahrung am Arbeitsort und ergänzend in Bildungseinrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung erworben. Sie richten sich an anwendungsorientierte Lerntypen mit hoher berufspraktischer Kompetenz und fokussieren auf eine vorwiegend induktiv-praktische Didaktik und die Verbindung von Lernen und Arbeiten (vgl. Erläuterungen zum HBB-G, S. 1). Das unterscheidet sie merklich von hochschulischen Abschlüssen. Es verwundert daher nicht, dass auch die Mechanismen der Qualitätssicherung für die Berufsbildung spezifisch und damit anders als in der Hochschulwelt ausgestaltet wurden:

- *Übergeordnete Qualitätssicherung:* Die übergeordnete Qualitätssicherung liegt in der Verantwortung des BMAW als zuständigem Ressort, der Beirat gem. § 8 HBB-G unterstützt dabei in beratender Funktion, sowohl in Bezug auf die Qualitätssicherung als auch mit einem strategischen Blick auf die Kohärenz des Bildungsangebots im nationalen Kontext und im internationalen Vergleich. Das BMAW hat die Möglichkeit, im Wege einer Verordnung einen bestimmten Betrag festzulegen, der von den Validierungs- und Prüfungsstellen eingehoben und für die Durchführung von Maßnahmen der Qualitätssicherung oder des Qualitätsmanagements auf übergeordneter Ebene vorgehalten werden muss (vgl. § 14 (2) HBB-G). So lassen sich etwa die Erstellung von Evaluierungsberichten, EU-weiten Vergleichsstudien

oder die Durchführung von Befragungen von Absolvent:innen der HBB und/oder ihrer Arbeitgeber:innen sicherstellen.

Neben dem Beirat gem. § 8 HBB-G wurde im Zusammenwirken der Wirtschaftskammer Österreich, des Landes Niederösterreich, der Wirtschaftskammer Niederösterreich und der Universität für Weiterbildung Krems ein Zentrum für Qualitätsentwicklung in der höheren beruflichen Bildung am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien an der Universität für Weiterbildung Krems eingerichtet. Sein Auftrag ist die wissenschaftliche Begleitung der Etablierung der höheren beruflichen Bildung in Österreich, die Untersuchung deren (potenziellen) Rolle im österreichischen Bildungssystem sowie die Einordnung der beruflichen Bildung im europäischen Kontext. Spezifisch widmet sich das Zentrum auch der Exploration von Durchlässigkeitsszenarien zwischen höherer beruflicher und hochschulischer Bildung und untersucht dabei auch die mögliche Rolle von intersektoralen Validierungsprozessen. Darüber hinaus soll das Zentrum einen Austauschraum für Stakeholder der höheren beruflichen Bildung insbesondere in Bezug auf die Qualitätssicherung in der Entwicklung und Evaluierung von Qualifikationen nach dem HBB-Gesetz bieten.

- *Qualitätssicherung auf Ebene der einzelnen HBB-Qualifikation:* Die Erläuterungen zum HBB-Gesetz halten für die Qualitätssicherung auf Ebene der einzelnen HBB-Qualifikation fest, dass diese „im strukturierten Zusammenwirken von Qualifikationsanbieter und Validierungs- und Prüfungsstellen sowie in Vorbereitungskursen durch qualitätsgesicherte Bildungseinrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung erfolgen“ (Erläuterungen zum HBB-G, S. 1) soll.

Qualität im Sinne von Arbeitsmarktrelevanz und Aktualität der Lernergebnisse einer HBB-Qualifikation wird einerseits durch die Prämisse der Bedarfsorientierung (siehe oben 2.1) sichergestellt. Die gesetzlich vorgeschriebene Einrichtung eines Entwicklungsteams und dessen Zusammensetzung sichern zudem die Ausgewogenheit der Perspektiven bei der Erstellung der Lernergebnisse, die Arbeitsmarktrelevanz der Qualifikation und die Zweckmäßigkeit und die Umsetzbarkeit des Validierungs- oder Prüfungsverfahrens zur Feststellung der Lernergebnisse. Die qualitätsgesicherte Weiterentwicklung der Lernergebnisse sowie des Validierungs- oder Prüfungsverfahrens wird durch die verpflichtende Evaluierung von Arbeitsmarktrelevanz und Eignung des Feststellungsverfahrens durch eine vom BMAW zu genehmigende wissenschaftliche Einrichtung mit Expertise in der Berufsbildungsforschung ermöglicht. Die verbindliche Begleitung des gesamten Entstehungsprozesses einer HBB-Qualifikation durch eine solche wissenschaftliche Einrichtung soll zudem die evidenzbasierte, regelgeleitete Entwicklung und das erforderliche *constructive alignment* sicherstellen.

Im Gegensatz zu den Gebräuchen an Hochschulen normiert das HBB-Gesetz eine klare funktionale und betriebliche Trennung zwischen Qualifikationsanbieter, Validierungs- und Prüfungsstelle sowie etwaiger Bildungseinrichtung der beruflichen Erwachsenenbildung. Wer die Lernergebnisse für die Qualifikation und das vorgesehene Feststellungsverfahren samt verbindlich einzusetzenden Be-

wertungsschemata, Prüfungsbögen und Protokollen festlegt, darf nicht Prüfungsstelle sein. Wer unterrichtet, darf nicht prüfen. Wo eine Bildungseinrichtung der beruflichen Erwachsenenbildung Vorbereitungskurse auf eine HBB-Qualifikation anbietet, hat der Qualifikationsanbieter zu überprüfen, ob an der Bildungseinrichtung „ein adäquates System der Qualitätssicherung nach üblichen Standards“ (§ 13 (9) HBB-G) etabliert ist. Somit wird sichergestellt, dass die Akteur:innen in der HBB, die jeweils gesetzlich verankerte Anforderungen erfüllen müssen, in keine Befangenheit oder widersprüchliche Interessenslagen geraten und so bestmöglich ihre jeweilige Rolle in der Entwicklung, der Umsetzung und der Vergabe von HBB-Qualifikationen im Sinne des Nutzens für die Fachkräfteentwicklung ausfüllen.

3. Erwartungen an das HBB-Gesetz und Ausblick

Höhere berufliche Bildung ist auch in Österreich nicht neu. Formale Qualifikationen der Berufsbildung auf höheren NQR-Niveaus wie etwa die Meisterqualifikation gem. Gewerbeordnung 1994 oder die Ingenieursqualifikation gem. Ingenieurgesetz 2017 oder HTL-Abschlüsse bestehen schon lange und werden durch das HBB-Gesetz *nicht* berührt. Das HBB-Gesetz dient vielmehr dazu, ergänzend zu diesen Qualifikationen überall dort neue Abschlüsse zu schaffen, wo ein nachweislicher Bedarf besteht, der von den bestehenden Qualifikationen nicht oder nur unzureichend abgedeckt wird. Es wird erwartet, dass solche Qualifikationen vor allem zur Bewältigung von Herausforderungen der Digitalisierung, der Ökologisierung und des technologischen Fortschritts entstehen werden. So sind etwa HBB-Qualifikationen auf NQR-Niveau 5 in den Fachbereichen Photovoltaik, E-Mobilität, Digital Engineering oder Energieeffizienz zu erwarten.

Man kann davon ausgehen, dass die Klärung der Rolle der Qualifikationen, die im Rahmen der höheren beruflichen Bildung formalisiert werden, einen umfassenden Aushandlungsprozess sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch in der öffentlichen Wahrnehmung erfordern wird. Innerhalb des Bildungssystems wird es wichtig sein, Brücken zwischen der höheren beruflichen Bildung und der hochschulischen Bildung zu schaffen, um wechselseitige Anerkennungen und Anrechnungen zu erleichtern und damit die Durchlässigkeit zwischen den beiden Sektoren zu erhöhen. Dies könnte mittelfristig auch zu einer Entlastung der Hochschulen führen. Für die öffentliche Wahrnehmung ist es wesentlich, dass die neuen Qualifikationen nicht nur dem Bedarf der Wirtschaft entsprechen, sondern auch am Arbeitsmarkt tatsächlich akzeptiert werden. Um diese Akzeptanz zu unterstützen und damit den Bestand der neuen Qualifikationen auch langfristig zu sichern, werden kommunikative Begleitmaßnahmen wichtig sein. Neben der bildungspraktischen wird also auch die bildungspolitische Ebene Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung sein müssen. Die

laufende Evaluierung der ersten HBB-Qualifikationen (beginnend mit 2025) wird zeigen, in welchem Umfang und in welchem Tempo sich die Erwartungen hinsichtlich Bedarfsorientierung, Fachkräfteentwicklung und Anerkennung der beruflichen Bildung, die mit diesem neuen Bildungssegment in Österreich verknüpft sind, erfüllen werden.

Literatur

- HBB-Gesetz (2024). *Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung* (HBB-Gesetz). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 28. Februar 2024. ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2024_I_7/BGBLA_2024_I_7.pdf
- Dornmayr H., & Riepl M., (2024). *Unternehmensbefragung zum Arbeits- und Fachkräftebedarf/-mangel. Arbeitskräfte radar 2024*. Studie in Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich. <https://www.wko.at/oe/fachkraeftesicherung/fachkraefteradar-summary.pdf>
- Gewerbeordnung (1994). *Gesamte Rechtsvorschrift für Gewerbeordnung 1994*, Fassung vom 14.02.2022, Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) Download: <https://ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?abfrage=bundesnormen&gesetzesnummer=10007517&fassung-vom=2022-02-14>
- Ingenieurgesetz (2017). *Bundesgesetz über die Qualifikationsbezeichnungen „Ingenieurin“ und „Ingenieur“*, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 17. Jänner 2017. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_23/BGBLA_2017_I_23.pdf
- Mayr, T., & Schmid, K. (2014). Berufliche Tertiärbildung. Neue Perspektiven zur Höherqualifizierung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21*, 2014. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf>
- BMDW, BMBWF (2022). Höhere Berufliche Bildung, Ministerratsvortrag 7/17 vom 22. Februar 2022. Geschäftszahl BMDW: 2022–0.134.610 BMBWF: 2022–0.136.428. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Wien. https://www.bundestkanzleramt.gv.at/dam/jcr:43a4bb2b-c84b-457b-a74c-04581b207bdd/7_17_mrv.pdf
- Musset, P., et al. (2013). *A Skills beyond School Review of Austria, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- Schneeberger, A., Schmid, K., Petanovitsch, A. (2013). Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zum OECD-Review „Skills beyond school“. *ibw-Forschungsbericht Nr. 175*. <https://ibw.at/resource/download/286/ibw-forschungsbericht-175.pdf>
- Schmid, K. (2014). Berufliche Tertiärbildung in Österreich: Bedeutung, „blinde Flecken“, Perspektiven. *WISO Sonderheft: Vereinbarkeit von Studium und Beruf*, Linz 2014. <https://www.zeitschriftwiso.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=423&token=95fa0odfif5b9a-94bebf3e353403aabcfa498d9f>
- UEAPME (2018). *Europäische Leitlinien zur Qualitätssicherung der Höheren Berufsbildung. European Association of Craft, Small and Medium-Sized Enterprises* (UEAPME), Brüssel. <https://ibw.at/resources/files/2018/6/7/1660/european-qa-guidelines-de.pdf>

- Tritscher-Archan, S., & Schmid, K. (2016). Vocational Education and Training on EQF-Levels 5 to 7 in Austria. In Hippach-Schneider, U., Schneider, V. (Hrsg.), *Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 175. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://ibw.at/resource/download/2411/wdp-175-barrierefrei-urn.pdf>
- Tritscher-Archan, S., Schmid, K., & Nowak, S. (2020). „Höhere Berufsbildung“ in Österreich. *Grundlagenpapier für die bildungspolitische Diskussion*. Unveröffentlichter ibw-Bericht im Auftrag des BMBWF, Wien.
- Tritscher-Archan, S. (2024). Höhere berufliche Bildung (HBB). Ein neues Bildungssegment im österreichischen Bildungssystem. *ibw aktuell* Nr. 22, Juli 2024. <https://ibw.at/resource/download/2739/nr22-ibw-aktuell-hbb.pdf>

Herausgebende, Autorinnen und Autoren

SUSANNA BOLDRINO ist freiberuflich beratend und als Vortragende tätig und wirkt als Fachexpertin für Recognition of Prior Learning im RPL Network Austria sowie im European RPL Network mit. Zuvor war sie rund 20 Jahre Leiterin der Akademischen Hochschulentwicklung an der FH Campus Wien. Inhaltlich widmet sie sich u. a. den Themen einer RPL freundlichen Kultur sowie Zukunftsszenarien und Umfeldanalysen.

GUDRUN BREYER (Weiterbildungsakademie Österreich, Wien): Diplomstudium der Anglistik & Amerikanistik und Geschichte, postgraduales Masterstudium „Bibliotheks- und Informationsmanagement“. Seit 2002 im Bildungsmanagement tätig. Validierungspraktikerin und Qualitätsbeauftragte der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Zertifizierte Auditorin nach ISO/IEC 17024.

MAGDALENA FELLNER ist Senior Researcher im Forschungsbereich „Studierende und Absolvent:innen“ am International Center for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel. Sie ist Post-Doc Track Fellow der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) und Sprecherin des österreichischen Netzwerks für NachwuchswissenschaftlerInnen im Hochschulbereich (JuHoFo). Ihr besonderes Forschungsinteresse gilt der Analyse der vielfältigen Verbindungen zwischen Bildung, Bildungsinstitutionen und sozialer Ungleichheit.

BELINDA GASCOIGNE is the Centre Manager at Adult Continuing Education at UCC and Programme Manager of the Diploma in Environment, Sustainability and Climate.

CHRISTINA GRUBER-RÖDER ist Qualitätsmanagerin an der Universität für Weiterbildung Krems im Bereich Qualitätsentwicklung Studium und Lehre. Ihre Schwerpunkte liegen in der Entwicklung curricularer Strukturelemente und Standards der Lehre, der Begleitung neuer Curricula sowie der Plagiatserkennung und Prävention. Zudem beschäftigt sie sich mit der Entwicklung und operativen Umsetzung von Maßnahmen zu KI in der Lehre.

ISABELL GRUNDSCHÖBER ist Forscherin und Lehrende an der Universität für Weiterbildung Krems im Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologie. Ihre Expertise umfasst die Bereiche Bildungstechnologie, Lehr- und Lerndesign sowie arbeitsbasiertes Lernen. An der Schnittstelle von Bildung und technologischer Innovation entwickelt und implementiert sie innovative Lehr- und Lernkonzepte, die zielgruppengerechten Kompetenzaufbau und Praxistrans-

fer unterstützen. Ihr Ziel ist es, Lernende bestmöglich auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, wobei die Validierung von informellem und non-formalem Lernen eine wichtige Rolle spielt.

KARIN GUGITSCHER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und Lektorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Graz. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Organisation, Steuerung und Gestaltung von berufs- und erwachsenenpädagogischen Lehr/Lernprozessen, Beratung zu Bildung und Beruf, Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen, Professionalisierung und Qualitätssicherung in den Praxisfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung.

ELISABETH HASSEK-EDER hat an der WU Wien promoviert und lange Jahre in der Hochschulbildung gearbeitet. Sie ist Referentin in der Abteilung für Bildungspolitik der Wirtschaftskammer Österreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen die Bildungspfade der WKÖ, Höhere Berufsbildung in Österreich, Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung, Kompetenzorientierung, Micro-credentials und Validierung von Kompetenzen.

FILIZ KESER ASCHENBERGER ist Assistenzprofessorin an der Universität für Weiterbildung Krems im Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im lebenslangen und lebensweiten Lernen, der Erwachsenenbildung, der sozialen Inklusion und der Rolle des Lernens in der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Sie leitet Forschungsprojekte in diesen Bereichen, ist in internationalen Forschungsnetzwerken aktiv und hat zahlreiche Publikationen veröffentlicht. Dr. Keser Aschenberger verfügt über umfangreiche Forschungs- und Lehrerfahrung auf Hochschulebene und unterrichtet auch an der Universität Wien.

MARTIN MAYR studierte an der TU Wien und FH Kärnten. Er arbeitet als Webentwickler und IT-Experte selbstständig und an der Universität für Bodenkultur. In seiner ehrenamtlichen Tätigkeit sammelte er Erfahrungen mit internationalen Erwachsenenbildungsprojekten und der Zusammenarbeit in internationalen Netzwerken. Seine aktivistischen Tätigkeiten umfassen die Themenbereiche Ernährungssouveränität, Urban Gardening, Permakultur und soziale Gerechtigkeit.

STEPHANIE NESTAWAL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Departments für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien an der Universität für Weiterbildung Krems. Im Rahmen interdisziplinärer Transferprojekte beschäftigt sie sich unter anderem mit Themen des organisationalen Lernens und der

Führungskräfteentwicklung sowie mit der Entwicklung zukunftsgerichteter Kompetenzen und den damit verbundenen Herausforderungen.

SABINE TRITSCHER-ARCHAN ist seit 2000 Projektleiterin für Forschungs- und Entwicklungsprojekte am ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen den Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen sowie die höhere berufliche Bildung (HBB) und die damit eingehenden Initiativen zur Qualifikationsentwicklung und Qualitätssicherung. Tritscher-Archan ist verantwortlich für die NQR-Servicestelle am ibw und Mitglied der österreichischen Referenzstelle im Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop).

SÉAMUS Ó TUAMA is Director of ACE (Adult Continuing Education) at University College Cork, Ireland's oldest University centre for the delivery of adult and continuing education.

SABRINA OPPL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) im Bereich Qualitätsentwicklung Studium und Lehre. Ihre Schwerpunkte liegen in der Curriculumsentwicklung und der Weiterentwicklung des Validierungsverfahrens des UWK. Sie leitet das Zertifikatsprogramm „Anerkennung und Validierung von Kompetenzen und Lernleistungen im Bildungsbereich“ und ist Mitglied des RPL Network Austria.

STEFAN OPPL ist Professor für technologiegestütztes Lernen an der Universität für Weiterbildung Krems und leitet dort das Department für Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien sowie das Zentrum für technologiegestütztes Lernen und Bildungsinformationssysteme. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der sozio-technischen Unterstützung von heterogenen Lernverbänden in unterschiedlichen institutionellen oder organisationalen Kontexten. Zudem beschäftigt er sich mit dem Umgang mit den Auswirkungen der digitalen Transformation auf das Bildungssystem im Allgemeinen und Hochschulen im Speziellen.

CHRISTINA PAULUS studierte in Wien und am Kings College London. Sie leitet die Abteilung Lebenslanges Lernen an der Universität für Bodenkultur. Den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit bilden nationale und internationale Projekte im Bereich Lebenslanges Lernen, Qualitätssicherung sowie Validierung von non-formalem und informellem Lernen. Sie ist Mitglied des NQR-Beirats; AUCEN-Delegierte bei EUCEN; Chairwoman bei EUCEN. Ihre weiteren Tätigkeiten beinhalten Gutachten-, Konsultations- und Gremienarbeit. Sie publiziert und hält Vorträge zu Fragen des Lebenslangen Lernens und der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung.

ATTILA PAUSITS ist Professor für Hochschul- und Weiterbildungsforschung sowie Leiter des Departments für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Universität für Weiterbildung Krems. Er ist Sprecher des Netzwerks „Hochschulforschung Österreich“, Mitherausgeber der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) sowie Koordinator des Erasmus-Mundus-Master-Programm „Research and Innovation in Higher Education (MARIHE)“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschulmanagement, Karrieremodelle sowie internationale und europäische Hochschulpolitik.

THOMAS PFEFFER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Universität für Weiterbildung Krems. Als Soziologe mit Fokus auf Bildungs- und Organisationssoziologie untersucht er Bildung als Funktionssystem von Weltgesellschaft und Bildungsorganisationen als dazu querliegende Strukturen. In den letzten Jahren beschäftigte er sich unter anderem mit der Literalität auf akademischem Niveau, mit der Validierung von Kompetenzen und der Anerkennung von Qualifikationen sowie mit dem Einfluss der Digitalisierung auf Wissenskommunikation und die Organisation von Forschungs- und Bildungseinrichtungen.

MARION RAMUSCH studierte an der Universität für Bodenkultur und ist seit 2010 in der Abteilung für Lebenslanges Lernen beschäftigt. Derzeit befasst sie sich mit dem Thema Validierung von non-formalen und informellen Kompetenzen. Jahrelange Tätigkeit in nationalen und internationalen Bildungsprojekten sowie Mitgliedschaft bei nationalen und internationalen Netzwerken tragen zu ihrer Expertise bei.

KARIN REISINGER (Weiterbildungsakademie Österreich, Wien): Diplomstudium der Soziologie und Pädagogik, Lehrgänge in den Bereichen Bildungs- und Berufsberatung, Bildungsmanagement und Leadership. Seit 2004 Mitentwicklung des Verfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) sowie Validierungspraktikerin, seit 2008 Leiterin der wba.

MARTIN SCHMID lehrt an der Universität Basel im Masterstudiengang Educational Sciences Erwachsenenbildung und Methoden der empirischen Sozialforschung. An der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz leitet er den Studiengang Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement. Seine Forschungsschwerpunkte fokussieren sich auf die Validierung und Anerkennung von informell erworbenen Bildungsleistungen sowie auf den Bereich von Grundkompetenzen.

CIARA STAUNTON is the Academic Operations Manager at Adult Continuing Education, University College Cork. Ciara has been involved in RPL since 2015 and has

designed and delivers a Certificate in Continuing Professional Development in RPL for adult and community educators. She is also the University co-lead for the Irish Government Funded National Project on RPL and has facilitated the National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning's Digital Badge in RPL for several hundred staff across the higher education sector.

PETRA H. STEINER (Weiterbildungsakademie Österreich, Wien): Diplomstudium für das Lehramt Deutsch und Psychologie, Philosophie & Pädagogik, Promotion in den Fächern Erwachsenenbildung und Berufsbildung. Lehrbeauftragte an der FH Kärnten seit 2020, Validierungspraktikerin der Weiterbildungsakademie Österreich (wba).

ASTRID STEINÖCKER studiert an der Diplomatischen Akademie Wien. Seit 2021 ist sie studentische Mitarbeiterin an der BOKU im Bereich Lifelong Learning.

VLADANA VIDRIC ist Umweltbiologin und arbeitet seit 2019 für die Abteilung BOKU Lifelong Learning. Ihre Forschung und Expertise beschäftigt sich mit der Suche und Implementierung neuer Methoden zur Qualitätssicherung bei der Validierung non-formalen und informellen Lernens sowie mit der Entwicklung innovativer Lehrgänge und pädagogischer Ansätze und Methoden für die Hochschulen.

MARTIN WAGNER ist Leiter des Instituts für Recht an der Fachhochschule Wiener Neustadt und Lehrender im Hochschulbereich. Weiters hat er die Rechtsanwaltsprüfung abgelegt und ist bei einer Wiener Wirtschaftsrechtskanzlei tätig. Seine wissenschaftliche und praktische Expertise liegt neben dem Hochschulrecht auch im Zivil-, Immobilien- und Gesellschaftsrecht.

JANINE WULZ ist Lehrende und Dissertantin an der University of Victoria in Kanada. Sie studierte Politikwissenschaften und Public Management an der Universität Wien und FH Campus Wien und war OH-Vorsitzende. Sie forscht zu Bildung und Politik und befasst sich mit Fragen von Pädagog:innenbildung, Holocaust Education, Lehren und Lernen, Erinnerungspolitik und Aktivismus.

Über die Studienreihe Hochschulforschung Österreich

Die Studienreihe dokumentiert die Weiterentwicklung der Hochschulforschung in Österreich und trägt zur Sichtbarkeit, Diskussion und zum evidenzgestützten Austausch zwischen Hochschulpolitik, -forschung und -management bei.

Die Bände dieser Reihe bieten Einblick in ein breites thematisches Spektrum und eröffnen so die Möglichkeit, einen wesentlichen Beitrag zur Theorie- und Modellentwicklung zu leisten und anhand von Überblicksforschung sowie am Beispiel konkreter Fallstudien Relevanz für beteiligte und betroffene Akteurinnen und Akteure in Österreich zu erbringen. Die Beiträge sollen das österreichische Hochschulwesen aus unterschiedlichen Perspektiven – systemisch, institutionell und akteur*innenbezogen – beleuchten und so zum Erkenntnisgewinn auf verschiedenen Ebenen beitragen. Die Reihe begrüßt sowohl international-vergleichende Forschungsarbeiten als auch Publikationen mit einem klaren geographischen bzw. sektorspezifischen oder auch institutionellen Bezug.

Die *systemische Perspektive* beinhaltet u. a. Forschungsarbeiten, die das gesamte Hochschulsystem, die Beziehung zwischen Politik und Hochschulen oder den Hochschulen untereinander thematisieren. Die *institutionelle Perspektive* stellt die Forschung über innerhochschulische Konzepte und Fragestellungen, u. a. zur Governance, Forschung, Lehre und Third Mission, in den Fokus. Beiträge zur *akteur*innen-zentrierten Perspektive* können sich zum Beispiel auf Studierende, Absolvent*innen, Lehrende, Forschende oder administratives Personal beziehen oder auf externe Akteur*innen (wie z. B. Unternehmen) und ihre Relation mit Hochschulen abzielen.

Die Bände werden entweder durch in Österreich tätige Forschende erstellt oder haben einen inhaltlichen Österreichbezug. Bei den bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten handelt es sich insbesondere um Dissertationen und Habilitationen, doch auch weitere Studien, Monografien und Sammelbände finden Eingang in die Reihe.