

Elisabeth Westphal und Margret Friedrich (Hrsg.)

**Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen
an Universitäten**

GRAZER UNIVERSITÄTSVERLAG
Allgemeine wissenschaftliche Reihe
Herausgegeben von der Karl-Franzens-Universität Graz
Bd. 11

Elisabeth Westphal und Margret Friedrich (Hrsg.)

Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten

Grazer Universitätsverlag – Leykam – Karl-Franzens-Universität Graz
Graz 2009

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung durch:



Steiermärkische Landesregierung, Abteilung –
Wissenschaft und Forschung



Stadt Graz – Wissenschaft



Bank Austria – Partner der Universitäten

Verein zur Förderung der Universitätenkonferenz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG, Graz 2009

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für den Inhalt der Beiträge sind die jeweiligen Autorinnen verantwortlich.

Umschlagabbildung: Universität Wien

Foto: Andrea Penz

Lektorat: Elisabeth Westphal, Karin Hofer

Masterdesign: Roman Klug, Universität Graz, nach einem Entwurf von Peter Eberl, www.hai.cc

Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag

ISBN 978-3-7011-0168-9

www.leykamverlag.at

www.uni-graz.at/universitaetsverlag/

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Non-formales und informelles Lernen als Herausforderung für die Universitäten (Elisabeth Westphal und Margret Friedrich)	9
---	---

1. Facheinschlägige Termini	10
2. Zeitgeschichtliche Komponenten der Diskussion	10
3. Entwicklungen auf europäischer Ebene	12
3.1 Entwicklungen innerhalb der Europäischen Union	12
3.2 Der Bologna-Prozess	14
3.3 Universitäten in Europa	16
3.4 Unterschiedliche Kontexte bedingen unterschiedliche Wahrnehmungen	18
3.5 Kompetenz versus Bildung	20
4. Non-formales und informelles Lernen in Österreich	21
4.1 Begriffsbestimmung für Österreich. Ein Vorschlag	22
4.2 Die Situation in Österreich	23
4.3 Derzeitige rechtliche Handhabe	24
5. Fazit	25
Literaturverzeichnis	26

Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten.

Projektbericht

(Christiane Spiel, Monika Finsterwald und Barbara Schober)	29
--	----

1. Vorwort	30
2. Intention und Ausgangslage	31
3. Definitionen: Was ist non-formales und informelles Lernen?	32
3.1 Non-formales Lernen und informelles Lernen – Wurzeln des Begriffs und bildungspolitische Definitionen	32
3.2 Non-formales Lernen und informelles Lernen im wissenschaftlichen Diskurs	34
3.3 Prior Learning – ein Begriff aus dem Hochschulbereich	36
3.4 Vorläufiges Resümee und weitere Begriffsverwendung	36
4. Die bildungspolitische Perspektive – Anerkennung von Lernerfahrungen	37
4.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR/EQF)	37
4.2 Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR/NQF)	39
4.3 Der Europäische Raum für Hochschulen (EHR/EHEA)	41

5.	Die wissenschaftliche Perspektive – Messung von Kompetenzen	44
5.1	Wurzeln des Kompetenzbegriffs	44
5.1.1	Wurzeln des Kompetenzbegriffs in der Psychologie	45
5.1.2	Kompetenzkonzepte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	45
5.1.3	Bestimmung des Begriffs Kompetenz	47
5.1.4	Anforderungen an die Erfassung von Kompetenzen	47
5.2	Kompetenzmessung am Beispiel des schlussfolgernden Denkens	50
5.2.1	Theoretisches Modell	50
5.2.2	Systematischer Einfluss kontextueller Faktoren	51
5.2.3	Messmodell und Messverfahren	54
6.	Die Perspektive universitärer Auswahlverfahren	55
6.1	Zielsetzungen von Auswahlverfahren	56
6.2	Psychologische und bildungswissenschaftliche Aspekte von Auswahlverfahren	57
6.3	Gütekriterien universitärer Auswahlverfahren	60
6.4	Philosophien der Leistungsfeststellung/ Kompetenzmessung in universitären Auswahlverfahren anhand dreier Beispiele	65
6.4.1	Der Eignungstest für Medizinische Studiengänge (EMS)	65
6.4.2	Der Grazer Wissenstest als Auswahlinstrument für das Medizinstudium	66
6.4.3	Die Ringvorlesung Psychologie als lehrzielorientierte Wissensprüfung	67
6.4.4	Resümee zu den unterschiedlichen Philosophien	68
7.	Konsequenzen für die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen	69
8.	Empfehlungen für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen durch Universitäten	71
9.	Literatur	76
 Positionspapier der Österreichischen Universitätenkonferenz:		
Non-formales und informelles Lernen		85
1.	Zulassung zum universitären Studium	85
2.	Anerkennung facheinschlägiger Tätigkeiten auf ein Studium	86
3.	Bildung versus Erwerb von Kompetenzen	87
4.	Notwendige politische Rahmenbedingungen	87
 Verzeichnis der Autorinnen und Herausgeberinnen		 88

Vorwort

Veranlasst durch vermehrte bildungspolitische Diskussionen auf internationaler und nationaler Ebene, beschloss die Österreichische Rektorenkonferenz¹ Ende 2007, eine Studie zum Thema non-formales und informelles Lernen in Auftrag zu geben, deren Fokus im tertiären Bereich liegen sollte. Die bis dato vorliegenden Studien zu diesem Thema, so es auf nationaler Ebene überhaupt welche gegeben hatte, zielten meist auf den berufsbildenden Bereich und von der Wirtschaft gestellte Forderungen ab. Die Situation an und die Bedürfnisse von Universitäten kamen kaum ins Blickfeld.

Mit der vorliegenden Publikation soll an der Behebung dieses Defizits gearbeitet werden. Einleitend gehen die Herausgeberinnen, Elisabeth Westphal und Margret Friedrich, auf Rahmenbedingungen und Prozesse ein, die die Universitäten betreffen, und zeigen Entwicklungen für die österreichische Universitätslandschaft auf. Die Studie von Christiane Spiel und ihren Kolleginnen spannt den Bogen von möglichen Definitionen, einigen Entwicklungen auf europäischer Ebene bis hin zu Perspektiven universitärer Auswahlverfahren, die im Zusammenhang mit dem Universitätszugang per se gesehen werden. Am Schluss findet sich das Positionspapier der Österreichischen Universitätenkonferenz zu diesem Thema.

¹ Die 1911 gegründete Österreichische Rektorenkonferenz wurde mit 1. Jänner 2008 in Österreichische Universitätenkonferenz umbenannt.

Non-formales und informelles Lernen als Herausforderung für die Universitäten

Elisabeth Westphal und Margret Friedrich

Non-formales und *informelles* Lernen – was hat das mit der Universität zu tun? Historisch besehen sehr viel, solange es im Bildungsbereich nur wenige Regulierungen und kaum ein formales Berechtigungswesen gab. Dann kaum mehr etwas, als sich das Bildungswesen in Österreich spätestens ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem Bildungssystem formierte, in dem Lehrplan- und Inputorientierung vorherrschten. Nun wieder wesentlich mehr, da sich die österreichischen Universitäten im Zuge der Abstimmung der Bildung auf europäischer Ebene mit unterschiedlichen Traditionen und Gestaltungsformen – auch im Hinblick auf die Gestaltung eines Europäischen Hochschulraumes – auseinandersetzen müssen. Hinzu kommt noch das von der Europäischen Kommission propagierte Konzept des Lebensbegleitenden bzw. Lebenslangen Lernens (LLL), das per definitionem auch den tertiären Bereich betrifft. Speziell im Hinblick auf demographische Entwicklungen, gesellschaftliche und wirtschaftspolitische Veränderungen kommt Lebenslangem Lernen auch im Hochschulbereich eine immer größere Bedeutung zu. Konkret heißt dies, dass sich Universitäten nicht mehr vorwiegend einer Gruppe von 18- bis 30-Jährigen gegenübersehen, von denen fast alle eine entsprechende höhere Schule besucht und mit einem Reifezeugnis abgeschlossen haben, sondern einer heterogeneren Personengruppe, die nicht nur aus traditionellen Studierenden besteht. Sie werden somit auch Bildungsorte sein, die verstärkt Weiterbildungsorte sind; d.h. sowohl im Bereich der dezidiert ausgewiesenen Weiterbildungsprogramme als auch im Bereich der ordentlichen Studien.

Auch wenn die europäischen Universitäten als öffentliche Einrichtungen des tertiären Bildungssektors über lange Zeit hinweg ausschließlich mit Bildungszertifikaten aus dem Bereich des *formalen Lernens* befasst waren, gibt es seit einiger Zeit einzelne Praktiken der Anerkennung, die Elemente oder Grundsätze jener Lernformen enthalten, die heute als *non-formales* und *informelles Lernen* bezeichnet werden.

Der vorliegende Aufsatz soll sich mit folgenden Themenbereichen beschäftigen: mit den im Hochschulbereich verwendeten Termini, mit den europäischen Entwicklungen (inklusive dem Bologna-Prozess), den involvierten Institutionen und schlussendlich der Situation in Österreich.

1. Facheinschlägige Termini

Nach Ludwig Wittgenstein ist die Bedeutung eines Wortes meist sein Gebrauch in der Sprache (Wittgenstein 1997: 262). Entsprechend weit sind auch die Bedeutungsspektren für *formales*, *non-formales* und *informelles Lernen* bzw. andere ähnliche Begriffe wie *prior learning* (Anerkennung von früherem Lernen). Prinzipiell wird von formalem Lernen dann gesprochen, wenn es um Lernen an öffentlichen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen geht, das staatlich zertifiziert wird. Wie die von Christiane Spiel erstellte Studie ausführlich darlegt, wurden die Begriffe *non-formales*² und *informelles Lernen* insbesondere im politischen Diskurs seit der Nachkriegszeit benutzt, jedoch gibt es bis dato weder im wissenschaftlichen noch im politischen Diskurs eine allgemein akzeptierte Definition von *non-formalem* und *informellem Lernen* (Spiel 2009: 4–10). Überhaupt ist festzustellen, dass diese Bezeichnungen eher dem Diskurs rund um die berufliche Bildung und dem Konzept des lebenslangen Lernens entstammen, der von der Europäischen Kommission seit 1996 stark forciert wird (vgl. Kommission 2001).

Für den Hochschulbereich werden eher die Begriffe *prior learning*, *prior certificated learning* und *prior experiential learning* verwendet, wie ein kurzer Überblick bezüglich der Verwendung weiter unten zeigen soll. Hier geht es insbesondere um Bewertung und Anerkennung von Lernen, das bereits stattgefunden hat. Den Überbegriff für diese Lernformen und ihre Anerkennung stellt *prior learning / accreditation of prior learning* (APL) dar – d.h. Lernen, das bis dato in formaler oder informeller Art stattgefunden hat – und er inkludiert sowohl *prior experiential / accreditation of prior experiential learning* (APEL) als auch *prior certificated learning / accreditation of prior certificated learning* (APCL). Unter *prior experiential learning* wird nicht zertifiziertes Lernen verstanden, also Lernen durch Erfahrung, Selbststudium oder bei der Arbeit im Beruf. Der Begriff *prior certificated learning* bezeichnet Lernen, das von anerkannten Bildungseinrichtungen oder Bildungsanbietern zertifiziert wurde. Doch auch für diese Begriffe muss festgestellt werden, dass sie nicht immer einheitlich verwendet werden, das heißt, manchmal wird von *prior learning* gesprochen, obwohl von *prior experiential learning* die Rede ist (Spiel 2009: 9; Müskens 2007: 2).

2. Zeitgeschichtliche Komponenten der Diskussion

Zunächst wurde der Kompetenzerwerb durch non-formales und informelles Lernen allerdings in ganz anderen, universitätsfernen Kontexten diskutiert. Der Bremer Erziehungswissenschaftler Gerald A. Straka unterscheidet fünf inhaltlich unterschiedliche Phasen, die sich in etwa in Dekaden ablösen (Straka 2004: 4f):

Die Diskussion setzte ein mit dem UNESCO-Bericht über Erziehung in den Entwicklungsländern im Jahr 1947. Wirtschaftswachstum, soziale Gerechtigkeit und demokratische Partizipation waren angestrebt. Man nahm an, dass non-formale Bildung

2 Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass unter *non-formalem Lernen* Lernen außerhalb staatlicher Bildungseinrichtungen verstanden wird, unter *informellem Lernen* unbewusst stattfindendes Lernen. Ausführlichere Erläuterungen und Abgrenzungen finden sich in den Kapiteln 3 und 4.

adäquater, flexibler, kostengünstiger und erfolgreicher sei. Diese Erwartungen wurden nicht erfüllt. Nach zehn Jahren wandte man sich dem Ausbau der Schulen, der Umsetzung des Konzeptes des formalen Lernens zu. Inzwischen scheint dieser Weg jedoch, gerade in Ländern, in denen sich die wirtschaftliche Situation verschlechterte, nicht den erwünschten Erfolg gebracht zu haben und wieder werden neue Strategien gesucht.

Um 1970 wurde das Konzept des non-formalen Lernens durch Bewegungen aktiviert, die den Kampf um Alphabetisierung mit der Weckung eines kritischen Bewusstseins kombinierten, die damit das Bewusstsein der eigenen sozialen Lage und die Politisierung fördern wollten. Hierfür steht primär Paulo Freires Alphabetisierungsbewegung in den brasilianischen Slums. Es erfolgte eine Ausweitung dieses Gedankenguts in die nördliche Hemisphäre durch neue soziale Bewegungen. In den Theorien wurde non-formales Lernen nun als emanzipatorischer Akt gesehen, in der Annahme, dass Lernende selbst die Kontrolle über ihre Lernprozesse ausüben, wenn diese außerhalb formaler Bildungseinrichtungen stattfinden und sie keiner fremden Definitionsmacht unterliegen.

Ab den 1980ern traten die berufliche Bildung und die Kritik an der Beschränkung des Lernens auf schulische Umgebungen in den Vordergrund. 1987 wurde ein National Vocational Qualification System in England und Wales etabliert mit der Betonung, dass nichtschulische Lernergebnisse (*Learning Outcomes*) anerkannt werden müssen. Dazu wurden akkreditierte Agenturen eingerichtet. Zur gleichen Zeit erregte die Rede der Vorsitzenden Lauren Resnick beim jährlichen Treffen der American Educational Research Association Aufsehen, die die Einseitigkeit der Schulen kritisierte. Die Menschen müssten dazu erzogen werden, auch außerhalb von schulischen Umgebungen gute Lernende zu sein.

Schließlich wurde von unterschiedlichen sozialen Bewegungen die Betonung auf die authentischen Erfahrungen des non-formalen Lernens gelegt, auf situiertes Wissen und nachhaltige Praktiken. Es gelte, brachliegende Kompetenzpotentiale der Menschen zu mobilisieren. Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen werden gefordert.

Gegen Ende der 1990er Jahre erfolgte schließlich die Verbindung von non-formalem und informellem Lernen mit dem Konzept des Lebensbegleitenden Lernens bzw. auch dem formalen Lernen. Als bedeutsam und zukunftsweisend wurde nun nicht nur die Unterstützung dieser Formen des Lernens erachtet, sondern auch die entsprechende Einschätzung und Anerkennung der Ergebnisse non-formaler und informeller Lernprozesse. „Making Learning visible – identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe“ lautete der Titel einer richtungsweisenden Publikation, die durch das European Centre for the Development of Vocational Training veröffentlicht wurde (Björnavold 2000).

3. Entwicklungen auf europäischer Ebene

Die Diskussionen, Entwicklungen und Strategien zu non-formalem und informellem Lernen bzw. *prior learning* sind auf europäischer Ebene sehr vielfältig und werden von unterschiedlichen Institutionen oder Akteuren/innen geführt bzw. forciert, hängen jedoch nicht immer zusammen bzw. verfolgen sie nicht immer die gleichen Ziele. Dies ist deshalb hervorzuheben, da manchmal der Eindruck entsteht, dass gewisse Strategien der Europäischen Kommission, geplante Entwicklungen im Hochschulbereich und der Hochschulpolitik abgestimmt seien und von überwiegend ähnlichen bzw. denselben Akteuren/innen bestimmt würden. Aus diesem Grund soll auf die wichtigsten Argumente einiger Institutionstypen und ihre jeweiligen Motivationen und Diskurse im Hinblick auf non-formales und informelles Lernen bzw. *prior learning* eingegangen werden.

3.1 Entwicklungen innerhalb der Europäischen Union

Die Europäische Kommission will mit der Politik der Anerkennung und Wertschätzung non-formalen und informellen Lernens zwei größere Ziele verfolgen: (1) Die Steigerung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit durch die Stärkung der Fertigkeiten und der Beschäftigungsbefähigung von Arbeitnehmern/innen mittels besserer Bildung, entsprechender Trainings und der Transparenz der jeweiligen Bildungsabschlüsse im Hinblick auf zwischenstaatliche Mobilität, und (2) die Verbesserung des sozialen Zusammenhalts und Engagements sollten gewährleistet werden. Primär ist allerdings Ersteres im Blickfeld, sprich die bestmögliche Nutzung der *human resources*, des Humankapitals – wie die wenig geglückte Übersetzung lautet – für den Arbeitsmarkt. Zunächst waren Studien über informelles Lernen daher nur im Arbeitskontext angesiedelt. Im Mittelpunkt standen meist kommunikative Prozesse wie der Austausch über akute Arbeitsfragen und -probleme mit Kollegen/innen. In der Folge wurde verstärkt auch informelles Lernen, das in anderen Kontexten stattfindet, als arbeitsmarktrelevantes Lernen gesehen. Kompetenzen und Lernweisen, die bisher eher der Privatsphäre zugerechnet wurden, werden in ihrer Bedeutung für den beruflichen Kontext wahrgenommen, wie z.B. informelles Lernen im familiären Umfeld, in Gemeindekontexten bzw. in sozialen Bewegungen, da durch Engagement in diesen Feldern Kompetenzen zur Analyse politischer Strukturen, zur Durchsetzung von Interessen und zur Förderung des sozialen Zusammenhalts erworben werden können. Letztendlich geht es um die ökonomische Nutzbarmachung aller Lernformen. Qualifizierung wird breiter (und billiger), wenn ein Teil davon in den informellen Sektor verlagert wird.

Für die individuelle Entwicklung gibt es die These, dass gerade Menschen mit negativen Schulerfahrungen durch ein Bewusstmachen der Prozesse ihres informellen Lernens eigene Fähigkeiten entdecken, verbalisieren und ihr Selbstwertgefühl dadurch stärken könnten. Außerdem müssen Jugendliche und junge Erwachsene, die keine geregelte Beschäftigung finden, ihre Lern- und Arbeitsbiographie zwangsläufig außerhalb formal anerkannter Arbeit entwickeln. Auch der Kompetenzerwerb in Migrationskontexten muss berücksichtigt werden.

Non-formales und informelles Lernen bekamen also hohes Gewicht in den Bereichen der Erwachsenenbildung und der Bildungspolitik. Im Blick hatte man dabei zunächst Personen mit niedrigem Bildungsstandard und Beschäftigungsstatus bzw. nicht traditionell Lernende. Allerdings zeigte sich auch, dass gerade diese Personenkreise die entsprechenden Möglichkeiten zu wenig nutzten.

Generell haben immer komplexer werdende und sich immer rascher ändernde berufliche Anforderungen und sich verändernde Aufgaben im Alltag, die Überschneidung von Einflüssen aus ganz verschiedenen Bereichen wie Technik, Wirtschaft, Natur, Geschichte, Politik, Religion, das Fehlen von vorgegebenen Einstellungen und Wegen der Verarbeitung zur Frage geführt, welches Lernen auf welche Art und Weise auf das Erfordernis vorbereitet, sich immer auf Neues einzustellen oder zu offenen Auseinandersetzungen bereit zu sein. Dazu verlangt die Entwicklung der Neuen Medien intelligentes und kritisches Recherchieren, Selektieren und Nutzbarmachen der Informationen. Notwendig wird ein „lebenslanges, offenes, jeweils situations- und problembezogenes kreatives Lernen“ (Dohmen 2001: 12). Aus der Informations- und Wissensgesellschaft soll auch eine „Lerngesellschaft“ werden (Dohmen 2001: 12–15). Die Anforderungen an Bildungsprozesse ändern sich dadurch, dass diese differenzierter gesehen werden und eigenaktives Lernen eine wachsende Bedeutung erhält. Diese Fragen machen auch vor den Strukturen formaler Bildung nicht halt. Die Institutionen formaler Bildung müssen sich also nicht nur damit auseinandersetzen, wie sie selbst den neuen Anforderungen gerecht werden, sondern auch non-formales und informelles Lernen ins Blickfeld nehmen. Sei es, dass in den eigenen Einrichtungen die passende Lernumgebung auch dafür geschaffen wird, sei es, dass auf diesem Wege erworbene Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen anerkannt werden müssen.³

Was in Publikationen, die dieses Umdenken einfordern, wie zum Beispiel in den Papieren der Europäischen Kommission, generell fehlt, sind theoretische oder methodische Spezifizierungen für die Arten des Lernens, die entsprechende Pädagogik und mögliche Formen der Leistungsfeststellung, ganz zu schweigen von der Thematik der Finanzierung. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass derartige Empfehlungen den Kompetenzbereich der Kommission eindeutig überschreiten und Angelegenheit der nationalen Staaten sind, aber auch darauf, dass diese Themen Bereiche betreffen, die von Fachexperten/innen und involvierten Akteuren/innen zu bearbeiten sind.

Darüber hinaus fehlt bei der Erarbeitung von Konzepten zu Lebenslangem Lernen in vielen Fällen ein wesentlicher Akteur, nämlich die Hochschulen bzw. der tertiäre Sektor. Darauf wurde bereits mehrfach von europäischen Rektorenkonferenzen hingewiesen. Dies bedeutet aber, dass die Schul- und die Berufsbildung den Bereich

3 „Auch für die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung der aktuellen Veränderungen in den verschiedensten situativen und biographischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen ist ein lebenslanges offenes, jeweils situations- und problembezogenes kreatives Lernen und so etwas wie die Entwicklung eines erfahrungsbezogenen ‚Gespürs‘ für Abläufe, Zusammenhänge und Störungen im sozialen Umfeld notwendig“ (Dohmen 2001: 15).

Lebenslanges Lernen sehr stark vereinnahmen, der Hochschulbereich hingegen bei Konzeptionen und entsprechenden Überlegungen nicht gebührend mit einbezogen wird. Aus diesem Grund wird gefordert, dass bei politischen Entscheidungen, die das gesamte Bildungssystem angehen, die betroffenen Akteure/innen zu beteiligen sind bzw. ihr Bereich nicht ohne Weiters ohne ihre Involvierung in strategische Planungen und Konzepte mit einbegriffen werden soll (vgl. EUA 2007, Universitätenkonferenz 2008: 1).

Dieses „Übersehen“ ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass Hochschulbildung traditionellerweise eine nationale/föderale Angelegenheit ist/war, und es von Seiten der EU-Mitgliedsstaaten eine große Zurückhaltung gab, wenn es um mögliche Harmonisierungsstrategien im Bildungsbereich ging, wodurch die der Kommission zugeschriebenen Kompetenzen vergrößert worden wären (Hackl 2001: 2, 6, 15). An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass es sich beim Bologna-Prozess (Schaffung eines Europäischen Hochschulraums) *nicht* um einen Prozess der EU handelt, sondern um einen freiwilligen Zusammenschluss von Bildungsministern/innen, dem außer den EU-Mitgliedsstaaten viele andere europäische Staaten angehören.

Bezüglich globaler bzw. in diesem Fall europäischer Prozesse wird auf unterschiedlichen Ebenen Kritik geäußert. So soll die von Richard Münch getane Aussage dieses Kapitel abrunden, die auch auf den Bologna-Prozess zutrifft. Münch weist darauf hin, dass

insbesondere die zunehmende Unterwerfung historisch gewachsener lokaler Praktiken unter global zur Dominanz gelangte ökonomische Denkmodelle von entscheidender Bedeutung [ist]. Diese Modelle beherrschen in wachsendem Maße die Gesellschaftspolitik, von der Bildungspolitik bis zur Sozial- und Gesundheitspolitik (Münch 2009: 13).

Es sollte daher vor entsprechenden Aktivitäten immer untersucht werden, ob „die Umsetzung globaler Vorbilder in historisch gewachsenen Kontexten“ sinnvoll ist, eine gute Ergänzung oder Umwandlung von Bestehendem darstellt, oder ob diese nicht sehr leicht zu Dysfunktionalitäten führen könnten (Münch 2009: 9).

3.2 Der Bologna-Prozess

Bei einer Analyse von Dokumenten, die von, über bzw. mitunter auch für Universitäten geschrieben werden und sich auf Lernen beziehen, das vor dem Eintritt in eine Universität bzw. auch während des Studiums (eventuell an einer anderen Universität) stattgefunden hat, wird klar, dass die hier verwendeten Termini variieren: *prior learning*, *prior experiential learning*, *prior certificated learning*, aber auch non-formales und informelles Lernen (vgl. Corradi 2007; Müskens 2009). Interessant erscheint, dass die im Hochschulbereich zumeist verwendeten Begriffe mit *prior learning* zusammenhängen. Jedoch fällt auf, dass die Bezeichnungen non-formales und informelles Lernen auch in den hochschulpolitischen Diskurs Einzug halten (siehe unten), in Österreich sicherlich auch begünstigt durch die Bezeichnungen der drei Korridore des geplanten Nationalen Qualifikations-

rahmens. Papiere aus dem nicht hochschulischen Bereich bedienen sich ausschließlich der Bezeichnung non-formales bzw. informelles Lernen.

Im konkreten Fall sollen wesentliche Dokumente des Bologna-Prozesses (jene bis dato alle zwei Jahre verabschiedeten Communiqués, die dem Bologna-Prozess zugeordnet werden) näher behandelt werden.

Bereits in der Bologna-Deklaration wird von Anerkennung⁴ gesprochen (Bologna 1999: 1), jedoch in einem äußerst breit angelegten Kontext, sehr allgemein über die Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen von Studierenden. Auch in Folgedokumenten, wie beispielsweise dem Prag Communiqué, werden noch keine Fachtermini benutzt. Allerdings versuchen die Bildungsminister/innen die Hochschulen darin zu bestärken, die innerhalb des legistischen Rahmens möglichen Instrumente anzuwenden, um akademische und professionelle Anerkennung von belegten Vorlesungen oder Seminaren, akademischen Abschlüssen oder anderen Abschlüssen zu erleichtern (Prag 2001: 1).

Erst im Berlin Communiqué (2003) wird durch Lebenslanges Lernen der Fachterminus *recognition of prior learning* in den hochschulpolitischen Kontext eingebracht und den Hochschulen nahegelegt, dieses Thema in ihre Strategien zu inkludieren (Berlin 2003: 6). Bei genauerer Betrachtung der Communiqués fällt jedoch auf, dass der Fokus mehr auf der Anerkennung von Studienleistungen im Ausland liegen dürfte, die in einem formalen Kontext, das heißt an einer Universität, erbracht wurden. Diese Annahme wird durch das Bergen Communiqué bestärkt: In diesem wird wiederholt von der Verbesserung der Anerkennung von *prior learning* gesprochen, dabei jedoch hervorgehoben, dass *non-formales* und *informelles Lernen* im Hinblick auf den Zugang zu hochschulischen Programmen – so möglich – verbessert werden sollten (Bergen 2005: 3)⁵. Die Termini non-formales und informelles Lernen werden im Bergen Communiqué zum ersten Mal im Zuge der Diskussion um die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes erwähnt. Dies lässt den Schluss zu, dass in diesem Zusammenhang versucht wird, Bezeichnungen aus dem Diskurs Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission langsam zu integrieren und hier eine Verbindung herzustellen.⁶

In den Communiqués von London und Leuven werden alle bereits erwähnten Begrifflichkeiten aus dem formalen und non-formalen Bereich, die sowohl dem hochschulischen als auch dem außerhochschulischen Diskurs entstammen, verwendet und gleichzeitig mit Lebenslangem Lernen und dem Zugang zu hochschulischen Programmen oder Studien in Verbindung gebracht (London 2007: 3f; Leuven 2009: 3). Dennoch wird

4 „recognition and valorisation of periods spent in a European context“

5 Diese Aufforderung an alle am Bologna-Prozess beteiligten Länder geht von der Prämisse aus, dass die Hochschulen selbst jene Institutionen sind, die über die Aufnahme ihrer Studierenden entscheiden können.

6 Die Tendenz der begrifflichen Beeinflussung durch die Europäische Kommission in Formulierungen der Bologna Communiqués wird zunehmend sichtbarer, unabhängig von dem Themenbereich, um den es geht. So gibt es bspw. eine Annäherung zwischen der Strategie für Hochschulreformen und den EU-Strategien, die Ökonomie und den Wettbewerb betreffend. Die zunehmende Beeinflussung wurde bereits von einigen Wissenschaftern/innen thematisiert (z. B. Hackl 2001; Fairclough & Wodak 2008).

die Wichtigkeit der Anerkennung von *prior learning* immer wieder hervorgestrichen, die sich jedoch wiederum auf die Anerkennung von bereits erbrachten, facheinschlägigen Studienzeiten beziehen dürfte.⁷

3.3 Universitäten in Europa

Auf europäischer Ebene gibt es eine Vielzahl an Aktivitäten, die mit non-formalem und informellem Lernen bzw. mit *prior learning* zu tun haben. Einen Gesamtüberblick im Rahmen dieses Aufsatzes zu geben, würde den uns vorgegebenen Rahmen sprengen, daher werden wir exemplarisch vorgehen. Vorweg sei jedoch festgehalten, dass dieses Thema häufig mit Sektoren wie der Erwachsenenbildung oder Berufsbildung in Verbindung gebracht wird, jedoch ist der Bezugsrahmen insbesondere im Hinblick auf die demographische Veränderung innerhalb Europas hin zu alternden Gesellschaften, veränderten Arbeits- und Wirtschaftsmärkten, damit einhergehenden Herausforderungen der Menschen und ihrer Arbeitskraft, und dem steigenden Tempo inhaltlicher oder technologischer Veränderungen wesentlich weiter zu spannen.

Diese Veränderungen stellen auch neue Anforderungen an das traditionelle Bildungssystem. Wie an unterschiedlichen Stellen hervorgehoben, wird die Studierendenpopulation zunehmend inhomogener (im Hinblick auf Alter, Herkunft, persönliche/berufliche Erwartungen, Wissensstand). Daher ist es nötig zu überlegen, wie sich Universitäten öffnen und wie unterschiedliche Lernorte und Zertifizierungseinrichtungen aufeinander bezogen und vernetzt werden können.

Die Fragen um non-formales und informelles Lernen bzw. die Anerkennung von *prior learning* im universitären Bereich gehen in der europäischen Diskussion von der Prämisse aus, dass die Universitäten geeignete Studierende nach unterschiedlichen Auswahlkriterien (im Hinblick auf das gewählte Studium) zulassen und dass die Universitäten unterschiedlich hohe Studienbeiträge einheben dürfen. Die österreichischen Universitäten sehen sich jedoch durch den offenen Hochschulzugang mit anderen Bedingungen konfrontiert.

Wird über eine mögliche Bewertung und Anerkennung dieser Lernformen im hochschulischen Bereich gesprochen, geschieht dies zumeist im Zusammenhang mit dem Zugang zu einem Studium (regulär oder im Weiterbildungsbereich). Vor diesem europäischen Hintergrund sind die nun folgenden Entwicklungen zu betrachten.

Wird das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens ernst genommen, betrifft dies auch den Zugang zu Hochschulen per se, der nicht mehr nur über die bisherigen Bildungszertifikate erfolgen soll. Wie jedoch in mehreren Beiträgen aus unterschiedlichen Ländern hervorgehoben wird, sind die jeweilige Kultur, Geschichte und Struktur des Bildungssystems (Smidt 2007: 10) bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Anerkennung relevanter Lernergebnisse für ein Studium vorrangig zu beachten, ganz nach dem Motto: „Bildungswege werden individuell begangen, aber gesellschaftlich erzeugt“ (Lenz 2009: 3).

⁷ Vergleiche bspw.: „Fair recognition of higher education qualifications, periods of study and prior learning, including the recognition of non-formal and informal learning, are essential components of the EHEA, both internally and in a global context“ (London 2007: 3).

2008 publizierte die European University Association (EUA) ihre im Anschluss an ein Seminar über LLL an der Sorbonne 2007 ausgearbeitete European Universities' Charter on Lifelong Learning. Nachdem sich die Universitäten seit Jahrhunderten bewährt hätten, kämen nun, durch die wachsende Geschwindigkeit der Globalisierung, die demographischen Veränderungen und durch den beschleunigten technologischen Wandel neue Herausforderungen auf sie zu; jedoch seien nicht nur sie, sondern auch die Gesellschaft gefordert: „These developments impact on, and require adaptation in, society and from labour markets everywhere. Universities are key actors in this process“ (EUA 2008: 3).

Lebenslanges Lernen umfasst viele Begrifflichkeiten und beinhaltet neben der grundständigen (Aus-)Bildung auch Weiterbildung, Lehrgänge für gut qualifizierte Graduierte oder bereits pensionierte Interessenten/innen, ja sogar Kinderuniversitäten (EUA 2008: 3; Universitätenkonferenz 2008: 4). In ihrem Papier bezieht sich die EUA auf die Ausweitung des Zuganges zur Universität (*widening access*), jedoch geht es nicht um die Zulassung von weniger qualifizierten Studierenden, sondern um die Unterstützung all jener Studierender, die über das nötige Potential verfügen. Es solle versucht werden, im universitären Angebot eine größere Bandbreite zu finden, um neuen Gruppen von Studierwilligen und Wiedereinsteigern/innen entsprechende Möglichkeiten zu eröffnen und generell Studiermöglichkeiten für das gesamte Erwachsenenalter anzubieten. Dies bedeute nicht nur, kreative, innovative Studienmöglichkeiten zu entwickeln, sondern auch eine faire Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen aller Formen früheren Lernens durchzuführen und den Dialog mit der Gesellschaft zu intensivieren (EUA 2008: 4). Winckler fasst die vom französischen Premierminister Fillon formulierten Herausforderungen an die Hochschulen folgendermaßen zusammen:

As institutions of higher learning, universities will also have to accept that not everything that is learned is actually learned within the walls of universities. In a global information age, knowledge can be acquired by citizens in a variety of ways, including through new technology, and universities have to think through the implications of such changes (Winckler 2008: 5).

In der EUA Charter for Lifelong Learning werden abschließend Empfehlungen für Universitäten und Regierungen abgegeben. Unter diesen findet sich auch der Punkt *recognising prior learning* wieder.

Für die Universitäten lautet die Empfehlung:

To ensure that all with the potential to benefit from higher education provision are enabled to do so, it is essential for universities to develop systems to assess and recognise all forms of prior learning. This is particularly important in the context of lifelong learning in a global era where knowledge is acquired in many different forms and places (EUA 2008: 5).

Für die nationalen Regierungen:

Governments have the responsibility to support and motivate institutions in the recognition of all forms of prior learning. This task can be facilitated through the provision of appropriate incentives to institutions (EUA 2008: 9).

Zusammenfassend sei darauf hingewiesen, dass die Anerkennung von Qualifikationen und *prior learning* auch im Hinblick auf die Mobilität der Studierenden innerhalb des Europäischen Hochschulraums zu sehen ist. Das heißt, es geht nicht nur um die Anerkennung bei der Zulassung zu Studien, sondern auch um Anerkennung von Leistungen mobiler Studierender innerhalb von Studien.

3.4 Unterschiedliche Kontexte bedingen unterschiedliche Wahrnehmungen

Die Fragen um non-formales und informelles Lernen sind in Österreich, aber auch in Deutschland, auf breiterer Ebene erst sehr spät angekommen, und dies nicht ohne Grund: Die berufliche Bildung ist durch das duale System stark formalisiert und hat vieles, was in anderen Ländern auf Wegen non-formalen oder informellen Lernens erworben werden muss, in den formalen theoretischen und praktischen Unterricht eingebaut. Sie ist ein Teil des mit der Entwicklung des zentralen Verwaltungsstaates aufgebauten und in der Folge immer stärker ausdifferenzierten Bildungssystems mit festgelegten Positionen und Übertrittsmöglichkeiten. Auch viele Bereiche der Weiterbildung sind institutionalisiert.⁸

In den USA, wo berufliche Bildung häufig durch Lernen am Arbeitsplatz erfolgt und generell stärker die Eigeninitiative des/der Einzelnen gefordert ist – auch mit dem Risiko, dass aufgrund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten viele Talente brachliegen –, erschien bereits 1950 das später dann zu einem Standardwerk gewordene Buch zum *Informal Learning* von Malcom Knowles (1950).⁹ Eine umfangreiche, international rezipierte Untersuchung zum informellen Lernen stammt aus Kanada, da dort berufliche Bildung ebenfalls kaum formal organisiert ist und es daher umfangreiche Bemühungen vieler Erwerbstätiger gibt, über informelles Lernen arbeitsbezogene Kompetenzen zu erwerben. Eine ähnliche Ausgangslage ist für England zu beobachten, die zur Einrichtung der Awarding Bodies führte (Dohmen 2001: 105)¹⁰ oder für Portugal, wo ebenfalls Zertifizierungsstellen für informell erworbene berufliche Kompetenzen eingerichtet wurden. Damit können informell erworbene Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen formal anerkannt und Mobilitätsbestrebungen geographischer oder sozialer Art unterstützt werden.

8 Einen guten Überblick dazu bietet: Helmut Engelbrecht. Band 3 (1984), Band 4 (1986) und Band 5 (1988).

9 Bereits 1976 wurde in den USA ein „Lifelong Learning Act“ verabschiedet.

10 Allerdings setzt das britische System, anders als das amerikanische, stärker auf verbindliche Qualitätsstandards auf nationaler Ebene und auf eine zentrale Prüfungsorganisation und -überwachung.

Mit der europaweiten Ausbreitung dieser Konzepte ist das Phänomen verbunden, dass formalisierte Berufsbildung in den Hintergrund gedrängt, verkürzt dargestellt, als den Anforderungen nicht mehr gewachsen ausgegeben wird (vgl. Akademie der Wissenschaften 2009). Bereits im Universitätsbereich besteht die Gefahr, dass eine reiche Universitätslandschaft auf wenige Spitzenuniversitäten reduziert wird und dem „Rest“ der vielen dann sowohl das finanzielle wie das symbolische Kapital fehlt, um noch attraktiv für Wissenschaftler/innen und Studierende zu sein. Einem bewährten Berufsbildungssystem sollte nicht Ähnliches widerfahren. Die Qualität der formalen dualen Ausbildung sollte nicht dadurch verdrängt werden, indem nur noch von non-formalem und informellem Lernen und dessen Anerkennung geredet wird.¹¹ Vielmehr kann sich auch ein duales System auf die je neuen Anforderungen einstellen, und es sollten auf formalem Wege erlangte Bildungszertifikate um Anerkennungen von auf non-formalem und informellem Wege erworbenen Kompetenzen ergänzt werden.

In komplexen Gesellschaften gibt es nicht mehr die strikte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit, allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, Berufswelt und Privatsphäre (Zürcher 2007: 17). Dies führt auch zu einer fortschreitenden Entgrenzung des Lernens und damit zur Schwächung der Vorrangstellung formaler Bildungsinstitutionen.

Mehr denn je wird entscheidend sein, im Rahmen der Bildungsprozesse Neugier und Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen zu wecken und die Fähigkeiten zu – je nach Bedarf – selbstbestimmtem, selbstorganisiertem oder selbstgesteuertem Lernen auszubilden. Es sind Bildungs- und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln, die informelles Lernen berücksichtigen, bereits informell erworbene Kompetenzen anerkennen und gesellschaftliche Integration erleichtern.

Im Sinne des Lebenslangen Lernens wird mehr Lebens- bzw. Praxisnähe des Lernens eingefordert. Hans Thiersch äußerte sich bereits 1978 zu dem Grundproblem der Alltagsorientierung von Lernen. Diese sei einerseits die berechtigte Reaktion auf die Verdrängung der Erfahrung durch realitätsabgehobenes, fachsystematisches Wissen, andererseits berge es die Gefahr der Beschränktheit, der Unaufgeklärtheit und der Banalität (Dohmen 2001: 38). Es sollte bei aller gerechtfertigten und notwendigen Betonung der Bedeutung des informellen Lernens nicht vergessen werden, dass in seinem unsystematischen und situativen Charakter auch Gefahren lauern wie Irrtum, Missverständnis oder die Festigung von Vorurteilen, da keine bewussten Reflexionen und kritischen Evaluationen durchgeführt werden (Zürcher 2007: 12; Dohmen 2001: 19).

In den Niederlanden wurde angesichts der postmodernen Einsicht in die Relativität und Perspektivität alles menschlichen Wissens die Vermittlung allgemeingültiger Antworten in formalen Institutionen als höchst problematisch gesehen. Erwachsenenbildung könne nicht in einem hierarchischen Gefälle zwischen Experten/innen und Lernenden stattfinden, sondern solle sich in offenen Diskursen, also als informelles Lernen, abspielen (Dohmen 2001: 70f). Allerdings war es immer schon die Aufgabe der Universität in demokratischen Staaten, in der Lehre den Glauben an

11 Dagegen Interview mit Rolf Dubs: „Dummes Prestigedenken“. In: NZZ Folio 9/2009. 41–45, „Das duale Modell muss attraktiver werden“ (42).

die eine wissenschaftliche Wahrheit zu erschüttern, ein Spektrum von Theorien, die Verschiedenheit der Ergebnisse bei der Anwendung unterschiedlicher Methoden, die Breite von Denkansätzen und Forschungsergebnissen aufzuzeigen und die Freiheit der Forschung zu garantieren.

3.5 Kompetenz versus Bildung

Es fällt auf, dass die ganze Diskussion um Lebenslanges Lernen und damit auch um non-formales und informelles Lernen fast nur im Hinblick auf den Arbeitsmarkt geführt wird; letztendlich diese Lernformen einseitig durch die Vorstellung von „*human capital development*“ instrumentalisiert werden (Garrick, nach Dohmen 2001: 47). Man könnte geradezu von einer „Kolonisierung“ des informellen Lernens oder von „Zurichtung“ im Sinne der Foucault’schen Biopolitik sprechen (Dzierzbicka 2007). Insgesamt scheint in diesem Diskurs zu Lebenslangem Lernen die Vorstellung einer je unmittelbaren und kurzfristigen Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt, die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und die zwischenstaatliche Mobilität definitionsmächtig. Garrick stellte schon 1998 fest, dass die „Informalisierung“ von Bildungsfragen eng mit einer „*vocationalization*“ von Bildung zusammenhänge. Damit geht dann auch die allseitige Verwendung des Kompetenzbegriffes einher, der in der beruflichen Bildung aufgrund der konkreteren Vorgaben besser definierbar ist als im universitären Bereich. Kompetenzerwerb im Sinne eines funktionalen Wissens ist zwar erstrebenswert, jedoch muss universitäre Bildung mehr sein, muss, unabhängig von Arbeitsmarktrelevanzen, die Entfaltung einer persönlichen Identität ermöglichen. Dies ist sicher nicht möglich in „pragmatisch-unreflektierter Kurzatmigkeit“ (Dohmen 2001: 26), im Erwerb kleinteiliger Einzelqualifikationen, die dann summiert werden. „Immer hat der Begriff Bildung etwas Gestalthaftes; das Ganze ist nicht bloß die Summe der Einzelteile, sondern mehr und etwas anderes“ (Negt 2001: 173).

Da die Begriffe Qualifikation oder Kompetenz keinen Mehrwert an Konkretisierung oder Präzision gebracht haben, tun die Universitäten gut daran, ihren Auftrag weiterhin als Bildungsauftrag zu verstehen, mit der Entfaltung der Menschen als Ziel, ihrer Mündigkeit, nicht ihrer Verwertbarkeit.¹² Bildung darf allerdings nicht zu einer wirkungslosen Idee oder reinen Legitimationsfloskel verkommen, sondern muss auf die Gegenwart und die Zukunftsperspektiven des je historischen Kontexts bezogen werden. Dies heißt dann nicht nur Aneignung von Wissen, Interpretationen und Regeln, sondern auch Ausbildung der Fähigkeit zur Veränderung (Faulstich 2002: 17). Dies heißt auch, einen Blick dafür zu entwickeln, dass keine Situation ausweglos, vielmehr Umgestaltung möglich ist (Negt 2001: 173). Und es heißt, die Fähigkeit zur Gegenwehr zu entfalten:

12 Hier kann man von Kants „*sapere aude*“ ebenso ausgehen wie sich auf Hans-Joachim Heydorns „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972) beziehen. Die Vorstellungen Heydorns skizziert Peter Faulstich: Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern (Faulstich 2002: 16f).

Weil die Unfähigkeit, Widerstand zu leisten, dumm macht und dazu führt, dass die eigenen Fähigkeiten nicht genutzt werden. [...] Das bedeutet ein hohes Maß von Flexibilität, von Beweglichkeit, aber so, dass die eigenen Lebensansprüche, die eigene Identität dabei nicht verlorengeht. Ein bisschen hat Kant das mit seinem „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ gemeint. Du sollst dich deiner eigenen Möglichkeiten bedienen. Du hast Verstand, du hast Vernunft, also versuche das in die Öffentlichkeit so umzusetzen, dass du vielleicht anderen Signale gibst. Habe Mut zu reagieren (Negt 2001: 174).

Der Bildungsbegriff enthält ein utopisches Element, er ist kultur- und gesellschaftsbezogen und umfasst Vorstellungen von Emanzipation, Partizipation, Kritik, Skepsis und Mut (Zürcher 2007: 66f).¹³ Auch die Universitäten sollten in den gegenwärtigen Diskussionen nicht ihre eigene Identität, ihre eigenen Ansprüche vergessen, sondern sich auf der Basis dieser dem aktuellen Kontext stellen. Diese Basis, das Wesen universitärer Bildung, hat der Philosoph Karl Jaspers umfassend charakterisiert:

Soweit an der Universität eine eigentümliche Bildung entsteht, ist sie wissenschaftliche Bildung. Diese ist bestimmt durch die Haltung der Wissenschaftlichkeit überhaupt. Sie ist die Fähigkeit, zugunsten objektiver Erkenntnis die eigenen Wertungen für je einen Augenblick zu suspendieren, von der eigenen Partei, dem eigenen gegenwärtigen Willen absehen zu können zugunsten unbefangener Analyse der Tatsachen (Jaspers 1981: 117).

Wissenschaftlichkeit bedeute Sachlichkeit, Hingabe an den Gegenstand, besonnenes Abwägen, Aufsuchen der entgegengesetzten Möglichkeiten, Selbstkritik. Wissenschaftlichkeit erlaube nicht, nach Bedarf des Augenblicks dieses oder jenes zu denken und das Andere zu vergessen. Zu ihr gehöre das Skeptische und Fragende, die Vorsicht im endgültigen Behaupten, das Prüfen der Grenzen und der Art der Geltung unserer Behauptungen. „Forschung und Fachschulung haben also bildende Wirkung, weil sie nicht nur Kenntnisse und Können vermitteln, sondern Haltung der Wissenschaftlichkeit entwickeln“ (Jaspers 1981: 117). Und diese wissenschaftliche Haltung sei mehr als die Förderung endlichen Erkennens: „Sie ist die Bildung zur Vernunft“ (Jaspers 1981: 117).

4. Non-formales und informelles Lernen in Österreich

In Österreich ging die Diskussion um non-formales und informelles Lernen auf breiter Ebene vom berufsbildenden Bereich bzw. von dem zuständigen Ministerium aus. Sie wurde zuerst im Kontext der Erwachsenenbildung, später von Lebenslangem Lernen und des geplanten Nationalen Qualifikationsrahmens geführt. In die beiden, von der europäischen Ebene ausgehenden Prozesse (Umsetzung des Konzeptes von Lebenslangem Lernen; Erarbeitung eines umfassenden Qualifikationsrahmens) waren auch die

13 Zürich bezieht sich dabei auf die Arbeit von Ruhloff.

Universitäten eingebunden und haben sich sehr engagiert eingebracht. Doch die skizzierten Aktivitäten sollen nicht zu der Annahme verleiten, dass sich die Universitäten mit diesem Thema nicht schon früher auseinandergesetzt hätten; ganz im Gegenteil. Nur wurden im universitären Kontext andere Termini verwendet bzw. sind für den hochschulischen Bereich teilweise andere im Gang befindliche Entwicklungen von Bedeutung (bspw. der Bologna-Prozess).

In diesem Abschnitt soll eine mögliche Begriffsbestimmung für Österreich vorgeschlagen werden, bevor einige für den universitären Bereich relevante Entwicklungen aufgezeigt werden, die durch die derzeitige rechtliche Handhabung und – so es zu einem Ausbau der derzeitigen Parameter kommen sollte – nötigen Rahmenbedingungen abgerundet werden.

4.1 Begriffsbestimmung für Österreich. Ein Vorschlag

Wie die wissenschaftliche Bearbeitung des Themas *non-formales und informelles Lernen* in der von Christiane Spiel (April 2009) erstellten Studie belegt, gibt es keine allgemein akzeptierte Definition von *non-formalem* und *informellem Lernen*. Dies trifft sowohl auf den wissenschaftlichen als auch auf den politischen Diskurs zu, der insbesondere seit der Nachkriegszeit diese Lernformen immer wieder aufgreift (Spiel 2009: 4–10).

Eine für Österreich mögliche Begriffsbestimmung könnte sich an jene Vorschläge anlehnen, die zum Teil von Christiane Spiel (Spiel 2009: 4–10) und zum Teil von Peter Schlögl mit einer Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern/innen betroffener Bildungsbereiche, erarbeitet wurden. Die zusammengefassten Begriffserklärungen, die sich „weniger durch andersartige Lernergebnisse als vielmehr durch andere Lernarrangements und Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten“ (Schlögl 2009: 9) auszeichnen, sind wie folgt:

Formales Lernen: findet an jenen klassischen, autorisierten Bildungsinstitutionen (bspw. Schule, Universitäten, Fachhochschulen) statt, die über öffentlich regulierte Curricula verfügen und curriculare Kompetenzen, wie im Falle der Universitäten, verfügen. Formales Lernen wird durch öffentlich anerkannte Bildungszertifikate und Berufsberechtigungen zertifiziert. Jedoch führt auch eine abgelegte Externistenprüfung, bspw. im Falle einer Studienberechtigungsprüfung, zu einem gleichwertigen Zertifikat.

Das Weiterbildungsangebot der Universitäten und Fachhochschulen (z.B. Universitätslehrgänge nach § 56 Universitätsgesetz und Lehrgänge zur Weiterbildung nach § 14a Fachhochschul-Studiengesetz) wird ausschließlich dem formalen Bereich zugeordnet. Lediglich in wenigen Ausnahmefällen treten Universitäten und Fachhochschulen als Veranstalter von Weiterbildungsangeboten auf, die außerhalb der formal geregelten curricularen Studien und Lehrgänge abgehalten werden (Schlögl 2009: 13).

Non-formales Lernen: *Non-formales Lernen* führt zu jenen Qualifikationen, die von anderen Institutionen als Schulen, Einrichtungen geregelter Berufsausbildungen oder Hochschulen zertifiziert werden und daher nicht unter *formales Lernen* fallen (Spiel 2009: 6–8).

Informelles Lernen: *Informelles Lernen* ist stark situiertes, beiläufiges und unbewusstes Lernen, das eher problemgeleitet und nicht routinemäßig stattfindet (Spiel 2009: 6). *Informelles Lernen* ist „jene Aktivität (außerhalb der Lernangebote von Einrichtungen), die zu neuen Erkenntnissen, mehr Wissen oder mehr Fähigkeiten führt. Diese Aktivität kann absichtlich gesetzt sein oder zufällig stattfinden sowie individuell oder in Gruppen“ (Spiel 2009: 7).

Nicht verschwiegen werden soll trotz dieser auch im Entwurf für einen Nationalen Qualifikationsrahmen festgeschriebenen Dreiteilung, dass im internationalen bzw. wissenschaftlichen Kontext nicht selten nur von formalem und informellem Lernen gesprochen wird, und unter informellem Lernen alles verstanden wird, was als unbeabsichtigtes, beiläufiges, unbewusstes Lernen und als bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt abläuft (Spiel 2009: 9f; Dohmen 2001: 18, 25; Straka 2004).

4.2 Die Situation in Österreich

Wie schon erwähnt, sind in Deutschland und Österreich die Herangehensweisen bei der Bewertung und Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen sehr ähnlich bzw. haben sich diesbezügliche Fragen relativ spät gestellt. Dies wird auf das gut etablierte und als erfolgreich geltende duale System (Bildung und Berufsbildung) zurückgeführt (Schlögl 2005: 1).

Im Laufe der Zeit wurden Möglichkeiten für jene jungen Menschen entwickelt, die über keine Matura verfügen, die in den meisten Fällen für die Zulassung an Universitäten vorausgesetzt wird. So können die Berufsreifeprüfung und die Studienberechtigungsprüfung als Anerkennung von vorhergehendem Lernen (*recognition of prior learning*) gesehen werden. Der große Unterschied dieser beiden Prüfungen liegt darin, dass die Berufsreifeprüfung an der abgebenden Instanz abgelegt wird und zum Studium an österreichischen Universitäten, Fachhochschulen oder Kollegs berechtigt, wohingegen die positive Ablegung der Studienberechtigungsprüfung nur zu gewissen Studien an der Universität berechtigt. Die Berufsreifeprüfung wird als der Matura an Gymnasien oder anderen höheren Schulen gleichwertig gesehen. Mit ihr wurde 1997 in Österreich zum ersten Mal im Berufsleben erworbenes Praxiswissen dem schulisch theoriebezogenen Wissen formell gleichgesetzt (Schlögl 2005: 1–3).

Mit der 1985 eingeführten und 2009 durch eine Novelle ins Universitätsgesetz¹⁴ übernommenen Studienberechtigungsprüfung haben die Universitäten bereits einen *Rahmen*, in welchen sie die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens einbauen

¹⁴ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I 120/2002 idF BGBl. I 81/2009).

können. Für Interessenten/innen, die über entsprechende berufliche Qualifikationen oder eine wesentlich über das Hauptschulniveau hinausgehende allgemeine Vorbildung verfügen, ist es möglich, Zugang zu einem ausgewählten Studium zu erlangen. Neben Deutsch müssen Studierende drei weitere fachbezogene Prüfungen ablegen, die in Verbindung zu ihren an der Universität gewählten Fächern stehen werden. Es wird somit eine eingeschränkte Studienberechtigung vergeben (Bundesministerium 2007: 21).

Neuregelungen zur Studienberechtigungsprüfung sind in der UG-Novelle 2009 festgeschrieben. Die Senkung des Bewerbungsalters auf 20 Jahre lässt allerdings die Frage aufkommen, ob diese Studierwilligen schon ausreichend berufliche Erfahrungen gewinnen bzw. anderweitige Kompetenzen erwerben können, die sie zu einem Universitätsstudium befähigen.

Im Sinne von Lebenslangem Lernen und bereits angeführten gesellschaftlichen und demographischen Veränderungen könnte ein erweiterter Zugang unter gewissen Parametern sinnvoll sein. Im Falle einer Erweiterung wären die Bildungs- und Ausbildungsziele der Universitäten zu reflektieren und entsprechende Anforderungen festzulegen, die sie an Studierwillige stellen, die nicht die üblichen formalen Wege über die Reifeprüfung beschritten haben. Hierzu gehören auf jeden Fall die Festlegung allgemeiner Schlüsselkompetenzen, die für ein erfolgreiches Studieren an der Universität grundsätzlich nötig sind, wie entsprechende Leistungen im schlussfolgernden Denken und die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen; die Formulierung bereichsspezifischer Kompetenzen und der für die einzelnen Studien spezifischen Anforderungsprofile.¹⁵ Diese Anforderungen müssen dann in Messverfahren umgesetzt werden. Auf der Seite der Studierwilligen kann ein sorgfältig geführtes Portfolio Informationen über inhaltlich relevante Lernprozesse und Tätigkeiten geben. Ein Motivationsschreiben sollte die Wahl des spezifischen Studiums begründen und gegebenenfalls durch ein Self-Assessment ergänzt werden.

4.3 Derzeitige rechtliche Handhabe

Die rechtliche Handhabe der Universitäten im Hinblick auf Validierung von *non-formalem* und *informellem Lernen* durch das Universitätsgesetz 2002 ist bis dato relativ eingeschränkt bzw. fehlen den Universitäten für die Validierung dieser Lernformen in einigen Bereichen die rechtlichen Voraussetzungen. Bevor in den Schlussfolgerungen auf unsere Vorschläge und notwendigen Rahmenbedingungen eingegangen wird, werden die derzeit existierenden Rechtsgrundlagen aufgezeigt.

Das UG 02 kennt drei Arten von Anerkennung, die als Validierung *non-formalen* und *informellen Lernens* gesehen werden könnten, diese werden jedoch nicht als solche bezeichnet.

So kann im Zuge von verschiedenen Studienberechtigungen die allgemeine Universitätsreife für ein bestimmtes Studium nachgewiesen werden. Diese sind wie folgt: Studienberechtigungsprüfung (§ 64 Abs. 1 Z. 2 UG 02), durch die Ablegung positiv beurteilter Prüfungen, „Ergänzungsprüfung für den Nachweis der körperlich-motorischen

¹⁵ Hierzu ausführlich der Beitrag von Christiane Spiel et al. 2009.

Eignung oder der Zulassungsprüfung für den Nachweis der künstlerischen Eignung für das Studium“ (§ 78 Abs. 7 UG 02).

Eine andere Art der Validierung findet sich in der Anerkennung von wissenschaftlichen Tätigkeiten „in Betrieben oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die eine wissenschaftliche Berufsvorbildung vermitteln können“ (§ 78 Abs. 3 UG 02) oder von künstlerischen Tätigkeiten „an Institutionen außerhalb der Universität, die eine künstlerische Berufsvorbildung vermitteln können“ (§ 78 Abs. 4 UG 02) wieder. Diese Art der wissenschaftlichen oder künstlerisch entsprechenden Tätigkeit kann „nach Art und Umfang der Mitwirkung oder Tätigkeit der oder des Studierenden nach Maßgabe der Gleichwertigkeit“ (§ 78 Abs. 3 und Abs. 4 UG 02) als Prüfung anerkannt werden.

Bei der Zulassung zu außerordentlichen Studien dürfen die Universitäten im Curriculum eines Universitätslehrganges die für diesen geforderten Voraussetzungen, unter bestimmten Bedingungen, festschreiben (§ 70 Abs. 1 und Abs. 2 UG 02). Das heißt, dass Universitäten im Weiterbildungsbereich gewisse, im Rahmen ihrer institutionellen Autonomie festgelegte Mindestanforderungen verlangen dürfen, die auch im *non-formalen* und *informellen* Bereich liegen können, wie beispielsweise eine einschlägige Berufserfahrung. Welche Bereiche die Mindestanforderungen abdecken sollten, hat die Österreichische Universitätenkonferenz in ihrem Papier *Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an Universitäten* (20. Jänner 2009) festgehalten.

Zusammenfassend heißt dies, dass die Universitäten mit der Zulassung zu einem Studium durch die klassische Studienberechtigungsprüfung, mit der Anerkennung spezifischer fachbezogener wissenschaftlicher oder künstlerischer Tätigkeiten als Ersatz von Prüfungen und der Festschreibung von Mindeststandards für die Zulassung zu außerordentlichen Studien drei Möglichkeiten der Anerkennung *non-formalen* und *informellen Lernens* haben. Diese werden prinzipiell als positiv erachtet, jedoch sind diese sehr eingeschränkt und sollten in einigen Bereichen flexibler zu handhaben sein.

5. Fazit

Die Anwendung und Validierung von non-formalem und informellem Lernen sind im Kontext des gesamten Bildungssystems zu sehen, das prinzipiell überdacht werden sollte. Die einzelnen, in den unterschiedlichen Bildungsbereichen gesetzten Aktionen sollten demnach auch zueinanderpassen bzw. einander ergänzen. Für den tertiären Bereich würde dies heißen, dass dieser klar abgebildet wäre. Weiters würde es der jeweiligen Aufgabenprofile der einzelnen Hochschultypen und der Relation dieser einzelnen Hochschultypen zueinander bedürfen.

Literaturverzeichnis

- Bergen Communiqué (2005). *The European Higher Education Area. Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Bergen on 19–20 May 2005. Bergen.
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin.
- Björnavold, Jens (2000). Making Learning Visible. Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning. In: *European Journal of Vocational Training*, 22. 24–32.
- Bologna Communiqué (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (November 2007). *New OECD Activity on Recognition of Non-Formal and Informal Learning (RNFIL)*. Country Background Report Austria. Wien: BMUKK.
- Corradi, Consuelo/Evans, Norman/Valk, Aune (2007). *Recognising Experiential Learning*. Practices in European Universities. Estland: Tartu University Press.
- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen*. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.
- Dziedzicka, Agnieszka (2007). Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? In: *MAGAZIN Erwachsenenbildung.at*, 2/2007. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf>, zugegriffen am 4. September 2009.
- Egli, Lukas & Heller, Andreas (September 2009). Dummes Prestigedenken. Interview mit Rolf Dubs. In: *NZZ Folio*, 9/2009. 41–45.
- Engelbrecht, Helmut (1984). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Band 3. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, Helmut (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Band 4. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Engelbrecht, Helmut (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart. Band 5. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Europäische Kommission (22. November 2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Mitteilung der Kommission. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>, zugegriffen am 7. September 2009.
- European University Association (Februar 2007). *EUA policy position on the European Commission's proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European commission staff working document on a European Credit System for Vocational education and Training (ECVET)*. Brüssel. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_policy_position_eqf_ecvet.pdf, zugegriffen am 28. September 2007.
- European University Association (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA
- Faulstich, Peter (2002). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49. 15–25.

- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (2008). The Bologna Process and the Knowledge-Based Economy. A Critical Discourse Analysis Approach. In: *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, hrsg. von Jessop, Bob/Fairclough, Norman/Wodak, Ruth. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. 109–125.
- Hackl, Elsa (2001). *Towards a European Area of Higher Education. Change and Convergence in European Higher Education*. EUI Working Papers. RSC No. 2001/09.
- Jaspers, Karl (1981). *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Knowles, Malcolm (1950). *Informal Adult Education*. New York: Association Press.
- Lenz, Werner (2009). Das Leben lehrt. Ist das nicht genug? In: *MAGAZIN Erwachsenenbildung.at*, 7/8, 2009. Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_15_lenz.pdf, zugegriffen am 9. Oktober 2009.
- Leuven Communiqué (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Leuven and Louvain-la-Neuve on 28–29 April 2009. Leuven.
- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area. Responding to Challenges in a Globalised World*. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Bergen on 18 May 2007. London.
- Münch, Richard (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Muskens, Wolfgang (2009). *Accreditation of Prior and Experiential Learning (APEL) im Hochschulbereich*. Internationale Ansätze und Erfahrungen. Ein Literaturüberblick. Tübingen. <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/master/Auswahl-Zugang/PriorLearningMa-weSt.pdf>, zugegriffen am 4. September 2009.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (2001). *Der unterschätzte Mensch*. Band 1. Frankfurt/Main: Zweitausendeins Verlag.
- Österreichische Universitätenkonferenz (September 2008). *Stellungnahme der Österreichischen Universitätenkonferenz zum Konsultationspapier Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich*. Wien. http://www.uniko.ac.at/upload/Stellungnahme_der_uniko_zum_Konsultationspapier_LLL_2008_Endversion.pdf, zugegriffen am 1. September 2009.
- Österreichische Universitätenkonferenz (20. Jänner 2009). *Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an Universitäten*. Wien. http://www.uniko.ac.at/upload/Grundsätze_und_Empfehlungen_zum_Weiterbildungsangebot_an_Universitäten.uniko.Jaenner_2009.pdf, zugegriffen am 1. September 2009.
- Prag Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on 19 May 2001. Prag.
- Schlögl, Peter (2005). *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Österreich*. Wien. http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/tibi10_schloegl.pdf, zugegriffen am 1. September 2009.
- Schlögl, Peter (Juni 2009). *Entwurf einer Teil-Strategie für den Korridor 2 (K2) in einem künftigen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)*. Wien: öibf.
- Smidt, Hanne (2007). Do European Universities Have a Concept of Lifelong Learning? In: *EUA Bologna Handbook*, hrsg. von Froment, Eric/Kohler, Jürgen/Purser, Lewis. Beitrag B1. 6–2.
- Spiel, Christiane/Finsterwald, Monika/Schober, Barbara (April 2009). *Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten*. Projektbericht. Wien.

- Straka, Gerald A. (2004). *Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions*. ITB-Forschungsberichte 15. Bremen: Universität Bremen.
- Winckler, Georg (2008). Widening Participation. A Collective Challenge for European Higher Education. In: *EUA Bologna Handbook*, hrsg. von Froment, Eric/Kohler, Jürgen/Purser, Lewis. Beitrag B1. 6–1.
- Wittgenstein, Ludwig (1997). *Philosophische Untersuchungen*. Band 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Zürcher, Reinhard (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Materialien zur Erwachsenenbildung 2. Wien: BMUKK.

Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten. Projektbericht

Christiane Spiel, Monika Finsterwald und Barbara Schober

Forschungsschwerpunkt
„Förderung von Lebenslangem Lernen in Bildungsinstitutionen“

Fakultät für Psychologie, Universität Wien

**Forschungsprojekt im Auftrag der
Österreichischen Universitätenkonferenz**

April 2009

1. Vorwort

Im Frühjahr 2008 haben wir von der Österreichischen Universitätenkonferenz den Auftrag erhalten, die vorliegenden Befunde und Kenntnisse zur Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten zu sichten und daraus Empfehlungen für Anerkennungsprozeduren in Österreich abzuleiten. Wie auch der Diskurs dazu auf EU-Ebene zeigt, handelt es sich um eine aktuelle und hoch relevante Thematik, die gleichzeitig jedoch sehr komplex ist. Es ist daher nicht möglich, hier einfache Empfehlungen zu formulieren. Dies zeigen auch die umfangreichen Diskussionsprozesse zu den nationalen bzw. dem europäischen Qualifikationsrahmen.

Eine intensive Auseinandersetzung mit der vorliegenden Literatur macht schnell evident, dass es zentral um die Festlegung von Anforderungsprofilen und in der Folge um die Messung von Kompetenzen gehen muss. Auch wenn beide Bereiche bereits seit Langem diskutiert werden, mangelt es im universitären Kontext nach wie vor an verbindlichen Konzepten und wissenschaftlich fundierten Messverfahren. Diese Situation macht deutlich, dass Handlungsbedarf auf mehreren Ebenen besteht. Aufgrund dieser defizitären Ausgangssituation sind Empfehlungen von konkreten Implementierungsschritten für Anerkennungsverfahren derzeit nicht möglich. Sie würden auch den zeitlichen und finanziellen Rahmen des Auftrags sprengen. Wir haben daher, ausgehend von der Aufarbeitung der einschlägigen Literatur, Strategien für eine Anerkennungsprozedur von non-formal bzw. informell erworbenen Kompetenzen und Wissensbeständen an Universitäten erarbeitet. Diese Strategien sollen die Ausgangsbasis für die nächsten Schritte zur Entwicklung eines Anerkennungsprozesses liefern.

Christiane Spiel, Monika Finsterwald und Barbara Schober

Wien, April 2009

2. Intention und Ausgangslage

Um den Herausforderungen der Wissensgesellschaft Rechnung zu tragen, hat die Europäische Kommission die Förderung Lebenslangen Lernens (LLL) als Kernziel der Bildungspolitik definiert (Europäische Kommission 2000). Die Erreichung dieses Ziels erfordert zweifellos Anstrengungen und Maßnahmen für alle Phasen einer Bildungskarriere (vom Kleinkindalter bis zur Nacherwerbsphase im höheren Erwachsenenalter). Bezogen auf den Hochschulbereich haben sich im Bergen Communiqué alle Mitgliedsstaaten verpflichtet, bis 2010 einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung zu schaffen. Wenn es somit darum geht, Strategien für einen gleichberechtigten Zugang an Universitäten zu erarbeiten, so müssen offensichtlich die im Rahmen des Lebenslangen Lernens immer wichtiger werdenden Formen non-formalen und informellen Lernens dabei Anerkennung finden. Immer mehr Berufsgruppen (z.B. Programmierer/innen) eignen sich ihr Know-how nicht in Kursen bzw. innerhalb der Hauptsysteme an, sondern über informellen Austausch (vgl. Klünsch 2003). Um diese Ziele der Bildungspolitik stringent weiter zu verfolgen, muss diesem Trend durch innovative Formen des Qualifikationsnachweises im Besonderen an der Schnittstelle zu formalen Ausbildungswegen Rechnung getragen werden.

Anliegen dieses Berichtes ist es daher, zentrale Überlegungen zu universitären Anerkennungsprozeduren für non-formales und informelles Lernen sowie deren Grundlagen aus bildungspsychologischer Perspektive anzustellen. Dabei werden im ersten Schritt (Kapitel 3) relevante Begriffe geklärt, und es wird definiert, was unter non-formalem und informellem Lernen zu verstehen ist. Darauf aufbauend wird die Anerkennung der Produkte aus diesen Lernerfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Dies erscheint unabdingbar in Anbetracht der Tatsache, dass es sich hier um eine Agenda sehr unterschiedlicher Stakeholder handelt. Zunächst werden die bildungspolitischen Konzepte und Anforderungen erörtert, die die Rahmenbedingungen in diesem Themenbereich entscheidend mitbestimmen (Kapitel 4). Dabei wird deutlich, dass der Messung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und Wissensbeständen hier zentrale Bedeutung zukommt. Im nächsten Kapitel (5) wird daher aus wissenschaftlicher Perspektive dargestellt, was eine valide Erfassung von Kompetenzen bedeutet und welche Kriterien diese erfüllen sollte. Schließlich wird in Kapitel 6 die aktuelle Situation der Messung von Studieneignung an Universitäten im Rahmen von Auswahlverfahren reflektiert. Hierzu gibt es in letzter Zeit einen relativ intensiven Diskurs, nicht zuletzt auch im Kontext der immer wieder kontrovers thematisierten Ergebnisse zu den Auswahlverfahren für das Medizinstudium. Basierend auf der Analyse der verschiedenen Perspektiven werden in Kapitel 7 Konsequenzen für die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen formuliert. Diese münden in Empfehlungen für zentrale Komponenten von Anerkennungsstrategien an Universitäten (Kapitel 8).

3. Definitionen: Was ist non-formales und informelles Lernen?

Unter non-formalem und informellem Lernen wird in Abhängigkeit vom Zugang und dem zugrunde liegenden Lernbegriff Unterschiedliches verstanden, wobei es an Definitionen aus dem psychologischen Bereich mangelt (vgl. Straka 2003). Ziel dieses Kapitels ist es, einen knappen Überblick über die Ursprünge der Termini und deren historische Entwicklung zu geben, verschiedene Definitionen vorzustellen und zu vergleichen. Eine ausführlichere Diskussion ist bei Colley, Hodkinson und Malcolm (2002), Dohmen (2001) oder Overwien (2005) nachzulesen. Die zu dem Kapitel durchgeführte Literaturrecherche war von zwei Rahmenbedingungen geprägt:

- Die Begriffe „Non-formales/Informelles Lernen“ stammen ursprünglich aus dem politischen Bereich und nicht aus dem wissenschaftlichen, sie wurden also erst nachträglich von wissenschaftlicher Seite definiert.
- Als Quellen konnten nur Bücher bzw. Aufsätze (vorrangig aus dem Internet) verwendet werden, da keine Beiträge in peer-reviewten Zeitschriften in den gängigen psychologischen und empirisch pädagogischen Datenbanken gefunden wurden.

D.h. von einer theoretisch fundierten und in der *Scientific Community* anerkannten Begriffsdefinition kann bis dato nicht gesprochen werden. Das Kapitel schließt mit einem vorläufigen Resümee.

3.1 Non-formales Lernen und informelles Lernen – Wurzeln des Begriffs und bildungspolitische Definitionen

Als Vorläufer zum Begriff **non-formales Lernen** wird der Terminus *non-formal education* gesehen, der erstmalig in einem UNESCO-Report 1947 erwähnt wurde, und zwar im Kontext der Bildung in Entwicklungsländern (vgl. Colley et al. 2002). Die Konzeption der non-formalen Bildung entstammt also der Arbeit internationaler Entwicklungsarbeiter/innen. Es wurde angenommen, dass non-formale Bildung relevanter, flexibler und mit geringeren Ressourcen durchführbar ist als eine Erweiterung des formalen Schulsystems. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte gab es in der Politik immer wieder Zeitabschnitte, in denen die Vorteile non-formaler Bildung propagiert wurden (vgl. Zürcher 2007). Gegenwärtig ist „non-formales Lernen“ im Rahmen der Diskussionen um „Lebenslanges Lernen“ in der EU bedeutsam (z.B. Europäische Kommission 2001). In der EU werden als Unterscheidungskriterien verschiedener Lernformen der Ort, die Struktur/das System, die Intentionalität und die Zertifizierung herangezogen. Non-formales/nicht formales Lernen wird definiert als ein Lernen, „das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet“ (Europäische Kommission 2001: 35). Beispiele hierfür wären Privatunterricht, Lerninseln oder Qualitätszirkel in Firmen bzw. Weiterbildungskurse oder Seminare der Erwachsenenbildung, die nicht zu einem staatlich anerkannten Abschluss führen.

Die Wurzeln des Begriffs zum **informellen Lernen** finden sich beim amerikanischen Philosophen und Psychologen John Dewey (1899; zitiert nach Zürcher 2007). Dieser spricht von *informal education* und subsumiert darunter im Gegensatz zu *formal education* die Bildung außerhalb der Schule. Dewey gilt zudem als ein wichtiger Vertreter des Konzepts des „erfahrungsbasierten Lernens“. Die Formulierung „Informelles Lernen“ wurde zum ersten Mal 1950 von Malcolm Knowles, einem amerikanischen Professor für Erwachsenenbildung, in seinem Buch *Informal Adult Education* verwendet (zitiert nach Zürcher 2007). Aufgegriffen und seitdem in der Politik diskutiert wurde informelles Lernen in den 80er Jahren von Bildungsexperten/innen internationaler Organisationen. Im Zuge der EU-Diskussionen über Lebenslanges Lernen findet sich ebenfalls eine Definition von informellem Lernen. Darunter wird ein Lernen gefasst,

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 inzidentuell/beiläufig) (Europäische Kommission 2001: 33).

Ein Beispiel dafür wäre eine Diskussion mit Arbeitskollegen/innen darüber, wie man bei einer bestimmten Problemstellung am besten vorgehen solle.

Non-formalem Lernen und informellem Lernen ist also gemeinsam, dass es sich um ein Lernen handelt, das außerhalb von staatlichen Bildungseinrichtungen stattfindet und nicht staatlich zertifiziert ist. Non-formales Lernen wird vom Lernenden oftmals nicht als „echtes Lernen“ empfunden, beim informellen Lernen besteht die Gefahr, dass ein Lernen überhaupt nicht wahrgenommen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Die Lernformen unterscheiden sich insofern, als dass beim non-formalen Lernen eine Lernende/ein Lernender systematisch und zielgerichtet vorgeht, beim informellen Lernen hingegen unstrukturiert und zumeist nicht zielgerichtet.

Im Sinne der Vollständigkeit sei erwähnt, dass neben non-formalem und informellem Lernen in der EU auch von **formalem Lernen** die Rede ist. Dieses findet im Rahmen des öffentlichen Bildungssystems statt, ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert, ist aus Sicht des Lernenden zielführend und führt zur Zertifizierung (Europäische Kommission 2001: 33). Formales Lernen war bisher die Lernform, die im Zentrum politischer Diskussionen stand und das gesellschaftliche Bild mit geprägt hat, was unter „Lernen“ zu subsumieren sei.

Die ausgeführte Dreiteilung ist derzeit in der europäischen Bildungsdiskussion gängig, in der Fachliteratur aber nicht unumstritten (siehe nächster Abschnitt). Insbesondere die Abgrenzung zwischen non-formalem und informellem Lernen wird als unscharf gesehen.

3.2 Non-formales Lernen und informelles Lernen im wissenschaftlichen Diskurs

Im Zuge der politischen Diskussionen über informelles Lernen begann man sich in den 80er Jahren auch in den Erziehungswissenschaften, in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung für diesen Themenbereich zu interessieren. Als zentrale Vertreter/innen sind Watkins, Cseh und Marsick, als Vertreter der Forscher/innennetzwerke NALL (*New Approaches to Lifelong Learning*) bzw. WALL (*The Changing Nature of Work and Lifelong Learning*), Livingstone bzw. Schugurensky sowie Colley, Hodgkinson und Malcolm zu nennen. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten Ideen dieser Forscher/innen gegeben, der verdeutlicht, dass auch hier ein sehr heterogenes Verständnis von non-formalem bzw. informellem Lernen vorliegt und eher eine Begriffsbestimmung vorgenommen wird denn eine Definition.

Watkins und Marsick charakterisieren informelles Lernen als stark situiert: Es finde „nicht routinemäßig, sondern eher problemgeleitet in ungewöhnlichen oder Konfliktsituationen statt [...]. Teile davon seien unbewusst“ (vgl. Watkins & Marsick 1990: 6f, zitiert in Overwien 2005: 343). Inzidentielles (beiläufiges) Lernen ist somit inkludiert. In ihren neueren Publikationen fokussieren Watkins und Marsick mehr den Kontext. Informelles Lernen findet demnach beispielsweise im Arbeitsalltag statt, wenn Personen sich austauschen, und ist oft nicht bewusst (Marsick et al. 1999; vgl. Straka 2003).

Livingstone (2001) hingegen betont die Wichtigkeit zwischen *education* (Bildung/Erziehung) und *learning* (Lernen) zu unterscheiden, wobei Bildung formal, non-formal und informell stattfinden kann. Als Kriterien, um welche Form von Bildung es sich handelt, zieht er die Anwesenheit einer Lehrperson bzw. eines Mentors/einer Mentorin, die Freiwilligkeit des Lernens, das Vorhandensein eines Lehrplans sowie den Ort (innerhalb oder außerhalb einer Institution) heran. Informelles Lernen hingegen ist jede *Aktivität* (außerhalb der Lernangebote von Einrichtungen), die zu neuen Erkenntnissen, mehr Wissen oder mehr Fähigkeiten führt. Diese Aktivität kann absichtlich gesetzt sein oder zufällig stattfinden sowie individuell oder in Gruppen. (Livingstone spricht in dem einen Fall vom „selbstgesteuerten informellen Lernen“, in dem anderen vom „kollektiven informellen Lernen“. Hier ist allerdings anzumerken, dass in der Psychologie unter selbstgesteuertem Lernen etwas anderes verstanden wird (vgl. z.B. Boekaerts 1996; Weinert 1982; Zimmerman 1998). Informelles Lernen erfolgt nach Livingstone (2001) immer freiwillig und selbstständig, d.h. ohne eine Lehrperson oder ein Curriculum. Wichtig ist zudem, dass die Lernenden sich ihrer neuen Erkenntnisse bzw. des Wissens- oder Fähigkeitszuwachses bewusst werden.

In den Arbeiten von Schugurensky (2000) wird ebenfalls eine Trennung von formaler und non-formaler „Bildung“ (außerhalb von staatlichen Bildungsinstitutionen und auf freiwilliger Basis) vorgenommen sowie von formalem und informellem „Lernen“ (außerhalb der Curricula von formalen oder non-formalen Bildungsinstitutionen oder Programmen). Laut dieser Begriffsbestimmung kann somit auch in formalisierten Kontexten informell gelernt werden, sofern dies außerhalb der Curricula erfolgt. Informelles

Lernen unterteilt Schugurensky (2000) wiederum in selbstgesteuertes Lernen, inzidentielles Lernen und Sozialisation, wobei das selbstgesteuerte Lernen nur einen kleinen Anteil des informellen Lernens ausmacht (zur näheren Erläuterung siehe Tabelle 1).

Abschließend sei noch der Beitrag der Forschergruppe um Colley, Hodkinson und Malcolm erwähnt. Diese publizierte 2003 die Ergebnisse ihrer intensiven Literaturrecherche zu Definitionen von formalem, non-formalem und informellem Lernen. Aufgrund der „Datenlage“ plädieren sie dafür, sich von der Suche nach Abgrenzungskriterien zu lösen und einen neuen Weg einzuschlagen: Da jedes Lernen sowohl formale wie informelle Elemente aufweist, sollte im Fokus eher eine genaue Beschreibung der Lernsituation stehen, und zwar wie gelernt wurde (*process*), wo und in welchem Setting (*location and setting*) und mit welchem Ziel (*purpose*). Auch der Inhalt (*content*) bzw. welche Art von Wissen (theoretisches/praktisches Wissen, vertikales/horizontales Wissen etc.) erworben wurde, sollte spezifiziert werden. Sie merken an, dass eine Wissensform nicht durch eine andere ersetzt, sondern nur ergänzt werden kann. Sie spielen damit darauf an, dass mit den Begriffen formales und informelles Lernen in den (politischen) Diskussionen stets eine Wertigkeit verbunden war, die nicht gerechtfertigt ist. Des Weiteren sind sie der Ansicht, dass eine Verwendung des Begriffs „non-formales Lernen“ überflüssig ist, da keine merklichen Unterschiede in der aktuellen praktischen Verwendung dieser Begriffe erkennbar sind.

Tabelle 1. Gegenüberstellung der Definitionen von informellem Lernen

	Bildung (Fokus auf Kontext)	Informelles Lernen (Fokus auf Aktivität)
Livingstone (2001)	– formal – non-formal – informell (Unterscheidungskriterien: Anwesenheit einer Lehrperson/ eines Mentors/einer Mentorin, Freiwilligkeit, Lehrplan, Ort)	– selbstgesteuertes informelles Lernen – kollektives informelles Lernen (Unterscheidungskriterien: individuelles Lernen versus Lernen in der Gruppe)
Schugurensky (2000)	– formal (Kriterium: innerhalb von Bildungsinstitutionen, nicht freiwillig) – non-formal (Kriterium: außerhalb von Bildungsinstitutionen, freiwillig)	informelles Lernen (Kriterium: außerhalb der Curricula von formalen oder non-formalen Bildungsinstitutionen/Programmen) Unterteilung: – selbstgesteuertes Lernen (Kriterium: intentional und bewusst) – inzidentielles Lernen (Kriterium: nicht intentional, aber im Nachhinein bewusst, dass etwas gelernt wurde) – Sozialisation (nicht intentional und nicht bewusst)

Quelle: Livingstone (2001) und Schugurensky (2000)

Die Ausführungen zeigen, dass der wissenschaftliche Diskurs über die Begriffe „formal/non-formal/informell“ noch zu keinem befriedigenden Ergebnis gekommen ist bzw. sehr heterogene Begriffsverwendungen und -verständnisse vorliegen. Dies rührt sicherlich auch daher, dass diese Begriffe ursprünglich aus der Bildungspolitik stammen und erst im Nachhinein der Versuch unternommen wurde, diese wissenschaftlich zu definieren.

3.3 *Prior Learning – ein Begriff aus dem Hochschulbereich*

Im Hochschulbereich ist weniger von non-formalem/informellem Lernen die Rede, sondern von *prior learning*, *prior certificated learning* bzw. von *prior experiential learning*. Im Speziellen geht es dabei stets um die Bewertung und Anerkennung von jeglichem vorangegangenen Lernen, das im Kontext von formaler oder informeller Bildung oder im Beruf erworben wurde. Unterschieden wird hierbei zwischen

1. *APCL: Accreditation of Prior Certificated Learning*: Lernergebnisse, die von einer anerkannten Bildungseinrichtung bzw. -institution zertifiziert wurden, und
2. *APEL: Accreditation of Prior Experiential Learning*: nicht zertifizierte Lernergebnisse (z.B. erworben durch Selbststudium) bzw. von einer nicht anerkannten Bildungseinrichtung bzw. -institution zertifizierte Lernergebnisse oder Lernergebnisse, die bei der Arbeit im Beruf erworben wurden (Anglia Polytechnic University 1999).

Der Überbegriff für beide Formen der Anerkennung ist *Accreditation of Prior Learning (APL)*.

3.4 *Vorläufiges Resümee und weitere Begriffsverwendung*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Wissenschaft informelles Lernen nicht einheitlich definiert wird (z.B. Fokus auf Erfahrungslernen, inzidentielles Lernen, learning on the job, selbstgesteuertes Lernen, Gleichsetzung mit non-formalem Lernen; vgl. auch Dohmen 2001; Overwien 2005). Der Vorschlag von Colley et al. (2002) erscheint sinnvoll, wonach man – statt nach Abgrenzungskriterien verschiedener Lernformen zu suchen – viel mehr auf eine genaue Beschreibung der Lernsituation und des Lerninhaltes bzw. des Lernergebnisses fokussieren sollte.

Aufgrund des noch anhaltenden wissenschaftlichen Diskurses über die Definitionen von formaler/non-formaler Bildung bzw. von formalem/non-formalem/informellem Lernen scheint es in Anbetracht der Zielsetzung der vorliegenden Expertise sinnvoll, folgendes pragmatische Begriffsverständnis den weiteren Ausführungen zugrunde zu legen:

Wir beziehen uns primär auf die vorliegenden bildungspolitischen Verwendungen der Begriffe, insbesondere auf die EU-Definitionen. Hierbei werden die dort vorgeschlagenen Unterscheidungskriterien „Ort“ und „Zertifizierungen“ fokussiert.

Wir differenzieren zwischen *formaler und non-formaler bzw. informeller Bildung* (innerhalb bzw. außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen; Abschluss mit bzw. ohne anerkannter Zertifizierung). Eine weitere Unterscheidung zwischen non-formalem und in-

formellem Lernen erachten wir für unser Anliegen nicht sinnvoll, da sich diese laut der EU-Definitionen lediglich in den Kriterien „Strukturiertheit“ und „Zielgerichtetheit“ unterscheiden. Beide Lernformen sind unserer Ansicht nach für diese Expertise als gleichwertig zu behandeln, da bei beiden der Fall vorliegt, dass sich für die Universitäten die Frage stellt, wie diese vergangenen Lernerfahrungen bzw. non-formalen Abschlüsse, die außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen erworben wurden, anerkannt werden können.

4. Die bildungspolitische Perspektive – Anerkennung von Lernerfahrungen

Das europäische Bildungssystem und somit auch Bildungsabschlüsse und Qualifikationen zeichnen sich durch eine starke Heterogenität aus, was sich vor dem Hintergrund der Internationalisierung und zunehmender Mobilität als nicht unproblematisch erweist. In der EU gibt es deshalb Bestrebungen bessere Vergleichbarkeit herzustellen. Es wurden Strategien formuliert, wie dies sowohl in der Berufsbildung als auch im Hochschulsystem erreicht werden kann. Zwar liegen in der EU schon seit Längerem Klassifikationssysteme für Bildungsabschlüsse vor, doch kann diesen nicht entnommen werden, über welche Kompetenzen die einzelnen Personen verfügen. Ebenso ist die Relation zwischen Kompetenzen und Qualifikationen, d.h. welche Kompetenzen für bestimmte Qualifikationen vorliegen müssen, nicht geklärt. Eine angemessene Anerkennung von (Teil-)Qualifikationen wird somit häufig nicht vorgenommen (vgl. Zürcher 2007). Ein europäischer Qualifikationsrahmen in der Berufsbildung bzw. in der Hochschulbildung soll deshalb entstehen. Parallel zum europäischen Qualifikationsrahmen wird von der EU empfohlen, einen nationalen Qualifikationsrahmen in den einzelnen Ländern zu entwickeln. Eine Realisierung dieser Anliegen stellt sich als sehr anforderungsreich dar, denn es müssen nicht nur Kompetenzen für die einzelnen Qualifikationen definiert, sondern auch Anerkennungsprozeduren entwickelt und rechtliche Veränderungen vorgenommen werden (vgl. Zürcher 2007). In den folgenden Kapiteln werden die Bestrebungen der EU in den letzten 10 Jahren hinsichtlich der Entwicklung von Vergleichssystemen näher ausgeführt.

4.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR/EQF)

Als Startpunkt der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR; European Qualifications Framework – EQF) wird die Sondertagung des Europäischen Rats 2000 in Lissabon gesehen.

Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen (Europäischer Rat 2000: 2).

Dieses Ziel zu erreichen impliziert Veränderungen in den europäischen Bildungs- und Ausbildungssystemen. Es müssen Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten angebo-

ten werden, „die auf bestimmte Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen zugeschnitten sind: junge Menschen, arbeitslose Erwachsene sowie Beschäftigte, bei denen die Gefahr besteht, daß ihre Qualifikation mit dem raschen Wandel nicht Schritt halten kann“ (Rat der Europäischen Union 2000: 8). Dies erfordere die Einrichtung lokaler Lernzentren, die Förderung von Grundfertigkeiten (insbesondere im Bereich der Informationstechnologien) und Transparenz in Bezug auf Befähigungsnachweise (Rat der Europäischen Union 2000). Mehr Transparenz bei Qualifikationen und die Förderung von Lebenslangem Lernen wurden somit als zentrale Ziele der Bemühungen der EU in den kommenden Jahren formuliert.

In der Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Europäische Kommission 2001) wurde betont, auch non-formales und informelles Lernen anzuerkennen und zu belohnen. Dadurch könnten auch bildungsfernere Personen ermutigt werden sich weiterzubilden. Ein umfassendes Konzept zur Abstimmung verschiedener Lernformen und -kontexte zur Erleichterung individueller Lernwege wurde gefordert. 2002 wurde in Kopenhagen das Thema „Intransparenz von Qualifikationen“ aufgegriffen – die Minister/innen verfassten eine Erklärung, die den so genannten Kopenhagener Prozess auslöste. Folgende Ziele wurden dabei festgelegt (Erklärung von Kopenhagen 2002; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – BMUKK 2008):

- Stärkung einer europäischen Dimension in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
- Schaffung eines gemeinsamen Rahmens zur Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen durch Neuentwicklungen, aber auch durch Integrationen von bereits bestehenden Transparenzinstrumenten
- Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen durch
 - die Entwicklung von Referenzniveaus, Prinzipien und Messinstrumenten (u.a. Schaffung eines Anrechnungs- und Übertragungssystems für die berufliche Bildung ähnlich den ECTS bei den Hochschulen: ECVET)
 - die Erarbeitung gemeinsamer Grundsätze für die Qualität in der beruflichen Bildung (z.B. Qualitätsleitlinien, Checklisten)
 - die Erarbeitung gemeinsamer Grundsätze für die Validierung non-formalen bzw. informellen Lernens
 - Unterstützung einer Qualitätssicherung hinsichtlich Methoden, Kriterien und Prinzipien der beruflichen Aus- und Weiterbildung
 - Unterstützung von Lehrenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Als erster Schritt in diese Richtung wurde 2003 vereinbart, einen EUROPASS zu erstellen, in dem Dokumente zum Nachweis erworbener Qualifikationen gesammelt sind (Europäischer Lebenslauf, Mobilitätsnachweis über die Lernzeiten, ein Diploma Supplement für die Hochschulbildung, Zeugniserläuterungen für die berufliche Bildung und ein Sprachenportfolio; vgl. Europäische Kommission 2003).

In einem Zwischenbericht des Rats und der Kommission zur Umsetzung des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* wurde im Februar 2004 die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) gefordert (Rat der Europäi-

schen Union 2004). Dieser wurde in der Erklärung von Maastricht im Dezember 2004 als explizites Ziel formuliert.

Der Rahmen soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-)Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen. Er soll die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme verbessern, einen Bezugsrahmen für die Validierung informell erworbener Kompetenzen bieten und zum reibungslosen und effizienten Funktionieren der europäischen, nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte beitragen (Communiqué von Maastricht 2004: 4).

Ein Jahr später wurde den Ländern ein Vorschlag für Bestandteile des EQR unterbreitet, der nach einem Konsultationsprozess leicht modifiziert und in einem EU-Papier 2006 vorgestellt wurde (Europäische Kommission 2006). Der EQR besteht aus acht Referenzniveaus, die als gemeinsame Bezugspunkte in der EU genutzt werden sollen. Er umfasst das gesamte Bildungs- und berufliche Qualifizierungssystem. Die Beschreibung der Niveaus bezieht sich dabei auf so genannte Lernergebnisse, d.h. was ein Lernender/eine Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses weiß (Kenntnisse), versteht (Fertigkeiten) und kann (Kompetenzen) (vgl. Tabelle 2). Qualifikationen werden also nicht mehr über Zertifizierungen bzw. Lernwege und Inhalte vergleichbar gemacht, sondern über Lernergebnisse. Damit besteht auch die Möglichkeit, informell erworbene Kompetenzen einzuordnen (vgl. auch Luomi-Messerer et al. 2007).

4.2 Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR/NQF)

Der EQR steht als Referenzinstrument zur Verfügung, um Qualifikationen bzw. Qualifikationssysteme über die Nationen hinweg vergleichen zu können. Er bietet somit einen Rahmen für die Strukturierung und Einordnung nationaler Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes (Nationaler Qualifikationsrahmen – NQR; National Qualifications Framework – NQF) zur Bestimmung des erreichten Lernniveaus (vgl. Europäische Kommission 2006).

Die Entwicklung eines NQR ist für die einzelnen Länder keine Verpflichtung, sondern eine Empfehlung. Ziel der EU ist es aber, dass in den interessierten Ländern bis 2010 NQR ausgearbeitet werden und an den EQR angepasst werden (vgl. Europäische Kommission 2006). Entscheidet sich ein Land den EQR zu verwenden bzw. einen NQR zu entwickeln, wird eine Verpflichtung zur Qualitätssicherung eingegangen. Bis 2011 sind bei Qualifikationsnachweisen der NQR und Verweise auf die Niveaus des EQR zu ergänzen. Darüber hinaus muss bei einer Einführung des EQR in den einzelnen Ländern eine diesbezügliche Koordinierungsstelle eingerichtet werden (nationales EQR-Zentrum). Bis zur formalen Annahme des EQR werden die nationalen Vertreter/innen EU-weit in einer *Implementation Preparatory Group* arbeiten, später in einer *EQF Advisory Group* (Luomi-Messerer et al. 2007).

Tabelle 2. Beispiele für Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Begriffsdefinition	Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich (<u>Theorie</u> und/oder <u>Faktenwissen</u>)	Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen (<u>kognitive Fertigkeiten</u> = logisches, intuitives und kreatives Denken; <u>praktische Fertigkeiten</u> = Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)	Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten in persönlichen und beruflichen Situationen zu nutzen im Sinne der <u>Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit</u>
Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegende allgemeine Kenntnisse auffrischen	Grundlegende Fertigkeiten zur Erledigung einfacher Aufgaben einsetzen	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
...	...	...	...
Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Quelle: Angelehnt an die Darstellung der Deskriptoren im Rahmen des EQR in den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und Rates (Europäische Union 2008: 19–22)

Es werden eine Reihe von Vorteilen genannt einen NQR zu erarbeiten. Dazu gehören u.a.:

- Qualifikationen werden sowohl für die betreffenden Personen als auch für potentielle Arbeitgeber/innen transparent
- eine Übertragbarkeit zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsbereichen sowie Lernorten wird gesichert und Bildungswege werden dadurch erleichtert
- Bildungsmobilität wird durch Credits vereinfacht und
- eine bessere internationale Vermarktbarkeit von Bildungsangeboten wird erreicht (vgl. z.B. Hanf & Hippach-Schneider 2005).

Viele Länder sehen im NQR auch eine Chance für weitreichende Reformen im Qualifikationsprofil (z.B. Integration des informellen Lernens, Curriculumsentwicklung; vgl. Luomi-Messerer et al. 2007).

Bereits vor den Aktivitäten/Empfehlungen seitens der EU wurden in Ländern des Commonwealth nationale Qualifikationsrahmen erstellt (vgl. Zürcher 2007). In durchgehender Form liegen sie z.B. in Irland und Schottland vor. Auf die Erfahrung dieser Länder kann nun im Rahmen der Neuentwicklung von NQR zurückgegriffen werden. Die NQR, die derzeit entwickelt werden, befinden sich in unterschiedlichen Stadien (vgl. Luomi-Messerer et al. 2007). In einigen Ländern liegen Entwürfe für alle Bildungsbereiche vor (z.B. Tschechien, Slowenien), in anderen Ländern bisher nur Teilrahmen (z.B. Deutschland, Dänemark, Ungarn). Die NQR sind nicht nur hinsichtlich ihres Entwicklungsstadiums heterogen, sondern weisen auch eine sehr hohe Diversität auf. So ist in einigen Ländern noch nicht geklärt, ob überhaupt ein „vollständiger“ NQR entwickelt werden soll, ob non-formales und informelles Lernen integriert werden soll, ob nur „ganzheitliche“ oder auch Teilqualifikationen aufgenommen werden oder wie viele Niveaus der NQR umfassen soll (z.B. haben Tschechien und Slowenien alle acht Niveaus des EQR übernommen; in Dänemark und Ungarn werden neun Niveaus diskutiert). Manche Länder denken darüber hinaus daran, neben Lernergebnissen auch Inputkriterien zu ergänzen (z.B. Dauer der Qualifikation).

Auch Österreich gehört zu den Ländern, die einen NQR entwickeln werden. Dieser befindet sich derzeit am Anfang der Konsultationsphase. Seit 2007 gibt es eine Steuerungsgruppe, deren Ziel es ist, bis zum Jahr 2010 die Teilbereiche des formalen Bildungssystems (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) im Raster des EQR zu verorten sowie eine nationale Koordinierungseinheit einzurichten. Es sollen aber auch in den zuständigen Ressorts Möglichkeiten erarbeitet werden, non-formales und informelles Lernen mit einzubeziehen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2007: 15).

4.3 Der Europäische Raum für Hochschulen (EHR/EHEA)

Im Jahre 1999 unterzeichneten 29 europäische Bildungsminister/innen die Bologna-Erklärung, in der sie die Schaffung eines europäischen Hochschulraums (EHR; European Higher Education Area – EHEA) festlegten. Die Förderung von Mobilität und von auf den Arbeitsmarkt bezogener Qualifizierung soll unterstützt werden. In der Bologna-Er-

klärung wurde anvisiert, einen europäischen Hochschulraum bis 2010 zu verwirklichen. Konkret wurden folgende Ziele festgesetzt (vgl. Bologna-Erklärung 1999):

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse sowie die Einführung von „Diploma Supplements“
2. Schaffung eines gestuften Studiensystems
 - a) erster Zyklus: Undergraduate-Studium (Abschluss mit einem Bachelor, der zu einer „arbeitsmarktrelevanten“ Qualifizierung führt; Studiendauer von mindestens drei Jahren)
 - b) zweiter Zyklus: Graduate-Studium (Abschluss mit Master und/oder Promotion; Zugang nach erfolgreicher Beendigung des ersten Zyklus möglich)
3. Einrichtung eines Leistungspunktesystems (ECTS – European Credit and Transfer System) auf der Grundlage von Lernergebnissen und dem Arbeitspensum. Dabei können Leistungspunkte auch außerhalb der Universitäten erworben werden, sofern die Hochschule diese anerkennt.
4. Förderung größtmöglicher Mobilität für Studierende, Lehrende, Wissenschaftler/innen und Verwaltungspersonal
5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung durch die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden
6. Förderung einer „europäischen Dimension“ im Hochschulbereich (z.B. hinsichtlich Curriculumsentwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen)

Diese Erklärung brachte den so genannten Bologna-Prozess ins Rollen, der bis zur endgültigen Schaffung des EHR andauern wird. Alle zwei Jahre fand bzw. findet ein Treffen der Bildungsminister/innen statt, bei dem eine Bilanz über die Fortschritte gezogen wurde/wird und neue Schritte bzw. Prioritäten für die nächsten Jahre formuliert wurden/werden. So wurden bspw. 2001 in Prag die Wichtigkeit der Anerkennung von Lebenslangem Lernen als Element des EHR hervorgehoben (vgl. Prag Communiqué 2001). Beim Treffen 2003 wurden alle Hochschuleinrichtungen aufgefordert, „die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen auf Hochschulebene einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern“ (Berlin Communiqué 2003: 7). Bei diesem Treffen wurde ebenfalls vereinbart, neben einer Bachelor- und Masterausbildung auch eine Doktorandenausbildung zu fokussieren.

In der Folgekonferenz 2005 in Bergen wurde zum einen betont, dass der EHR und EQR aufeinander abgestimmt sein sollten (Die Niveaus 5–8 des EQR beziehen sich auf Lernergebnisse, die Hochschulniveau entsprechen). Diese Erklärung der EU, einen EQR anzuvisieren, war für die Hochschulen ein zusätzlicher, äußerer Impuls im Zuge des bereits laufenden Bologna-Prozesses. Zusätzlich wurde in Bergen das Thema *Anerkennung von informellem Lernen* expliziert:

Wir werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hin-

blick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern (Bergen Communiqué 2005: 4).

Bei der Zusammenkunft der Bildungsminister/-innen zwei Jahre später in London wurde jedoch bemängelt, dass nur in wenigen EHR-Ländern Maßnahmen zur Anerkennung von Vorbildung unternommen wurden (London Communiqué 2007). Eine Anerkennung von *prior learning* sei aber ein wesentliches Element des EHR und sollte forciert werden. Das nächste Minister/innentreffen hat im April 2009 in Leuven/Louvain-la-Neuve stattgefunden. Es wird aber bereits jetzt davon ausgegangen, dass auch nach 2010 noch eine weitere Zusammenarbeit für eine konsequente Realisierung des EHR notwendig sein wird.

Ähnlich dem NQR ergibt sich beim EHR in den europäischen Ländern ein sehr heterogenes Bild, was die Umsetzung von Bologna betrifft. In Österreich wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für einen EHR relativ rasch geschaffen (1999: Novelle zum Universitätsgesetz; 2002: Universitätsgesetz und Fachhochschul-Studiengesetz; 2005: Hochschulgesetz; vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008). In einer ersten Phase wurden an den österreichischen Universitäten und Fachhochschulen Schritte zur Anrechnung und Akkumulierung von Leistungspunkten in Form von ECTS gesetzt (vgl. Lassnigg & Vogtenhuber 2007). Eine Reformierung im Sinne der Ausrichtung der Studiengänge auf Lernergebnisse ist bis dato jedoch noch wenig geschehen; die bereits vorliegenden Ansätze sind zudem nicht einheitlich. Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass die autonomen Universitäten bei ihrer Curriculumsgestaltung weitgehenden Freiraum genießen. In den letzten Jahren sind aber Fortschritte bei der Gestaltung von Bachelor- und Masterstudienplänen zu verzeichnen. Auch werden „Muster-Curricula“ diskutiert, die den einzelnen Fakultäten als Orientierung dienen können. Eine Analyse zum Status quo zur lernergebnisorientierten Qualifikationsbeschreibung von Lassnigg und Vogtenhuber (2007) zeigte auf, dass sowohl zwischen den Hochschulen als auch innerhalb der Hochschulen verschiedene Begrifflichkeiten für die Beschreibung von Lernergebnissen verwendet werden. Auch werden oft eher Lernziele formuliert oder Lehr- oder Lerninhalte benannt als Lernergebnisse. Für die österreichische Bildungslandschaft liegt offensichtlich kein einheitliches Verständnis von Kenntnissen, Fertigkeiten, Kompetenzen, geschweige denn von Lernergebnissen vor. Wenn jedoch eine Vergleichbarkeit der Lernergebnisse angestrebt werden soll, muss hierfür eine generische Konzeption von Lernergebnissen vorliegen (vgl. Lassnigg & Vogtenhuber 2007). Die Explikation, Entwicklung und Verbreitung von Verfahren zur Anerkennung von informellem Lernen werden außerdem als „nachholbedürftig“ eingestuft (Schneeberger et al. 2007), nicht nur an den Hochschulen, sondern auch in der Berufsbildung. Dies gilt aber auch für die anderen europäischen Länder (vgl. Lassnigg 2008) und stellt sich als ein schwieriges Unterfangen heraus.

Nachdem dieses Kapitel den bildungspolitischen Zugang und Rahmen zur Anerkennung von non-formalem respektive informellem Lernen kurz dargestellt hat, widmet sich das folgende Kapitel der Messung von Kompetenzen aus wissenschaftlicher Perspektive.

5. Die wissenschaftliche Perspektive – Messung von Kompetenzen

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, geht es bei der Frage nach Möglichkeiten der Anerkennung von non-formalen und informellen Lernerfahrungen primär um das Mess- und Belegbarmachen von Kompetenzen, unabhängig davon, wie sie erworben wurden. Bevor man sich jedoch der Frage nach entsprechenden Anerkennungs- und Messprozeduren im konkreten Anwendungsfeld der Universität zuwenden kann, ist es nötig zu klären, was Kompetenzen genau sind und welche Ansätze ihrer Messung es gibt.

Der wissenschaftliche Zugang zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen fokussiert auf Kompetenzen und deren Messung. Der Kompetenzbegriff zählt seit etwa 50 Jahren zu den Modebegriffen der Sozial- und Erziehungswissenschaften. In den letzten Jahren hat sich jedoch der Diskurs um Kompetenzkonzepte und Kompetenzmessung noch deutlich intensiviert (siehe Klieme & Leutner 2006). Fachdiskussionen in der Bildungsforschung aber auch in den Wirtschaftswissenschaften (Heckman 2000) machen deutlich, dass man den Stand der Humanressourcen nicht allein nach den Zertifikaten bewerten kann, die in Institutionen der formalen Bildung erworben werden. Damit rücken die „Produkte“ von Bildungs- und Ausbildungsprozessen, unabhängig davon, ob diese formal, non-formal oder informell ablaufen, in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses. Die internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS erlangten u.a. deshalb so große Aufmerksamkeit, da sie die Diskrepanz zwischen den Zielen und Ansprüchen des Bildungssystems und dem realen „Output“ aufzeigten. Der Begriff der Kompetenz bzw. der Kompetenzen wurde zum Ankerpunkt für den „Output“ von Bildungsprozessen. Dabei stellt die wissenschaftlich fundierte Messung von Kompetenzen eine besondere Herausforderung dar.

Im ersten Teil des Kapitels wird ausgehend von den sozialwissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzbegriffs und seinem Diskurs in den Erziehungswissenschaften eine Begriffsbestimmung vorgenommen. Darauf aufbauend werden Anforderungen an die Modellierung und Messung von Kompetenzen formuliert. Im zweiten Teil wird am Beispiel des schlussfolgernden Denkens das theoretische, methodische und diagnostische Vorgehen zur Kompetenzmessung beschrieben. Schlussfolgerndes Denken wurde zur Illustration ausgewählt, da es eine notwendige Kompetenz für das Aufstellen und Prüfen von Hypothesen und damit für wissenschaftliches Arbeiten darstellt. Es ist damit eine Kompetenz, die für ein wissenschaftliches Studium erforderlich ist.

5.1 Wurzeln des Kompetenzbegriffs

Kompetenz ist ein Begriff, der sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaft häufig verwendet wird. So konnten in der zentralen Datenbank der wissenschaftlichen Psychologie (PsycInfo) ab 1985 für competence, competency und competencies 27.255 Treffer ermittelt werden (Klieme & Hartig 2007), was im Mittel 3 bis 4 Veröffentlichungen pro Tag entspricht – mit einem deutlich steigenden Trend. Der Kompetenzbegriff wurde und wird jedoch sehr unterschiedlich verwendet, was u.a. durch die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Wurzeln des Kompetenzbegriffs und den darauf aufbau-

enden Diskurs in den Erziehungswissenschaften bedingt ist. Dies wird im Folgenden kurz nachgezeichnet. Wir folgen in der Darstellung Klieme und Hartig (2007), die sich in ihrem Beitrag in dem Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften zur Kompetenzdiagnostik sehr ausführlich mit dieser Thematik beschäftigen.

5.1.1 Wurzeln des Kompetenzbegriffs in der Psychologie

Die sozialwissenschaftliche Verwendung des Kompetenzbegriffs hat einerseits sprachwissenschaftliche, entwicklungs- und sozialisationstheoretische Grundlagen und basiert andererseits auf der pragmatisch-funktionalen Tradition der amerikanischen Psychologie. Die Popularität des Kompetenzbegriffs begann mit Noam Chomsky (1968) und seiner Theorie der Sprachkompetenz. Ihm ging es darum, die allen Menschen gemeinsame kognitive Basis des sprachlichen Handelns (= Sprachkompetenz) zu verstehen. Unterschiedlich ausgeprägt ist diesem theoretischen Ansatz entsprechend nur die Performanz, d.h. die jeweilige Realisierung der Kompetenz, die von personalen und situativen Faktoren beeinflusst werden kann. Ziel der Modelle in der Tradition von Chomsky oder von Piaget (1972; auf seinen Modellansatz wird weiter unten noch eingegangen), ist es, die Entwicklung von Kompetenzen in der Ontogenese nachzuzeichnen. Diese Modelle werden i.A. nicht durch quantitative Messungen, sondern rekonstruktiv begründet, z.B. durch mathematische Modellierungen oder Computersimulationen. Chomskys Sprachtheorie wurde zu Theorien des kommunikativen Handelns erweitert und erhielt dadurch zusätzlich einen gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Bedeutungsgehalt.

In der funktional-psychologischen Sichtweise der amerikanischen Tradition interessierte dagegen nicht das generative, situationsunabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen (siehe Übersicht von Klieme & Hartig 2007). Damit besteht eine Analogie zu dem, was von Chomsky und seinen Nachfolgern als Performanz (= Realisierung der Kompetenz) bezeichnet wurde. Bedeutende Proponenten dieser Sichtweise sind u.a. McClelland (1973) und Bandura (1990). Einer der bedeutendsten Vertreter im deutschsprachigen Raum war Franz E. Weinert. Er gab in seinem für die OECD erstellten Gutachten eine Übersicht über verschiedene Kompetenzdefinitionen (Weinert 2001a). In seinem Gutachten spricht Weinert von so genannten „Schlüsselkompetenzen“, die durch besondere Transferbreite charakterisiert sind, wie z.B. sprachliche Kompetenzen oder „Metakompetenzen“, die den Erwerb und die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern sollen. Dazu gehören sowohl Denk-, Lern-, Plan- und Steuerungsstrategien als auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen. Zusätzlich weist Weinert (2001b) auch auf die Bedeutung von motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten hin.

5.1.2 Kompetenzkonzepte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

In den Erziehungswissenschaften wurde der Kompetenzbegriff erst zwanzig Jahre später von Heinrich Roth systematisch verwendet (Klieme & Hartig 2007). Einflussreich wurde vor allem die Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, die nicht nur eine zentrale Rolle in der Berufspädagogik spielt (siehe z.B. Arends 2006), sondern auch von

anderen Autoren/innen wie z.B. Weinert aufgegriffen wurde und in Dokumente der OECD ebenso ihren Eingang fand wie in die PISA-Studien. Der Kompetenzbegriff wurde über die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1974; zitiert nach Klieme & Hartig 2007) auch für die Bildungspolitik und Bildungspraxis relevant. Hier wurde der Kompetenzbegriff dazu verwendet, um der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ein gemeinsames Fundament zu geben (siehe Ausführungen in Kapitel 4).

Der wesentliche Unterschied zur Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Psychologie besteht im normativen „Bedeutungsüberschuss“, der in den Erziehungswissenschaften dem Kompetenzbegriff zugeschrieben wird. Dazu werden zwei unterschiedliche Argumentationslinien vertreten (siehe Klieme & Hartig 2007). Gemäß der einen Argumentationslinie müsse Bildung als Prozess der Selbstentfaltung und Aneignung mehr sein als Kompetenzerwerb im Sinne eines funktionalen Wissens; gemäß der anderen Argumentationslinie müsse Bildung im Sinne der Entfaltung einer persönlichen Identität und der Teilhabe an sozialem Austausch unabhängig vom erreichten Kompetenzniveau möglich sein (Klieme & Hartig 2007: 22). Dieser normative Charakter gilt auch für das in der Berufspädagogik weithin akzeptierte Konzept der beruflichen Handlungskompetenz.

Bader (1989; zitiert nach Klieme & Hartig 2007) bezeichnet die Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz im Anschluss an die Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz als

- Fachkompetenz (Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen),
- Humankompetenz (Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten und Lebenspläne zu fassen und weiterzuentwickeln) und
- Sozialkompetenz (Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen).

Der normative „Bedeutungsüberschuss“ führte sowohl im allgemeinbildenden Bereich als auch in der Berufsbildungsforschung zur Forderung von „ganzheitlichen“ Ansätzen und zur Kritik an Messverfahren. Dies kann auch als Grund dafür gesehen werden, dass in Deutschland und Österreich die im angelsächsischen Raum sowie in Dänemark und den Niederlanden entwickelten Konzepte zur Definition und Messung beruflicher Kompetenzen kaum akzeptiert sind (Arends 2006; Klieme & Hartig 2007). Als Konsequenz gibt es eine hohe Diskrepanz zwischen postulierten Kompetenzkonstrukten und empirischen Verfahren zu ihrer Erfassung. Die vorliegenden Erhebungsverfahren entstammen eher der betriebswirtschaftlichen Managementpraxis und basieren nicht auf fundierten Messmodellen.

5.1.3 Bestimmung des Begriffs Kompetenz

Die vorigen Ausführungen haben aufgezeigt, dass der Kompetenzbegriff sehr unterschiedlich verwendet wurde und wird. Auf der einen Seite bezeichnet er die situative Bewältigung von Anforderungen („Performanz“ des Handelns), auf der anderen Seite wird Kompetenz als Disposition interpretiert. Daraus folgt, dass Kompetenz kontextualisiert und spezifisch ist, aber auch auf Transfer und Verallgemeinerung ausgelegt. Eine Person, die kompetent handelt, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern ist nachweislich und immer wieder (auch in neuen Situationen) auf Basis eines latenten Merkmals (= Kompetenz) in der Lage, reale Anforderungen zu bewältigen. Kompetenz bezieht sich somit sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die diesen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognitionen, Motivation und Volition (Wille, Anstrengung) gehören (Klieme & Hartig 2007: 13ff). Dementsprechend werden in neueren Publikationen der psychologischen Tradition Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ verstanden (Klieme & Leutner 2006; Klieme & Hartig 2007). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich im „kompetenten Handeln“ deklaratives Wissen (Faktenwissen), prozedurales Wissen (Handlungswissen) und Fertigkeiten, Einstellungen sowie Regulationskomponenten (z.B. metakognitive Strategien) verknüpfen (Klieme 2004). Die Breite der Domänen bzw. der relevanten Situationen kann zwischen spezifischen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen variieren, grundlegend sind jedoch der Kontextbezug und die Erlernbarkeit. Dies sind auch die wesentlichen Unterschiede zur klassischen Intelligenzforschung der Psychologie, die generalisierte, kontextunabhängige, nur begrenzt erlernbare Dispositionen untersucht (siehe z.B. McClelland 1973).

Zentrale Fragestellungen der einschlägigen wissenschaftlichen Forschung fokussieren auf der Reichweite von Kompetenzen (gibt es Schlüsselkompetenzen oder generative Kompetenzen von großer Reichweite?), der Modellierung, Messung, Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen sowie der Kompetenzentwicklung und -förderung (siehe auch Klieme & Hartig 2007). Allerdings wird in der Bildungspraxis und Bildungspolitik häufig unterschätzt, wie anspruchsvoll die empirische Erfassung von Kompetenzen aus theoretischer und methodischer Sicht ist.

5.1.4 Anforderungen an die Erfassung von Kompetenzen

Theoretisch und empirisch fundierte Kompetenzmodelle stellen die Ausgangsbasis für die Entwicklung adäquater Messverfahren dar. International gibt es einen deutlichen Bedarf an interdisziplinärer Forschung, welche theoretische Kompetenzmodelle, psychometrische Modelle und Messverfahren systematisch verknüpft und damit die adäquate Messung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen ermöglicht. Insbesondere im deutschsprachigen Raum gibt es hinsichtlich Kompetenzmessung deutliche Forschungsdefizite. Um hier adäquate wissenschaftliche Voraussetzungen zu schaffen, wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Herbst 2007 das Schwerpunktprogramm (SPP) „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lerner-

gebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (Klieme & Leutner 2006) gestartet. Das SPP soll die vorliegenden Initiativen deutscher Bildungsforscher/-innen zu dieser Thematik zusammenführen und koordinieren. Das SPP beschäftigt sich mit vier für Kompetenzmessung zentralen Fragestellungen (Klieme & Leutner 2006). Diese Fragen werden im Folgenden kurz erläutert, da sie die Anforderungen an fundierte Kompetenzmessung sehr gut illustrieren.

1. Theoretische Kompetenzmodelle: Wie lassen sich Kompetenzen unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf Anforderungen in spezifischen Situationen angemessen kognitiv modellieren?

Dabei geht es einerseits um die Definition von Strukturen – in welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen kann eine Kompetenz differenziert werden – und andererseits um die Charakteristik von Niveaus, d.h. welche konkreten Anforderungen können bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigt werden. Die Niveaustufung wird auch unter der Perspektive der Kompetenzentwicklung formuliert und längsschnittlich untersucht. Relativ viele Arbeiten dazu wurden im Zuge der PISA-Studien durchgeführt. Die theoretische (a priori) Formulierung von Strukturen und Niveaus von Kompetenzen unter gleichzeitiger Berücksichtigung sowohl personenspezifischer und situationsspezifischer Komponenten gelingt allerdings häufig nicht adäquat, so dass die Festlegung von Kompetenzstufen oft post-hoc auf Basis der empirischen Analysen erfolgt (siehe Kompetenzstufenmodelle von PISA: zu Naturwissenschaften: Prenzel et al. 2001; zu Mathematik: Klieme et al. 2001; zum fächerübergreifenden Problemlösen: Dossey et al. 2004). Zweifellos ist jedoch die Entwicklung theoretisch begründeter und empirisch geprüfter Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodelle anzustreben. Ein Beispiel dafür liefern z.B. Reiss et al. (2002) in Bezug auf das Verständnis mathematischer Beweise. Weitere Beiträge zur theoriegeleiteten Formulierung von Kompetenzmodellen finden sich im Bereich der kognitiven Psychologie, der Neuropsychologie sowie der differenziellen Psychologie. Eine umfangreiche Auflistung derartiger Beiträge findet sich bei Klieme und Leutner (2006).

2. Psychometrische Modelle: Wie lassen sich theoretische Kompetenzmodelle in psychometrischen Modellen abbilden, um die Kompetenzkonstrukte einer differenziellen Erfassung zugänglich zu machen?

Ein Messmodell bildet empirische Unterschiede in einer Kompetenz numerisch ab, d.h. führt diese in Zahlen über. Ein adäquates psychometrisches Messmodell ermöglicht es, auf Basis von Unterschieden in der Testleistung auf interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung der spezifischen Kompetenz zu schließen (siehe z.B. Wilson 2003). Wenn z.B. die Anzahl richtig gelöster Aufgaben als Kennwert für die Ausprägung der Kompetenz genommen wird, stehen dahinter die Annahmen, dass die zu erfassende Kompetenz durch eine einzelne Dimension (quantitatives Kontinuum) beschrieben werden kann und die Lösung bzw. Nicht-Lösung von Aufgaben ausschließlich durch die Ausprägung in der Kompetenz bestimmt wird und es damit gleichgültig ist, welche konkreten Aufgaben gelöst bzw. nicht gelöst werden. Diese Annahmen gelten für das so

genannte Rasch-Modell (Rasch 1960/1980). Generell sind so genannte Item-Response (IRT)-Modelle am besten zur Modellierung theoretischer Kompetenzmodelle geeignet. Item-Response-Modelle beschreiben den Zusammenhang zwischen dem Lösungsverhalten von Personen bei der Bearbeitung einzelner Aufgaben und dem zugrunde liegenden (latenten) Dispositionsmerkmal (hier Kompetenz) durch Wahrscheinlichkeitsfunktionen. Sie ermöglichen „gewissermaßen die Rekonstruktion von Kompetenz aus der beobachteten Performanz“ (Klieme & Hartig 2007: 25). Im einfachsten Falle des Rasch-Modells ist die Lösung einer Aufgabe nur von der „Fähigkeit“ der Person (in der gemessenen Kompetenz) und der Schwierigkeit der Aufgabe abhängig. Es gibt jedoch eine Vielzahl an komplexeren Messmodellen, in denen Aufgaben- und Personenmerkmale sowie mehrere Subdimensionen einer Kompetenz gleichzeitig berücksichtigt werden können, sowie Modelle, welche nicht nur die Modellierung quantitativer Unterschiede zwischen Personen, sondern auch die Modellierung qualitativer Unterschiede (und damit die Messung von Kompetenzniveaus) gestatten. Eine detaillierte Darstellung dieser Modelle ist für eine/n methodisch nicht versierte/n Leser/in sehr schwierig nachzuvollziehen und würde hier auch zu weit führen. Daher wird auf die einschlägige Literatur verwiesen (siehe u.a. De Boeck & Wilson 2004; Fischer & Molenaar 1995; van der Linden & Hambleton 1997; für IRT-Modelle zur Veränderungsmessung siehe u.a. Glück & Spiel 1997, 2007; Spiel & Glück 1998).

3. Messkonzepte und Messverfahren: Wie lassen sich Kompetenzmodelle und darauf basierende psychometrische Modelle in konkrete empirische Messverfahren übertragen?

Um Kompetenzen empirisch fassbar zu machen und handlungsrelevante Rückmeldungen über Ausprägungen und Veränderungen von Kompetenzen geben zu können, sind adäquate Messinstrumente erforderlich. In der wissenschaftlichen Forschung sowie bei Large-Scale-Assessments ist der Einsatz standardisierter Testverfahren gebräuchlich. Diese haben die Vorteile der Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Ökonomie. Zur Erfassung von Kompetenzen können jedoch auch andere Verfahren eingesetzt werden wie z.B. systematische Verhaltensbeobachtungen, strukturierte Interviews etc. Aus den 70er Jahren liegen interessante Arbeiten zur ziel- bzw. kriteriumsorientierten Leistungsmessung vor (Klauer 1987) sowie zum computerbasierten adaptiven Testen (Kubinger 1987). In den letzten Jahren wurde – wie bereits weiter oben angeführt – eine Reihe von Testverfahren im Rahmen der PISA-Studien entwickelt. Derzeit in Vorbereitung ist das *OECD-Programme for International Adult Assessment of Competencies* (PIAAC). Um Kompetenzen adäquat zu messen, wird es erforderlich sein innovative Messverfahren zu entwickeln, die sich neuer Technologien bedienen z.B. durch komplexe Aufgabenformate, interaktive Testdurchführung oder in Echtzeit erhobene Prozessmaße (Wirth 2004; siehe auch Klieme & Leutner 2006).

4. Nutzung von Informationen aus Diagnostik und Assessment: Welche Arten von Informationen aus Kompetenzmessungen können von Akteuren/innen im Bildungswesen auf welche Weise genutzt werden?

Hier geht es um das Spannungsfeld zwischen Kompetenzdiagnostik im Dienst personenbezogener Entscheidungen auf der einen Seite und Assessment in Bildungsinstitutionen (z.B. Schulen oder Universitäten) auf der anderen Seite mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung oder -sicherung in diesen Einrichtungen. Daraus ergeben sich sowohl bildungspolitische Fragen als auch Forschungsfragen. So stellt sich z.B. die Frage nach der Legitimation weitreichender Konsequenzen kompetenz-diagnostischer Maßnahmen. Im Bereich der Zulassung zu Studien und der Anerkennung non-formalen bzw. informellen Lernens stellt sich im Besonderen die Frage, wie Entscheidungsstrategien entwickelt und umgesetzt werden können, d.h. wer darüber entscheidet, welche Kompetenzen wofür erforderlich sind und in welchem Mindestausmaß diese vorhanden sein müssen (für weitere Fragen siehe Klieme & Leutner 2006).

5.2 Kompetenzmessung am Beispiel des schlussfolgernden Denkens

Das konkrete Vorgehen für eine fundierte Kompetenzmessung, d.h. der Prozess von theoretischem Modell, Messmodell zum Messverfahren, wird im Folgenden am Beispiel des schlussfolgernden Denkens erläutert. Schlussfolgerndes Denken ist eine zentrale Voraussetzung für das Aufstellen von Hypothesen und damit für wissenschaftliches Arbeiten. Zur Erklärung der Kompetenz schlussfolgernd zu denken, gibt es eine Reihe von theoretischen Zugängen wie z.B. die Theorie der Informationsverarbeitung oder die Theorie der Mentalen Modelle, in welcher die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses als zentraler Faktor zur Erklärung von Leistungsunterschieden angenommen wird (für einen Überblick über diese Ansätze siehe z.B. Johnson-Laird 1999). Die wohl prominenteste Theorie zum schlussfolgernden Denken stammt von Piaget. Piagets kognitive Entwicklungstheorie (Piaget 1971) liegt der hier vorgestellten Kompetenzmessung zugrunde.

5.2.1 Theoretisches Modell

Piaget (1969) versteht die kognitive Entwicklung als einen Prozess der Wissenskonstruktion. Infolge der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt werden in gesetzmäßig aufeinanderfolgenden Stufen immer komplexere kognitive Strukturen aufgebaut. Piaget unterscheidet vier Hauptstadien der kognitiven Entwicklung, wobei für das schlussfolgernde Denken vor allem die beiden letzten Stadien, das konkret-operatorische Stadium und das formal-operatorische Stadium sowie im Besonderen der Übergang zwischen diesen beiden Stadien von Relevanz sind. Im Stadium der konkreten Operationen bestehen die Denkstrukturen noch aus relativ isolierten Partialfunktionen. Diese werden zunehmend integriert und bilden im Stadium der formalen Operationen eine einzige, qualitativ höherwertige, übergeordnete Gesamtstruktur (Inhelder & Piaget 1977).

Während sich Personen im konkret operatorischen Stadium immer auf direkt vorgegebene, konkrete Informationen beziehen, stellt die direkt beobachtete Wirklichkeit im formal-operatorischen Stadium nur noch einen Spezialfall unter den hypothetisch möglichen Fällen dar (Inhelder & Piaget 1977). Eine Voraussetzung für das Operieren mit Möglichkeiten oder Hypothesen ist das Generieren des Möglichen. Dies geschieht

durch die Anwendung eines vollständigen kombinatorischen Schemas. Dieses systematische, über die gegebene Information hinausgehende Vorgehen ermöglicht es, die logische „Wahrheit“ oder „Falschheit“ von Aussagen zu beurteilen (vgl. Neimark 1978). Als Konsequenz dieses Vorgehens kann ein/e formal logische/r Denker/in zwischen hinreichenden und notwendigen Bedingungen unterscheiden und damit auch zwischen einem Konditionalsatz (wenn – dann) und einem Bikonditionalsatz (wenn – dann und nur dann) differenzieren (Beth & Piaget 1966; O'Brien & Overton 1982). Ein weiteres allgemeines Merkmal des formal-operatorischen Denkens ist die Abstraktion von konkreten Inhalten: Während die konkrete Denkerin/der konkrete Denker Aussagen nur dann richtig verwendet und versteht, wenn sie konkreten und wirklichkeitsnahen Vorstellungen entsprechen, löst sich das Denken im formal-operationalen Stadium zunehmend von den konkreten Inhalten und der Abhängigkeit von der beobachtbaren Realität (Neimark 1978).

Laut Piaget kann das Stadium des formal-operatorischen Denkens ab einem Alter von 12 Jahren erreicht werden, jedoch erreichen auch viele Erwachsene dieses Denkstadium nicht (Markovits 1985), was z.T. daran liegt, dass die erbrachte Leistung durch eine Reihe von Variablen systematisch beeinflusst wird.

5.2.2 Systematischer Einfluss kontextueller Faktoren

Variablen, welche die erbrachten Leistungen systematisch beeinflussen, werden in der Tradition von Chomsky und Piaget (siehe oben) als Moderatoren zwischen Kompetenz und Performanz bezeichnet (Overton 1985). Dabei wird zwischen organismischen Variablen (z.B. Aufmerksamkeitsspanne, Motivation, kognitiver Stil, Gedächtniskapazität) und aufgabenspezifischen Variablen (Aufgabeninstruktion, Präsentationsmodus, Inhaltsbereich der Aufgabe etc.) unterschieden. Welche Moderatorvariablen gemäß theoretischer und empirischer Arbeiten die Leistung im schlussfolgernden Denken moderieren und welche Konsequenzen dies für Messmodell und Messverfahren hat, wird im Folgenden ausgeführt. Um die Nachvollziehbarkeit zu erleichtern, geschieht dies anhand von Syllogismen, die häufig als Untersuchungsmaterial zur Erfassung von Leistungen im schlussfolgernden Denken eingesetzt werden und auch im vorgestellten Beispiel Verwendung fanden.

Syllogismen sind Argumente, die aus einer Hauptprämisse (Konditionalsatz: „Wenn A, dann B“) und einer Unterprämisse (singulärer Satz: z.B. „A“) bestehen. In Abhängigkeit von Affirmation (Bestätigung) oder Negation (Verneinung) des Antezedenten (A) bzw. des Konsequenten (B) in der Unterprämisse lassen sich vier Argumentformen unterscheiden (Dugan & Revlin 1990). Für den allgemeinen Konditionalsatz „Wenn A, dann B“ bzw. das konkrete Beispiel „Wenn die Sonne scheint, macht Herr Müller einen Spaziergang“ sind die vier Argumentformen in Tabelle 3 dargestellt (für Details siehe Spiel et al. 2004; Spiel & Glück 2008). Modus Ponens (MP) und Modus Tollens (MT), die als valide Formen bezeichnet werden, führen zu eindeutigen (bikonditionalen) Schlüssen; die beiden anderen Argumentformen erlauben keine eindeutigen Schlüsse; sie werden daher als invalide Formen bezeichnet.

Tabelle 3. Vier Argumentformen syllogistischer Schlüsse

Allgemeine Form	Beispiel	Argumentform
A. Korrekter Schluss: B.	Die Sonne scheint. Korrekter Schluss: Herr Müller macht einen Spaziergang.	Affirmation des Antezedenten = Modus Ponens (MP)
Nicht A. Korrekter Schluss: B oder nicht B.	Die Sonne scheint nicht. Korrekter Schluss: Möglicherweise macht Herr Müller einen Spaziergang, möglicherweise aber auch nicht.	Negation des Antezedenten (NA)
B. Korrekter Schluss: A oder nicht A.	Herr Müller macht einen Spaziergang. Korrekter Schluss: Möglicherweise scheint die Sonne, möglicherweise aber auch nicht.	Affirmation des Konsequenten (AK)
Nicht B. Korrekter Schluss: Nicht A.	Herr Müller macht keinen Spaziergang. Korrekter Schluss: Die Sonne scheint nicht.	Negation des Konsequenten = Modus Tollens (MT)

Quelle: vgl. Spiel et al. 2004

Im Stadium der konkreten Operationen wird das Konditional („Wenn A, dann B“) fälschlich als Äquivalenz interpretiert, welche eine symmetrische (bikonditionale) Beziehung zwischen Ereignissen herstellt („Wenn A und nur wenn A, dann B“). Daher werden MP und MT richtig beantwortet, die beiden anderen Formen, die keine eindeutigen Schlüsse zulassen, jedoch falsch. Im Stadium der formalen Operationen ist die Abgrenzung zwischen einem Konditionalsatz und einem Bikonditionalsatz möglich, daher werden alle vier Formen richtig gelöst. Eine Leistungszunahme bei den invaliden Formen bei gleichzeitigem Leistungsabfall bei den validen Formen (im Besonderen dem MT) werden als Zeichen für einen kognitiven Wandel und damit als eine qualitative Veränderung der beim schlussfolgernden Denken ablaufenden Prozesse angesehen (siehe z.B. Kuhn 1977, Markovits & Vachon 1990; Janveau-Brennan & Markovits 1999), wobei der Leistungsabfall bei den validen Formen als Übergeneralisierung der Ungewissheit von den invaliden Formen interpretiert wird.

Die innerhalb des Kompetenz-Moderator-Performanz Ansatzes (Overton 1985) durchgeführten Studien konnten zwei Typen von Moderatorvariablen identifizieren, die systematisch die Leistungen im schlussfolgernden Denken beeinflussen: der semantische Aufgabeninhalt und der Einsatz von Negationen in der Hauptprämisse einer syllogistischen Aufgabe. Hinsichtlich semantischem Aufgabeninhalt konnte gezeigt werden, dass konkrete Aufgaben (z.B. „Wenn die Sonne scheint, macht Herr Müller einen Spaziergang“) leichter zu lösen sind als abstrakte Aufgaben, die entweder unsinnige Wörter oder Buchstaben enthalten, wodurch der Bezug auf jegliches reales Weltwissen unterbunden wird (z.B. „Wenn da ein X ist, ist dort ein Y“), und kontrafaktische Aufgaben (z.B. „Wenn ein Objekt in kochendes Wasser gelegt wird, wird es kalt“; siehe Markovits & Vachon 1989; Roberge & Paulus 1971; Schröder 1995). Bei letzteren Aufgaben können zwar einzelne Terme der Erfahrungswelt zugeordnet werden, jedoch werden Antezedent und Konsequent in der konditionalen Prämisse derart miteinander in Beziehung gesetzt, dass die Aussage der Erfahrung zuwiderläuft. Laut Piagets Theorie (Inhelder

& Piaget 1977) sollten kontrafaktische Aufgaben in besonderem Maße die Fähigkeit ansprechen, das Wirkliche (das reale Weltwissen) dem Möglichen (dem strukturellen Wissen) unterzuordnen (Markovits & Vachon 1989), d.h. aufgrund hypothetischer Aussagen ohne Rücksicht auf deren empirischen Status (Wahrheitsgehalt) deduktiv schlusszufolgern. Die empirische Befundlage dazu ist allerdings nicht eindeutig: Teils zeigten sich Unterschiede zwischen abstrakten und kontrafaktischen Aufgaben, teils gab es keine Unterschiede. Der Vollständigkeit halber sollen hier auch noch vertraute Aufgaben angeführt werden, bei denen die Terme aufgrund von Erfahrung gekoppelt sind (z.B. „Wenn die Elektrizität ausfällt, wird die Schule geschlossen“); diese sind aufgrund dieser Verbindung jedoch nicht geeignet schlussfolgerndes Denken zu erfassen.

Die zweite Moderatorvariable, die nach den Ergebnissen empirischer Studien systematische Effekte auf die Lösungswahrscheinlichkeit syllogistischer Aufgaben hat, ist der Einsatz von Negationen in der Hauptprämisse (z.B. „Wenn die Sonne nicht scheint, trägt Michaela ein rotes T-Shirt“; Moshman 1979; Roberge & Mason 1978; Wildman & Fletcher 1977). Grundsätzlich sollten nach Piaget Negationen bereits im konkret-operatorischen Stadium verstanden werden. Im Übergang zum formal-operatorischen Stadium können sie jedoch die Anwendung der vorhandenen Kompetenz erschweren (Moshman 1977). Je höher die Kompetenz im schlussfolgernden Denken ausgeprägt ist, desto geringeren Einfluss haben diese beiden Moderatorvariablen (Markovits & Vachon 1989). Im Stadium des formal-operatorischen Denkens ist ihr Einfluss auf die erbrachte Leistung völlig verschwunden (Schröder 1995).

Basierend auf diesen theoretischen und empirischen Arbeiten und Befunden konnte geschlossen werden, dass es für schlussfolgerndes Denken nicht nur die bereits angeführten Stadien nach Piaget (konkret-operatorisches und formal-operatorisches), sondern zumindest vier qualitativ unterschiedliche Kompetenzstufen gibt (Spiel et al. 2004; Spiel & Glück 2008):

Kompetenzstufe 1:

Bikonditionales Schließen wird beherrscht; jedoch nicht konditionales Schließen (= konkret-operatorisches Stadium).

Kompetenzstufe 2:

Konditionales Schließen ist bei konkretem Aufgabenmaterial möglich; gleichzeitig kommt es jedoch zu Einschränkung der Leistungen im bikonditionalen Schließen bei konkretem Material.

Kompetenzstufe 3:

Konditionales Schließen bei konkretem Aufgabenmaterial wird beherrscht; konditionales Schließen ist bei abstraktem und kontrafaktischem Material möglich; gleichzeitig kommt es zu Einschränkungen der Leistungen im bikonditionalen Schließen bei abstraktem und kontrafaktischem Material.

Kompetenzstufe 4:

Konditionales Schließen wird unabhängig vom Aufgabenmaterial beherrscht (= formal-operatorisches Stadium).

Auf den Kompetenzstufen 2 und 3 sollte die Negation in der Hauptprämisse zu schlechteren Leistungen führen.

Da die Literaturbefunde bzgl. der Unterschiede in den Leistungen bei abstrakten und kontrafaktischen Aufgaben heterogen waren, wurden hier keine spezifischen Hypothesen formuliert.

5.2.3 Messmodell und Messverfahren

Zur empirischen Prüfung der theoretisch angenommenen Kompetenzstufen im schlussfolgernden Denken wurde ein Aufgabenmaterial entwickelt, in welchem die beiden Moderatorvariablen semantischer Aufgabeninhalt (konkret, abstrakt, kontrafaktisch) und die Negation in der Hauptprämisse systematisch variiert wurden (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Hauptprämissen unter Berücksichtigung der Moderatorvariablen

	konkret	abstrakt	kontrafaktisch
Ohne Negation des Antezedenten	Wenn die Sonne scheint, trägt Tina einen roten Rock.	Wenn Y zur Gruppe F gehört, dann hat Y die Eigenschaft g.	Wenn es Abend ist, geht die Sonne auf.
Mit Negation des Antezedenten	Wenn die Sonne nicht scheint, trägt Peter eine blaue Hose.	Wenn X nicht zur Gruppe B gehört, dann hat X die Eigenschaft c.	Wenn es nicht Abend ist, geht die Sonne unter.

Quelle: Spiel et al. 2004

Zentrale Aufgabe war es nun ein Messmodell einzusetzen, das die Modellierung der theoretischen Annahmen von qualitativ unterschiedlichen Kompetenzstufen gestattet. Da davon auszugehen war, dass zusätzlich weitere kontextuelle Variablen wie z.B. Aufmerksamkeit, Motivation einen Einfluss auf die Leistung haben (da diese jedoch individuell und situativ unterschiedlich sind, konnten sie nicht systematisch in das Erhebungsinstrument aufgenommen werden), musste das Messmodell es zusätzlich gestatten, quantitative Unterschiede innerhalb der Kompetenzstufen zu modellieren. Wie bereits weiter oben angeführt sind Item-Response-Modelle am besten geeignet Kompetenzen zu modulieren. Das einfachste Modell (Rasch-Modell, siehe oben), in dem die Lösung einer Aufgabe nur von der „Fähigkeit“ der Person (in der gemessenen Kompetenz) und der Schwierigkeit der Aufgabe abhängt, ist jedoch nicht in der Lage das formulierte theoretische Modell zu modellieren, da das Rasch-Modell ein quantitatives Kontinuum postuliert. Im konkreten Fall wurden jedoch sowohl qualitative Kompetenzstufen als auch quantitative Unterschiede innerhalb der Stufen postuliert (Spiel et al. 2001). Daher wurden so genannte Mixed-Rasch-Models (Rost 1990; Rost & von Davier 1995) zur Modellierung eingesetzt, welche die Identifikation latenter Fähigkeitsklassen ermöglichen. Mixed-Rasch-Models identifizieren Subgruppen (latente Klassen) von Personen derart, dass innerhalb jeder latenten Klasse die Aufgaben eindimensional eine Fähigkeit messen, jedoch nicht zwischen den Klassen; hier bestehen systematische Unterschiede in den Antwortmustern. Während z.B. für das Kompetenzstadium 1 (konkrete Operationen) erwartet wurde, dass die validen (bikonditio-

nalen) Aufgaben sehr leicht sind und damit hohe Lösungswahrscheinlichkeit haben, sollten dieselben Aufgaben in den Kompetenzstadien 2 und 3 durch die Übergeneralisierung der Unsicherheit bei den invaliden Aufgaben schwieriger sein, d.h. niedrigere Lösungswahrscheinlichkeiten aufweisen. Hinsichtlich der invaliden Aufgaben sollten umgekehrte Muster auftreten. Für weitere Informationen zu Mixed-Rasch-Models wird auf Rost (1996) verwiesen.

Anhand einer Stichprobe von 418 Probanden konnten unter Einsatz der Mixed-Rasch-Models die oben formulierten theoretischen Annahmen von vier Kompetenzstufen bestätigt werden. Das Messverfahren wurde als „Leistungsprofiltest Schlussfolgerndes Denken – Verbal (SDV)“ bezeichnet (Spiel et al. 2004). Der SDV, der eine theoriebasierte Aufgabenkonstruktion mit einem adäquaten Messmodell verbindet, gestattet es, effektiv und effizient Aussagen über Leistungsprofil und Leistungshöhe im schlussfolgernden Denken zu treffen.

6. Die Perspektive universitärer Auswahlverfahren

Wie bisher deutlich wurde, scheint es bei der Suche nach sinnvollen Anerkennungs-möglichkeiten von Lernerfahrungen wenig zielführend, verschiedene Lernformen immer weiter zu spezifizieren und auszudifferenzieren. Der Fokus sollte vielmehr auf das bessere Greifbarmachen der Lernergebnisse und erworbenen Kompetenzen gelenkt werden.

An Universitäten wird das Messbarmachen von Kompetenzen schon seit einiger Zeit intensiv diskutiert – allerdings zumeist nicht unter der Perspektive einer Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen. Vor allem in Österreich und Deutschland steht primär die Intention im Vordergrund, Auswahlverfahren in Anbetracht hoher Studierendenzahlen und geringer Ressourcen zu konzipieren.

Auswahlentscheidungen an Universitäten haben massive individuelle, bildungs- und gesellschaftspolitische Konsequenzen. Daher dürfen sie nicht dem Zufall oder theoretisch nicht (ausreichend) fundierten und empirisch nicht (ausreichend) erprobten Auswahlverfahren überlassen werden; vielmehr verlangen sie nach effektiven und effizienten Eignungsbeurteilungen, die auf objektiven und messgenauen Vorgehensweisen mit hoher Prognosegüte basieren und zusätzlich bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte berücksichtigen.

Anliegen dieses Kapitels ist es, diese Anforderungen an Auswahlverfahren konkreter zu spezifizieren. Dazu werden zunächst die Ziele von universitären Auswahlverfahren reflektiert. Darauf aufbauend werden angelehnt an Spiel et al. (2007) zentrale psychologische und bildungswissenschaftliche Aspekte von universitären Auswahlverfahren erörtert und es wird der Frage nachgegangen, woran die Qualität solcher Verfahren erkennbar wird. Schließlich werden exemplarisch drei prominente Beispiele für universitäre Auswahlverfahren in Österreich angeführt, denen unterschiedliche Philosophien und damit verbunden auch ein unterschiedlicher Umgang mit Kompetenzen und Kompetenzmessungen zugrunde liegen.

6.1 Zielsetzungen von Auswahlverfahren

Das primäre Ziel von Auswahlverfahren für Studierende an Universitäten ist die Feststellung der Studieneignung bzw. der Studierfähigkeit und die Prognose des Studienerfolgs. Dabei ist die „Studieneignung ... prinzipiell als Bündel von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, psychomotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen, studien- und berufsbezogenen Interessen und Motiven sowie weiteren Persönlichkeitsmerkmalen zu sehen“ (Trost et al. 1998: 12). Zur Operationalisierung von Studienerfolg können unterschiedliche Kriterien herangezogen werden (vgl. Hossiep 1995; Schmidt-Atzert 2004), was eine eindeutige Spezifikation notwendig macht. Bewährt hat sich die Unterscheidung in Ergebnis- und Prozesskriterien (vgl. Schüpbach & Klauer 2005). Zu Letzteren zählen Studiendauer, Studienabbrüche und Studienfachwechsel. Die wichtigsten und validesten Ergebniskriterien sind Prüfungsleistungen als Noten in Einzel-, Zwischen- und Abschlussprüfungen.

Auswahlverfahren sollten zentrale, personenbezogene Grundvoraussetzungen erfassen, die in einem bestimmten Mindestausmaß vorhanden sein müssen, um ein Universitätsstudium erfolgreich bewältigen zu können, d.h. einerseits keine Kompetenzen, die im Studium erworben werden, und andererseits nur solche Kompetenzen, die wirklich zentrale Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums darstellen. Sie sollen zum Zweck der Prognose des Studienerfolgs und nicht des Berufserfolgs eingesetzt werden, da letztere i.A. wegen der Breite der möglichen Berufswege nicht zuverlässig möglich ist. Vorhergesagt wird die Erfolgswahrscheinlichkeit als jene Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person das Erfolgskriterium (i.A. Studienerfolg) erreichen wird.

Weitere direkte oder indirekte Ziele, die mit Auswahlverfahren verfolgt werden, sind die Rekrutierung besonders leistungsfähiger und motivierter Studierender, geringe Abbruchquoten und kurze Studienzeiten (Heine et al. 2006). Angestrebt werden auch ein Orientierungseffekt (vgl. Trost et al. 1998) und die Förderung der Selbstselektion der Studienbewerber/innen. Außerdem soll durch Auswahlverfahren an Universitäten die Passung zwischen den personbezogenen Voraussetzungen der Studierenden und den allgemeinen und studienfachspezifischen Anforderungen erhöht werden. Zulassungsverfahren können zudem die (Weiter-)Entwicklung und Konkretisierung der fachlichen Profile der Universitäten anregen. Durch gute Zulassungsverfahren können Studierenden viele Frustrationen sowie „verlorene“ Lebenszeit erspart werden, die sich aus der Wahl eines falschen Studiums, einem Studienabbruch oder einem Studienfachwechsel ergeben. Insbesondere in der Formulierung der zuletzt genannten Ziele wird evident, dass im Kontext der Entwicklung und Etablierung von universitären Auswahlverfahren auch einige psychologische Dimensionen explizit zu berücksichtigen sind.

6.2 Psychologische und bildungswissenschaftliche Aspekte von Auswahlverfahren

Spiel et al. (2007) weisen in ihrem Übersichtsartikel auf die gesamtgesellschaftliche Relevanz von Auswahlverfahren hin. Daher haben sie sich auch eingehend mit psychologischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten auseinandergesetzt, die bei der Konzeption und Implementierung von Auswahlverfahren für Studienbewerber/innen zu berücksichtigen sind. Dazu zählen das Anforderungsprofil und die Fairness, die Frage des Commitments, der Akzeptanz, die Transparenz und Informiertheit, die Relevanz von Beratung und Self-Assessment sowie der Zeitpunkt des Verfahrens. Diese Aspekte werden im Folgenden kurz beschrieben (gemäß Spiel et al. 2007: 542ff).

Der Definition von Anforderungsprofilen ist ein sehr hoher Stellenwert in der Konzeption von universitären Auswahlverfahren zuzumessen, denn eine aussagekräftige und prognostisch valide Eignungsbeurteilung setzt die sorgfältige Klärung der Frage „geeignet: wofür?“ voraus. Der erste Schritt gilt somit der Identifikation jener Kriterien, anhand derer die Eignung der Studienbewerber/innen zu beurteilen ist. Durch systematisches und empirisch gestütztes Vorgehen sind die personenbezogenen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der im Studium verlangten Leistungen zu identifizieren. Ziel ist die Erstellung eines Anforderungsprofils, das sämtliche erforderlichen Leistungs- und Persönlichkeitsdimensionen umfasst.

In der Übersicht von Spiel et al. (2007) werden verschiedene methodische Zugänge zur Bestimmung eines entsprechenden Anforderungsprofils beschrieben und diskutiert (vgl. Schaarschmidt 2003). Es wird empfohlen, Arbeits(platz)- und Anforderungsanalysen heranzuziehen, um erfolgsrelevante Eignungsmerkmale zu identifizieren. Dabei sollte zwischen fächerübergreifender und fachspezifischer Studierfähigkeit unterschieden werden. Vor allem bzgl. Ersterer wird eine Strukturierung in übergeordnete Bereiche angeraten. So schlägt z.B. Jeserich (1995) eine Einteilung in kognitive Fähigkeiten (z.B. schlussfolgerndes Denken), Arbeitshaltung (z.B. Leistungsmotivation), soziale Kompetenz (z.B. Durchsetzungsfähigkeit), intrapersonale Kompetenz bzw. Selbstkonzept und administrative Kompetenz (z.B. Organisationsfähigkeit) vor. Als Vorgehen bei der Erarbeitung eines studienfachspezifischen Anforderungsprofils wird die *Critical Incident Technique* empfohlen (Frebort & Kubinger 2006; Wetzenstein 2004). Dabei werden Studierende des letzten Studienabschnitts sowie Professoren/innen bzw. Lehrende zu kritischen Ereignissen befragt, in denen sich erfolgreiches und wenig erfolgreiches Studieren besonders deutlich differenzieren lässt. Daraus werden relevante Anforderungsdimensionen abgeleitet und zu einem Anforderungsprofil zusammengefasst.

Im Anschluss an die Identifikation, Beschreibung und Strukturierung der relevanten Anforderungen ist ihre Gewichtung zu bestimmen. In diesem Zusammenhang sind Entscheidungen über die Bedeutung und Kompensierbarkeit der Anforderungsdimensionen zu treffen. Dabei wird festgelegt, ob alle Anforderungskriterien (für das Studium) gleich bedeutend sind und ob es sich um kompensatorische oder konjunktive Anforderungen handelt (vgl. Kubinger 2006). Während im Fall kompensatorischer Anforderungen geringere Ausprägungen in einer Anforderungsdimension durch höhere

in einer anderen ausgeglichen werden können, müssen im Fall konjunktiver Anforderungskriterien auf allen Dimensionen bestimmte Mindestausprägungen erreicht werden. Und im Zusammenhang mit dem Kriterium der „Fairness“ von Auswahlverfahren ist es notwendig, dass alle für den Studienerfolg relevanten Dimensionen im Anforderungsprofil enthalten sind bzw. gesichert ist, dass eine selektive Auswahl keine Teilgruppe systematisch benachteiligt oder bevorzugt.

Das Kriterium der Fairness stellt eine wesentliche Forderung an Verfahren zur Eignungsbeurteilung und Auswahl von Studienbewerbern/innen dar. Es ist zu gewährleisten, dass es zu keiner systematischen und ungerechtfertigten Benachteiligung bestimmter Gruppen von Bewerbern/innen kommt (z.B. in Abhängigkeit von der geschlechtsspezifischen, soziokulturellen oder ethnischen Gruppenzugehörigkeit). Dieser Anspruch ist im Zusammenhang mit dem Zweck von Auswahlverfahren an Universitäten zu sehen, der in der Auswahl der am besten geeigneten Bewerber/innen besteht. Die in der öffentlichen Diskussion weit verbreitete Vorstellung, dass Auswahlverfahren fair sind, wenn bestimmte Gruppen von Bewerbern/innen unter den ausgewählten Studierenden mit demselben prozentualen Anteil repräsentiert sind, den sie auch in der Gesamtgruppe aller Bewerber/innen einnehmen, entspricht nicht dem Zweck von Auswahlverfahren. Ein solches Quotenmodell der Fairness ist unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten als unbefriedigend zu beurteilen, weil es vernachlässigt, dass zwischen verschiedenen Gruppen von Bewerbern/innen sachlich begründete Unterschiede hinsichtlich der Studierfähigkeit bestehen können.

Auswahlverfahren zielen darauf ab, diejenigen Studienbewerber/innen auszuwählen, welche die höchste Wahrscheinlichkeit haben im Studium erfolgreich zu sein (wobei für Studienerfolg unterschiedliche Kriterien herangezogen werden können – siehe weiter oben). Studienbewerber/innen sollten somit aufgrund ihrer absoluten und nicht ihrer gruppenspezifisch relativierten Studieneignung ausgewählt werden.

Diesen Umständen trägt eine Definition von Fairness Rechnung, die auf dem in der psychologischen und pädagogischen Fachwelt weithin akzeptierten „Modell gleicher Erfolgswahrscheinlichkeiten“ basiert. Nach diesem Modell ist ein Auswahlverfahren als fair gegenüber Angehörigen verschiedener Gruppen von Bewerbern/innen zu bezeichnen, wenn die Wahrscheinlichkeit des künftigen Studienerfolgs aufgrund der Ergebnisse im Zulassungsverfahren für keine der Gruppen systematisch über- oder unterschätzt wird. Als Bewertungskriterium für die Fairness wird also nicht das Fehlen systematischer Mittelwertsunterschiede in den Ergebnissen des Auswahlverfahrens zwischen verschiedenen Gruppen von Bewerbern/innen herangezogen. Entscheidend ist vielmehr, ob auch bei bestehenden Mittelwertsunterschieden der zukünftige Studienerfolg von Angehörigen der jeweiligen Gruppen gleich gut vorhergesagt werden kann. Ist das nicht der Fall, weist das Auswahlverfahren unterschiedliche Vorhersagegüte für unterschiedliche Gruppen von Bewerbern/innen auf (differentielle Validität).

Bei Auswahlverfahren für Studierende interessiert sowohl die Fairness in Abhängigkeit von der geschlechts-, altersspezifischen und sozioökonomischen Gruppenzugehörigkeit der Bewerber/innen als auch ihre Fairness gegenüber jenen Gruppen, die

sich hinsichtlich ihrer Nationalität, ihrer Muttersprache oder des von ihnen besuchten Schultyps unterscheiden.

Eines der Ziele, das mit der Durchführung von Zulassungsverfahren an Universitäten angestrebt wird, ist die Erhöhung des Commitments der Studierenden. Wissenschaftlich wird dieses Ziel durch die sozialpsychologische Hypothese von der Rechtfertigung des Aufwands gestützt, die besagt, dass die Wertschätzung für eine Sache umso größer ist, je höher unter sonst gleichen Bedingungen die Anstrengung ist, die man um dieser Sache willen auf sich nimmt. Da für Studienbewerber/innen mit der Vorbereitung auf und der Teilnahme an Zulassungsverfahren viel Aufwand und Anstrengung verbunden sind, ist eine Steigerung der „Wertschätzung“ des Studiums und der Universität wahrscheinlich. Daraus lassen sich günstige Auswirkungen auf das Engagement der Studierenden und damit auf den Studienerfolg, -fortgang und -abschluss ableiten.

Unter Akzeptanz wird verstanden, wie der Auswahlprozess und die verwendeten Auswahlverfahren von Seiten der Studienbewerber/innen angenommen und bewertet werden. Untersuchungen zu den Präferenzen der Studienbewerber/innen zeigen, dass Auswahlverfahren mit hohem Studienfach- und Anforderungsbezug (z.B. Studierfähigkeitstests, strukturierte Auswahlgespräche) favorisiert werden. Schulnoten werden, da Studienbewerber/innen sie als wenig belastend erleben, ebenfalls positiv bewertet. Geringe Akzeptanz kann dazu führen, dass potentiell geeignete Bewerber/innen das Auswahlverfahren ablehnen und nicht teilnehmen (für eine Diskussion der Auswirkungen der Akzeptanz siehe Kersting 2004). Zu berücksichtigen ist, dass sich die Akzeptanz der Auswahlverfahren von Seiten der Bewerber/innen nicht nur auf die Bewertung des Auswahlverfahrens selbst auswirkt, sondern letztlich auch das Image der Universität beeinflusst. Strategien zur Förderung der Akzeptanz sind u.a. die Erhöhung der Transparenz des Auswahlverfahrens sowie Professionalität und Nachvollziehbarkeit der Rückmeldung.

Transparenz und Informiertheit zeigen den wechselseitigen Bezug von institutioneller Verantwortung auf Seiten der Universitäten und individueller Verantwortung auf Seiten der Studienbewerber/innen auf. Aufgabe der Universitäten ist es, die Transparenz von Informationen über die Universität, über Inhalte und Organisation der Studienfächer und Auswahlverfahren sicherzustellen und für Studieninteressierte zugänglich zu machen. Universitäten können Studienbewerber/innen jedoch nur „einladen“, die zur Verfügung gestellten Informationen einzuholen. Die Informationsbeschaffung und -nutzung ist letztlich Teil eines selbst gewählten und eigenverantwortlichen Informationsprozesses der Studieninteressierten. Während eine umfassende Informiertheit der Studienbewerber/innen über wesentliche Aspekte des Studiums zu einer adäquaten und stabilen Studienfachwahl beiträgt, hat Informationsmangel negative Effekte hinsichtlich Studienabbruch und Studienfachwechsel (Heublein et al. 2003).

Eine wichtige Ergänzung zu den eigentlichen Auswahlverfahren stellt die Beratung von Studieninteressierten dar. Von Spiel et al. (2007) wird basierend auf neueren empirischen Studien empfohlen, ein umfassendes Beratungskonzept anzubieten, das nicht

nur Informationen über Studienfächer, sondern auch die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Self-Assessment inkludiert. Im Rahmen eines solchen (i.A. webbasierten) Self-Assessments durchlaufen Studieninteressierte eigenverantwortlich eine psychologische Testung, die eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen bezogen auf ein Studienfach (oder ein Fächerbündel) ermöglicht und damit Selbstselektionseffekte initiiert (unterstützt durch eine fachkompetente Ergebnisrückmeldung). Als positive Konsequenzen lassen sich eine adäquate und stabile Studienfachwahl sowie eine Reduktion des Studienabbruchrisikos erwarten. Darüber hinaus unterstützt ein ansprechendes Beratungspaket die Profilbildung der Universität.

Aus psychologischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive ist die Festlegung des Zeitpunkts des Auswahlverfahrens ein weiterer wichtiger Aspekt. Im Wesentlichen betrifft das die Entscheidung, ob die Studienbewerber/innen vor deren Zulassung zum Studium ausgewählt werden, oder ob zunächst alle Bewerber/innen zugelassen werden und eine endgültige Auswahlentscheidung erst nach einer Studieneingangsphase getroffen wird. Letzteres bringt den Vorteil mit sich, dass bei der Eignungsbeurteilung bereits die tatsächlichen Studienleistungen berücksichtigt werden können, wodurch eine Erhöhung der Studienerfolgsprognose erreicht werden kann. Angesichts der enormen Kosten von Eingangsphasen erscheint der zeitliche und finanzielle Aufwand in Relation zum Nutzen aus der besseren Prognose jedoch als unverhältnismäßig hoch (insbesondere wenn es eine hohe Selektionsquote gibt). Für letztlich nicht aufgenommene Studienbewerber/innen bedeutet die Studieneingangsphase eine Vergeudung von Arbeits- und Lernleistung sowie Lebenszeit, so dass die Zumutbarkeit äußerst zweifelhaft ist.

Als besonders wichtig wird jedoch erachtet (Spiel et al. 2007), der Eignungsprüfung eine Informationsphase vorzuschalten. Zentral sind hier Informationen über den Zeitpunkt der Auswahlverfahren, über Medien und Inhalte der Prüfung, Zeitrahmen und Unterlagen für die Vorbereitung, über Test- bzw. Auswahlprinzip anzubieten. Soweit möglich sollten die schriftlichen Unterlagen zum Erwerb des Fachwissens bereits in den Schulen vertrieben werden, um möglichst frühzeitig die Informationsbasis für Studienentscheidungen zu liefern. Zusätzlich sollten, basierend auf studienbezogenen Anforderungsprofilen, Self-Assessments (möglichst webbasiert und verbunden mit Beratung) angeboten werden.

Bei der Erörterung der verschiedenen bildungswissenschaftlichen Aspekte wurden bereits an einigen Stellen „Soll“-Formulierungen gewählt, d.h. Bedingungen und Anforderungen spezifiziert, die für gute Auswahlverfahren bedacht bzw. bewältigt werden müssen. Abgesehen von bildungswissenschaftlichen und psychologischen Aspekten ist auch eine Reihe von testtheoretischen Gütekriterien von Bedeutung.

6.3 Gütekriterien universitärer Auswahlverfahren

Um die Effektivität (Ausmaß der Zielerreichung) und Effizienz (Verhältnis von Kosten und Nutzen) eignungsdiagnostischer Maßnahmen zu überprüfen und zu optimieren, ist ihre möglichst umfassende Evaluation erforderlich. Damit ihr praktischer Einsatz gerechtfertigt ist, müssen Auswahlverfahren die testtheoretischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität, Validität, Ökonomie und Nicht-Verfälschbarkeit erfüllen.

Unter Objektivität versteht man im Allgemeinen den Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse einer Untersuchung von der Person des Untersuchenden. Die Reliabilität (Messgenauigkeit) eines Tests beschreibt den Grad der Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen wird. Hinsichtlich der Validität (Gültigkeit des Testverfahrens = Ausmaß, in welchem das intendierte Merkmal wirklich erfasst wird) geht es bei Auswahlverfahren im Besonderen um die prognostische Validität. Diese bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen einem Testwert und einem in einem zeitlichen Abstand nach dem Testergebnis erhobenen Außenkriterium (z.B. Prüfungsleistungen, Studienabbruch). Die Güte dieser Zuordnung kann über die Trefferquote, also über die Anzahl der korrekten Klassifikationen, quantifiziert werden. Soweit möglich sollte auch die inkrementelle Validität geprüft werden, die den Zuwachs an Prognosegüte bei der kombinierten Anwendung verschiedener Auswahlinstrumente beschreibt. Des Weiteren sollen Auswahlverfahren ökonomisch und (unabhängig von den Rahmenbedingungen der Durchführung) nicht verfälschbar sein.

Die von Spiel et al. (2007) durchgeführte Recherche zeigte, dass neben allgemeinen Intelligenztests, spezifische Leistungstests sowie allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeitstests sowie Studieneingangsprüfungen die genannten Gütekriterien am besten erfüllen. Zu Letzteren liegen vor allem Ergebnisse aus den USA vor. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Vor- und Nachteile verschiedener Auswahlverfahren. Zusätzlich zu den Gütekriterien, welche die Tests zur Gänze erfüllen sollen, kann und sollte auch die Güte der einzelnen Aufgaben (Items) geprüft werden.

Tabelle 5. Überblick über die Vor- und Nachteile verschiedener Auswahlinstrumente

	Objektivität	Prognostische Validität	Ökonomie	Verfälschbarkeit
Interviews	-	-	-	-
Assessment Center	-	-	-	-
Arbeitsproben	-	+	-	+
Persönlichkeitsfragebogen	+		+	-
Schulnoten	-	+	+	+
Objektive Persönlichkeitstests	+	+	+/-	+
Leistungstests	+	+	+	+
Studieneingangsprüfung	+	+	+	+
Allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeitstests	+	+	+	+

Quelle: Spiel et al. 2007: 540

Es ist jedoch notwendig darauf hinzuweisen, dass die Auswahlinstrumente, die in dieser Recherche berücksichtigt wurden, hinsichtlich ihrer testtheoretischen Gütekriterien (gemäß der klassischen Testtheorie) verglichen wurden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sämtliche im Kapitel 5.1.4 dargestellten Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzmessung erfüllen. Gerade aufgrund der hier vorhandenen Defizite wurde das Schwerpunktprogramm der DFG zur Kompetenzmessung eingerichtet.

Da die prognostische Validität das zentrale Gütekriterium von Auswahlverfahren darstellt, stellen wir sie etwas ausführlicher vor (die Darstellung folgt dabei wieder Spiel et al. 2007: 485ff):

Bei den für die prognostische Validität berechneten Koeffizienten handelt es sich um Korrelationsmaße, damit liegen diese (absolut) zwischen 0 und 1. Im Rahmen eignungsdiagnostischer Auswahlverfahren stellen jedoch perfekte Prognosen in Bezug auf ein einmaliges Verhalten eine unrealistische Forderung dar (Kubinger 2006; Schuler 1991).

Der Einsatz eignungsdiagnostischer Maßnahmen zielt i.A. auf eine Zuordnung der Kandidaten/innen zu den Kategorien „geeignet“ und „nicht geeignet“ ab. Die Güte dieser Zuordnung kann über die Trefferquote, d.h. über die Anzahl der korrekten Klassifikationen, quantifiziert werden. Zu ihrer Ermittlung wird zumeist in dichotomer Form festgestellt, ob ein definiertes Erfolgskriterium erreicht wurde oder nicht („erfolgreich“ vs. „nicht erfolgreich“). Die Beurteilung der Qualität eines Auswahlverfahrens basiert somit auf einem Vier-Felder-Schema, dem der dichotome Prädiktor „Eignungsbeurteilung“ und das dichotome Kriterium „Erfolgsbeurteilung“ zugrunde gelegt werden (vgl. Tabelle 6). Die korrekten und falschen Zuordnungen bei dichotomen Klassifikationen in der Eignungsdiagnostik gliedern sich demnach in richtig und falsch Positive sowie in richtig und falsch Negative (Kersting 2003).

Tabelle 6. Treffer- und Fehlklassifikationen in der Eignungsdiagnostik

		Erfolgsbeurteilung (Kriterium)	
		erfolgreich	nicht erfolgreich
Eignungsbeurteilung (Prädiktor)	geeignet	richtig positiv Zu dieser Gruppe zählen jene Bewerber/innen, die sowohl als „geeignet“ beurteilt werden als auch das Erfolgskriterium erreichen.	falsch positiv Zu dieser Gruppe gehören Kandidaten/innen mit positiver Eignungsbeurteilung, die das Erfolgskriterium jedoch nicht erreichen.
	nicht geeignet	falsch negativ Zu dieser Gruppe gehören Kandidaten/innen mit negativer Eignungsbeurteilung, die jedoch das Erfolgskriterium erreichen.	richtig negativ Zu dieser Gruppe zählen Bewerber/innen, die sowohl als „nicht geeignet“ beurteilt werden als auch das Erfolgskriterium nicht erreichen.

Quelle: Spiel et al. 2007: 487

Aus diesem Vier-Felder-Schema lassen sich zumindest vier Indikatoren zur Beurteilung der Qualität eignungsdiagnostischer Auswahlentscheidungen ableiten (vgl. Kersting 2003):

- die Anzahl korrekter Entscheidungen als Summe der positiven und negativen Treffer,
- die Anzahl der Fehlentscheidungen als Summe der positiven und negativen Fehler,

- die Spezifität der Zuordnung als relativer Anteil negativer Treffer unter allen nicht geeigneten Personen und
- die Sensitivität der Zuordnung als relativer Anteil positiver Treffer unter allen geeigneten Personen.

Soll die Güte eignungsdiagnostischer Auswahlentscheidungen in der Praxis überprüft werden, stellt sich regelmäßig das Problem, dass eine Erfolgsbeurteilung der als nicht geeignet klassifizierten und ausgeschiedenen Bewerber/innen nicht möglich ist und somit der Prozentsatz der fälschlicherweise als nicht geeignet beurteilten Kandidaten/innen, d.h. der falsch Negativen, nicht berücksichtigt werden kann (vgl. Kubinger 2006). Die Berechnung der Trefferquote und der prognostischen Validität von Auswahlverfahren beruht also in der Regel auf zensierten Datensätzen, weil nur die in der Eignungsbeurteilung ausgewählten Bewerber/innen auch hinsichtlich des Erfolgskriteriums beurteilt werden können, aber keine Aussage darüber getroffen werden kann, welcher Anteil der im Auswahlverfahren ausgeschiedenen Bewerber/innen das Erfolgskriterium (doch) erreicht hätte.

Der prognostischen Validität im Vergleich verschiedener Verfahren sind Hell und Mitarbeiter/innen (Hell, Trapmann, Weigand, Hirn & Schuler 2005) in einer Metaanalyse¹ nachgegangen. Die Forschungsarbeit von Hell et al. (2005) basiert auf 211 Artikeln über einschlägige internationale Untersuchungen. Die Ergebnisse zeigen (siehe Tabelle 7), dass neben Schulnoten (die jedoch aufgrund der häufig nicht gegebenen Objektivität sehr problematisch sind) allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeitstests die höchste prognostische Validität aufweisen. Von den Koeffizienten her sind jedoch sämtliche in der Recherche berücksichtigten Auswahlverfahren in ihrer prognostischen Validität nicht vollends befriedigend. Allerdings erweisen sich auch eignungsdiagnostische Verfahren mit mittleren Validitätskoeffizienten im Vergleich zu Zufallsentscheidungen als überlegen und damit von substantiellem Nutzen, so lange keine besseren Verfahren verfügbar sind.

Die in Tabelle 7 aufgelisteten Auswahlinstrumente basieren auf ganz unterschiedlichen inhaltlichen Prinzipien (vgl. hierzu ausführlich Spiel et al. 2007): Während die einen z.B. auf die Relevanz bisheriger formal erbrachter Leistungen (z.B. Noten) für die Prognose zukünftiger Leistungen fokussieren, stehen bei den anderen aktuelle Kompetenzen bzw. Einstellungen im Vordergrund. Und mit Blick auf das zentrale Thema der vorliegenden Expertise, der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen rücken dabei v.a. die Studierfähigkeits- bzw. Studieneingangstests ins Blickfeld, denen neben den Schulnoten noch die beste prädiktive Qualität attestiert wird.

Bisher wurde zwar eine Vielzahl unterschiedlicher Auswahlverfahren konzipiert, adaptiert und eingesetzt (Spiel et al. 2007), ein wissenschaftlich belegtes Modell von Studierkompetenzen, das zwischen allgemeinen und domänenspezifischen Anteilen bzw. Ausprägungen differenziert, steht ebenso wie die Konzipierung entsprechender kon-

1 Metaanalysen sind Verfahren, mit denen empirische Untersuchungsergebnisse verschiedener Einzelstudien statistisch zusammengefasst werden (Bortz & Döring 2006; Schulze 2004).

Tabelle 7. Überblick über die prognostische Validität verschiedener Auswahlinstrumente für Studiennoten

	k	N	r
Schulnoten	53	48 178	.46
allgemeine Studierfähigkeitstests	10	745	.43
fachspezifische Studierfähigkeitstests	37	45 783	.43
Bachelornoten	9	980	.32
Essays	12	694	.29
Sprachtests	20	1 333	.28
Interessenfragebogen	11	1 645	.18
Interviews	44	4 305	.13
Arbeitsproben	6	1 987	.13
<i>Anmerkungen:</i> k = Anzahl der unabhängigen Stichproben, N = (Gesamt)Anzahl der untersuchten Personen, r = Validitätskoeffizient (mögliche Werte liegen zwischen 0 und 1)			

Quelle: nach Hell et al. 2005

textspezifischer Messverfahren jedoch aus. Mittels der vorliegenden allgemeinen und spezifischen Studierfähigkeitstests (für einen Überblick siehe Spiel et al. 2007) werden relativ stabile kognitive Fähigkeiten, die durch Förderung nur bedingt steigerbar sind, geprüft. Diese sind als Prädiktoren von Studienerfolg (wie z.B. schlussfolgerndes Denken; siehe auch das Konzept der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zur Auswahl von Psychologiebewerbern/innen: Wilhelm et al. 2006) belegt. Dennoch gilt es hier den Fokus auch auf andere Bereiche auszuweiten, wie die letztlich nicht völlig befriedigende und zweifellos noch steigerbare prognostische Validität evident macht. Beispielsweise konnte selbstreguliertes, planvolles Lernen, bei dem Lernende Wissen aktiv konstruieren anstatt passiv rezipieren, vielfach als Kennzeichen erfolgreicher Schüler/innen und Studierender belegt werden (u.a. Zimmerman 2000). Um selbstreguliertes Lernen realisieren zu können, ist wieder ein Bündel an Kompetenzen erforderlich (siehe z.B. das Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts 1999; oder das Prozessmodell der Selbstregulation nach Schmitz 2001), deren Aneignung mehr oder weniger unabhängig von kognitiven Basiskompetenzen ist. Im Gegensatz zu diesen sind sie auch besser trainier- und erlernbar.

Die fokussierten Inhalte und Kompetenzen können in universitären Auswahltests also sehr unterschiedlich sein. Auch haben diese Testverfahren – unabhängig von der Frage der Fachspezifität – keineswegs die gleiche Grundphilosophie zur Messung von relevanten Kompetenzen. Dies soll im Folgenden an drei konkreten Beispielen erörtert werden.

6.4 Philosophien der Leistungsfeststellung/Kompetenzmessung in universitären Auswahlverfahren anhand dreier Beispiele

Infolge des Urteils des Europäischen Gerichtshofs (2005) bzgl. des Hochschulzugangs in Österreich wurde das Universitätsgesetz 2002 novelliert und die österreichischen Universitäten wurden ermächtigt, für die deutschen Numerus Clausus-Fächer Zugangsbeschränkungen zu erlassen. An den Medizinischen Universitäten Wien, Graz und Innsbruck wurden ab 2006/07 Auswahlverfahren durchgeführt. Kernstück der Auswahlverfahren waren für Wien und Innsbruck der Schweizer Eignungstest für das Medizinstudium (EMS; er basiert auf dem deutschen Test für medizinische Studiengänge, TMS); für Graz wurde ein eigener Wissenstest konzipiert. Auch der Zustrom zum Psychologiestudium an der Universität Wien wurde im Zuge dessen mithilfe eines Auswahlverfahrens reguliert. Diese Rahmenbedingungen sind insofern relevant, als sie deutlich machen, dass die meisten bisherigen Auswahlverfahren im deutschsprachigen Raum nicht primär prospektiv mit Blick auf die oben formulierten Ziele des Commitments, der Information oder auch der möglichst frühen Passungsfeststellung konzipiert wurden, sondern aus der Notwendigkeit heraus, Studierendenzahlen zu regulieren.

Alle drei genannten Verfahren sind fachspezifisch konzipiert und haben das Ziel, unabhängig von bisherigen Noten Kompetenzen zu erfassen, die für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums der Medizin bzw. Psychologie nötig sind, dabei liegen jedoch sehr unterschiedliche Philosophien zugrunde.

6.4.1 Der Eignungstest für Medizinische Studiengänge (EMS)

Der Schweizer Eignungstest für das Medizinstudium (EMS) wird an den Medizinischen Universitäten Wien und Innsbruck seit 2006/07 als Aufnahmeverfahren vor der Zulassung zum Medizinstudium eingesetzt.

Der EMS ist in der psychologischen Fachsprache als *Speed- und Power-Test* bekannt, was bedeutet, dass nicht nur hohe Leistungsanforderungen an die Bewerber/innen gestellt werden, sondern auch, dass diese unter Zeitdruck zu erbringen sind (vgl. Kubinger 2006).

Der Test setzt sich aus zehn Untertests (insgesamt 198 Multiple-Choice-Aufgaben, bei denen jeweils nur eine Antwortoption korrekt ist) zusammen, die in einer festgelegten Abfolge vorgegeben werden. Konkret handelt es sich dabei um Tests zu folgenden Bereichen: quantitative und formale Probleme (Umgang mit Zahlen und Formeln im Rahmen medizinisch-naturwissenschaftlicher Fragen), Schlauchfiguren (räumliches Vorstellungsvermögen), Textverständnis (Verarbeitung von komplexem Textmaterial), Planen und Organisieren (effiziente Selbstorganisation im Studium), konzentriertes und sorgfältiges Arbeiten (rasches und konzentriertes Arbeiten), medizinisch-naturwissenschaftliches Grundverständnis (Verständnis für Fragen der Medizin und der Naturwissenschaften), Figuren lernen (Wahrnehmen und Einprägen von visuell dargebotenen Einzelheiten), Fakten lernen (Einprägen von Fakten), Muster zuordnen (Ausschnitte in einem komplexen Bild wiedererkennen) sowie Diagramme und Tabellen (Analyse und Interpretation von Diagrammen und Tabellen). Für den Vorläufer TMS wurden

ursprünglich 50 relevante Fähigkeitsbereiche identifiziert, aus Gründen der Machbarkeit werden jedoch nur 10 geprüft.

Bei den vorgegebenen Aufgaben haben sich die Autoren/innen des Tests an solchen Problemstellungen orientiert, die (laut Hänsgen & Spicher 2007) aus einem Lehrbuch des Grundstudiums Medizin stammen könnten. In den Aufgabenstellungen sind alle Informationen enthalten, die man zum Lösen benötigt. Die Leistungsanforderung besteht demnach darin, das Problem zu erkennen, Informationen zu analysieren und die korrekte Lösung zu finden (siehe Hänsgen & Spicher 2007).

Laut der Testinformationsbroschüre für die Bewerber/innen misst der EMS jene komplexen Fähigkeiten, die über langjährige Lern- und Entwicklungsprozesse entstanden sind. Er zielt dezidiert nicht auf kurzfristig erlernbares Wissen ab. Demnach ist es (gemäß Autoren/innen) nicht möglich, diese Fähigkeiten kurzfristig zu trainieren. Eine intensive Vorbereitung von durchschnittlich 22 Stunden mit einer Informationsbroschüre mit Aufgabenbeispielen und mit der veröffentlichten Originalversion des Tests wird trotzdem empfohlen, um sich mit dem Test vertraut zu machen. Vor allem ein Üben unter realen Testbedingungen soll sich positiv auswirken.

Analysiert man die Philosophie hinter dem EMS, ergeben sich zwei zentrale Merkmale:

- Die ausgewählten Fähigkeitsbereiche fokussieren nur einen ganz bestimmten Teil der Anforderungen für ein erfolgreiches Medizinstudium (v.a. jenen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundverständnisses, in keinster Weise den psychosozialer Basiskompetenzen).
- Der EMS folgt einem relativ deterministischen Bild der Kompetenzentwicklung, denn es wird den Studienbewerbern/innen letztlich nicht zugestanden, Kompetenzdefizite durch hohe Motivation und intensiven Einsatz zu kompensieren.

Welche Konsequenzen sich aus dieser Philosophie insbesondere mit Blick auf die schlechtsspezifische Fairness des EMS ergeben, ist ausführlich nachzulesen bei Spiel et al. (2008).

6.4.2 Der Grazer Wissenstest als Auswahlinstrument für das Medizinstudium

Auch in Graz wird seit 2006/07 ein Aufnahmeverfahren vor der Zulassung zum Medizinstudium eingesetzt. Der schriftliche Wissenstest wurde von der Medizinischen Universität selbst entwickelt, da eine Übernahme des EMS (wie in Wien und Innsbruck) aufgrund zu strenger Vorgaben die Testvorgabe betreffend hier nicht als sinnvoll erachtet wurde.

Dieser Wissenstest hat – wie schon der Name nahelegt – einen anderen Fokus als der EMS: Er will (Schul-)Wissen in medizinrelevanten Grundlagenfächern und das Verständnis naturwissenschaftlicher Texte messen. Der Grazer Test soll laut Smolle et al. (2007) einem Intelligenztest überlegen sein, da er die Lernbereitschaft berücksichtigt und dazu führt, dass das Einstiegsniveau der Studienanfänger/innen bzgl. des relevanten Wissens höher und homogener ist. Er soll gewährleisten, dass Lerninhalte vom

Beginn des Studiums an medizinspezifisch ausgerichtet werden können, da bereits auf Wissen über naturwissenschaftliche Grundlagen aufgebaut werden kann.

Im Grazer Wissenstest werden insgesamt 200 Multiple-Choice-Fragen zu den medizinrelevanten Grundlagenfächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie gestellt. Außerdem wird das Verständnis naturwissenschaftlicher Texte geprüft. Die Testzeit beträgt drei Stunden. In dieser Zeit können die Bewerber/innen das Testheft in beliebiger Reihenfolge bearbeiten.

Eine Vorbereitung auf den Wissenstest ist mithilfe von Themenübersichten und Beispiel- und Übungsfragen über den Virtuellen Medizinischen Campus der Medizinischen Universität Graz möglich und explizit erwünscht. Die Inhalte dazu können gemäß der auf der Universitätshomepage abrufbaren Informationen zum Auswahlverfahren anhand von AHS-Schulbüchern angeeignet werden. Spezielle Empfehlungen für einschlägige Literatur werden jedoch nicht gegeben.

Anders als der EMS intendiert der Grazer Wissenstest somit die Prüfung prinzipiell erlernbaren Schulbuchwissens über naturwissenschaftliche Grundlagen der Medizin. Das Kompetenzbild geht somit von der prinzipiellen Erlernbarkeit aus, wobei jedoch der Zeitrahmen dafür fraglos eine Einschränkung bedeutet. Allerdings ist auch hier eine klare Fokussierung auf ein sehr eingeschränktes Anforderungsprofil zu erkennen. Ähnlich wie schon beim EMS wird dies nicht inhaltlich argumentiert bzw. begründet. Auch wird nicht geklärt, inwiefern durch diese selektive Prüfung die Fairness des Verfahrens eingeschränkt sein könnte (vgl. Spiel et al. 2008).

6.4.3 Die Ringvorlesung Psychologie als lehrzielorientierte Wissensprüfung

Bei der Ringvorlesung „Psychologie als Wissenschaft“ handelt es sich um eine Einführungsveranstaltung im Psychologiestudium an der Universität Wien. Im Gegensatz zu den beiden bisher beschriebenen Verfahren setzt diese Prüfung damit nicht vor dem Studium an, sondern ist Teil der Studieneingangsphase. Sie vermittelt Grundwissen über die 12 Prüfungsfächer im Diplomstudium und wird zu Beginn jedes Wintersemesters als Blocklehrveranstaltung angeboten. Es sind dies die Fächer Einführung in die Psychologie, Allgemeine Psychologie, Methodenlehre, Biologische Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Differenzielle Psychologie, Forschungsmethoden und Evaluation, Diagnostik, Bildungspsychologie, Wirtschaftspsychologie und Klinische Psychologie. Schon seit 2000 ist der erfolgreiche Abschluss dieser Lehrveranstaltung Voraussetzung für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen mit immanentem Prüfungscharakter. Nach dem EuGH-Urteil 2005 wurde diese Vorgehensweise weiter ausgebaut und die Ringvorlesung wurde zur zweiteiligen EDV-unterstützten, lerntheoretisch begründeten Multiple-Choice-Aufnahmeprüfung. Dabei werden zu jedem Fach sieben Fragen vorgegeben, die anhand von fünf Antwortalternativen in beliebiger Reihenfolge zu beantworten sind (richtig können 1–4 Antworten sein). Der Test wird an zwei Terminen durchgeführt und dauert je eine Stunde; dieser Zeitrahmen (für je 42 Fragen) führt dazu, dass die Speed-Komponente hier zu vernachlässigen ist.

Die Konstruktion der Fragen war ein gemeinsames Projekt der ganzen Fakultät, wobei alle Verantwortlichen zu ihren Fächern anhand von lern- und testtheoretischen

Kriterien einen Multiple-Choice-Fragenpool erarbeiteten (vgl. Punter et al. 2006), der nicht nur Fakten-, sondern auch Anwendungs(Handlungs-)wissen prüft. Die Prüfungen werden zentral und mithilfe eines Beleglesers ausgewertet und durch intensive Begleitforschung wird ständig ihre Qualität optimiert.

Die beschriebene Ringvorlesungsprüfung will laut ihren Autoren/innen die Studierenden über die wissenschaftliche Psychologie informieren und Motivation bzw. Basiskompetenzen zur Bewältigung studienspezifischer Anforderungen erfassen. Vorausgehender Kompetenzerwerb wird nicht fokussiert, sondern das Ausmaß, in dem man sich vorgegebene psychologische Literatur – kommentiert und präsentiert in einer Vorlesung – aneignen kann. Sie prüft also psychologisches Basiswissen und -verständnis im Fach Psychologie, das unmittelbar davor unterrichtet wurde.

6.4.4 Resümee zu den unterschiedlichen Philosophien

Alle drei beschriebenen Verfahren wählen einen fachwissenschaftlichen Zugang der Kompetenzmessung. Allen Verfahren liegt eine umfassende Konstruktionsarbeit zugrunde, deren Grundidee es ist, aktuell vorhandene, studienrelevante Kompetenzen als Basis für die Studierendenauswahl zu messen. Dabei werden jedoch sehr unterschiedliche Arten von Kompetenzen als zentral erachtet: Im ersten Fall geht es um relativ stabile Merkmale, die in der Schulzeit entstanden und für einen Teil des Studiums wichtig sind; deren Veränderbarkeit wird jedoch bezweifelt. Im zweiten Fall geht es ebenso um Kompetenzen, die schon in der Schulzeit erworben werden sollten, sie werden jedoch als erlernbar betrachtet. Beide Zugänge sind damit retrospektiv ausgerichtet. Im dritten Verfahren wird prospektiv studienbezogen geprüft, inwiefern Studierende Inhalte des Faches erwerben können und wollen. Hier stehen überdies Information und Transparenz für die Studierenden wesentlich klarer im Vordergrund als bei den beiden Medizinauswahlverfahren.

Wie bereits angeführt erfüllen die in diesem Kapitel präsentierten Auswahlverfahren an Universitäten die unter 5.2 dargestellten Anforderungen an die Messung von Kompetenzen zumeist nur eingeschränkt respektive gar nicht. Die Gründe dafür sind vielfältig. So wurden Auswahlverfahren häufig unter Zeitdruck konzipiert, um eine definierte Anzahl an Studierenden für eine bestimmte Studienrichtung anhand der Rangreihung ihrer Testleistungen auszuwählen, und nicht gemäß theoretisch definierter und durch Messmodelle bestätigter Kompetenzniveaus. In die Konzeption derartiger Verfahren waren häufig nur Fachvertreter/innen eingebunden, jedoch keine Experten/innen in Kompetenzmessung. Außerdem hat das Bewusstsein für die Relevanz einer fundierten Kompetenzmessung erst im Anschluss an die PISA-Ergebnisse breitere Akzeptanz gefunden.

7. Konsequenzen für die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen

Für die Aufnahme von Studierenden an Universitäten stellen sich mit Blick auf die Anerkennung von non-formal bzw. informell erworbenen Lernergebnissen Probleme bzw. Herausforderungen in zwei Richtungen: Einerseits werden immer mehr Kompetenzen und Wissensbestände über non-formales und informelles Lernen erworben. Andererseits sind formale Abschlüsse (zumindest derzeit) in Österreich keine Garanten für vergleichbaren Kompetenzerwerb. Dies zeigen beispielsweise die Ergebnisse der PISA-Studien sowie auch die Evaluation der Auswahlverfahren für die medizinischen Studiengänge in Österreich (Spiel et al. 2008).

Die Erarbeitung von Strategien zum Umgang mit diesen Herausforderungen kann nur unter Berücksichtigung der aktuellen Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs erfolgen. Die aktuelle Situation in Österreich sieht einen freien Hochschulzugang auf Basis eines formalen Abschlusses (Matura) vor. Die derzeitigen Auswahlverfahren wurden in Österreich kurzfristig als Reaktion auf das EuGH-Urteil eingeführt und erfüllen i.A. nicht die Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzmessung (siehe dazu die vorigen Kapitel). Soweit es derzeit abschätzbar ist, sind sie einerseits (gemäß der Gesetzesänderung im September 2008) auf wenige Fächer (Humanmedizin, Zahnmedizin, Veterinärmedizin, Psychologie) eingeschränkt worden und haben andererseits nur zeitlich limitierte Gültigkeit.

Mit Blick auf die europaweit geforderte Messbarmachung von non-formalen bzw. informellen Lernerfahrungen ist es offensichtlich notwendig, grundlegende und nachhaltig wirksame Überlegungen zur Anerkennung im Rahmen von Auswahlprozeduren anzustellen.

Aufgrund der Heterogenität der Universitäten sollte die Anerkennung von Kompetenzen und Lernerfahrungen – unabhängig davon, wie diese erworben wurden – von der jeweiligen aufnehmenden Universität durchgeführt werden. Dies inkludiert jedoch Abstimmungsprozesse, Kooperationen und Vernetzungen nicht nur innerhalb Österreichs, sondern europaweit. Basierend auf den in den vorigen Kapiteln ausgeführten Perspektiven – Bildungspolitik, Wissenschaft, Universitäten – erscheinen uns dabei folgende Punkte von besonderer Relevanz:

Im ersten Schritt geht es darum, die grundlegenden Ziele und Aufgaben der Universität auf das Profil von Studierenden und Absolventen/innen zu beziehen respektive zu übersetzen und allgemeine Schlüsselkompetenzen dafür zu definieren. Dies beinhaltet auch eine vorausgehende Reflexion von universitären Ausbildungs- und Bildungszielen. Besonders anzumerken ist an dieser Stelle, dass Universitäten neben wissenschaftlicher Forschung und fachlicher Lehre auch gesellschaftliche Verantwortung tragen, die es mehr als bisher einzubeziehen gilt. Die *European University Association* (EUA) schreibt dazu in ihrer Deklaration *A vision and strategy for Europe's universities and the European University Association* (EUA 2006), dass Europas Universitäten (d.h. Wissenschaftler/innen und Studierende) sich für gesellschaftspolitische Aufgaben engagieren und zur Lösung beitragen sollen. Mit der Umsetzung ihrer diesbezüglichen universitären Ziele und Auf-

gaben in der Selektion von Studierenden hat sich beispielsweise die Veterinärmedizinische Universität Wien im Vorfeld der Konzeption ihres Auswahlverfahrens auseinandergesetzt (Künzel 2008); sie nennt als unabdingbare Schlüsselkompetenzen u.a. Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenz und Motivation. Ein anderes Beispiel liefert die Deutsche Studienstiftung, die dezidiert drei Zielkriterien für ihr Auswahlverfahren sowie ihre Förderung formuliert hat: Leistung, Initiative und Verantwortung (Teufel 2008).

Im zweiten Schritt geht es darum, das formulierte Profil von Studierenden respektive Absolventen/innen (Zielkriterien bzw. Schlüsselkompetenzen) in Messverfahren umzusetzen. Dabei können sich Universitäten nicht auf die bloße Anerkennung von Tätigkeiten in Praxisfeldern beschränken. Denn es kann nicht angenommen werden, dass diese die notwendigen Voraussetzungen für wissenschaftliches Arbeiten vermitteln. Durch ein sorgfältig konzipiertes Portfolio-Instrument können zweifellos Informationen über inhaltlich relevante Tätigkeiten gewonnen werden, jedoch nicht über die Qualität der Umsetzung. Daher ist eine zuverlässige Anerkennung von non-formalen respektive informellen Lernerfahrungen über derartige Portfolio-Instrumente nur beschränkt möglich. Die Prüfung der erforderlichen Kompetenzen kann nur über entsprechende Messinstrumente erfolgen.

Bei der Konzeption bzw. Auswahl derartiger Messinstrumente stellt sich im dritten Schritt die Frage nach der zugrunde liegenden Philosophie. Dazu wurden im vorigen Kapitel drei unterschiedliche Beispiele vorgestellt. Unabhängig davon sollten die Messinstrumente die oben angeführten Qualitätskriterien für Kompetenzmessung und für Auswahlverfahren erfüllen.

Das konkrete Vorgehen hängt von der Größe und Differenziertheit (enges Fächerspektrum versus Volluniversität) der jeweiligen Universität ab. Grundlegend ist ein dreistufiges Vorgehen sowohl aus inhaltlichen als auch aus ökonomischen Gründen sinnvoll:

Ebene 1: Festlegung allgemeiner Schlüsselkompetenzen für Studierfähigkeit (Profil von Studierenden respektive Absolventen/innen)

Ebene 2: Festlegung bereichsspezifischer Kompetenzen (z.B. für natur-, geistes- oder sozialwissenschaftliche Studien)

Ebene 3: Entwicklung differenzierter Anforderungsprofile für die einzelnen Studienrichtungen/Fächer (z.B. Psychologie, Physik, Geschichte), die explizit die zusätzlichen Kompetenzen (zu allgemeinen Schlüsselkompetenzen sowie bereichsspezifischen Kompetenzen) sowie das notwendige Vorwissen ausweisen. Auf dieser Ebene ist es anzuraten, auch die jeweiligen Berufsbilder (soweit möglich) zu reflektieren.

Basierend auf der Festlegung von Kompetenzen und notwendigem Vorwissen auf den drei verschiedenen Ebenen sollten entweder neue Messverfahren (inkludiert auch Portfolio-Instrumente) entwickelt oder bereits vorhandene adaptiert werden.

8. Empfehlungen für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen durch Universitäten

Der Auftrag der österreichischen Universitätenkonferenz bezog sich explizit auf die Anerkennung von non-formalen respektive informellen Lernerfahrungen. Dementsprechend fokussieren die folgenden Empfehlungen nur darauf. In Österreich ist derzeit aufgrund der aktuellen Gesetzeslage ein freier Hochschulzugang Realität, für welchen nur die Matura erforderlich ist (befristete Zugangsbeschränkungen nur für vier Studienrichtungen). Auswahlverfahren außerhalb der Anerkennung von non-formalen und informellen Lernerfahrungen werden daher von uns im Rahmen dieser Empfehlungen nicht thematisiert. Wir verweisen diesbezüglich auf die Ausführungen von Spiel et al. (2007).

Grundsätzlich bieten sich für eine Anerkennungsprozedur von früheren Lernerfahrungen zwei mögliche Wege an: Ein komprimiertes Auswahlverfahren vor bzw. unmittelbar zu Studienbeginn oder eine gut strukturierte Studieneingangsphase. Nicht zuletzt mit Blick auf die Sicherstellung der in Kapitel 6 ausgeführten Ziele von Auswahlverfahren wäre eine Studieneingangsphase sicher begrüßenswert. Zweifellos ist dieser Weg jedoch mit hohen personellen und räumlichen Ressourcen verbunden. Auch ist die Empfehlung einer Studieneingangsphase immer in Abhängigkeit von der Relation zwischen zu vergebenden Studienplätzen und Studienbewerbern/innen zu sehen (Spiel et al. 2008).

Ganz unabhängig davon, welchen der beiden Wege man einschlägt, lassen sich jedoch drei Schritte explizieren, die für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen durch Universitäten empfohlen werden (auch wenn sie je nach Weg etwas anders umzusetzen sind):

Im ersten Schritt sind die im vorigen Kapitel angesprochenen Zielkriterien, Kompetenzen sowie das relevante Vorwissen zu spezifizieren. Dies geschieht auf der Ebene der Schlüsselkompetenzen, der Ebene der bereichsspezifischen Kompetenzen sowie der Ebene der fachspezifischen Anforderungsprofile (siehe Kapitel 7). Dabei geht es jedoch nicht nur um die Spezifikation der erforderlichen Kompetenzen und Vorwissensbereiche, sondern auch um die Abstimmung zwischen den Ebenen. Die Spezifizierung der entsprechenden Kompetenzen erfordert die Einbindung fachspezifischer Expertise insbesondere auf der dritten Ebene.

Auf der Ebene der Schlüsselkompetenzen halten wir in jedem Fall schlussfolgerndes Denken sowie selbstgesteuertes Arbeiten für notwendige Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung eines wissenschaftlichen Studiums. Die Kompetenz schlussfolgernd zu denken ist eine notwendige Voraussetzung für das Aufstellen und die Prüfung wissenschaftlicher Hypothesen (siehe dazu Kapitel 5.2). Selbstgesteuertes/Selbstreguliertes Arbeiten und Lernen inkludiert die Setzung von Zielen, die Vorbereitung und Durchführung der erforderlichen Lern- und Arbeitsschritte – wozu auch die selbstständige Überwachung auf einer Meta-Ebene gehört – sowie die Selbstevaluation nach Abschluss der Lern- respektive Arbeitshandlung (siehe u.a. Boekaerts et al. 2000; Zimmerman 2000). Selbstreguliertes Lernen wird neben Bil-

dungsmotivation als zentrales Konstitut von Lebenslangem Lernen gesehen (siehe u.a. Schober et al. 2007).

Darauf aufbauend müssen im zweiten Schritt entsprechende Messverfahren entwickelt bzw. bereits vorhandene adaptiert werden. Hier ist neben der Einbindung von Fachvertretern/innen hohe Expertise im Bereich Kompetenzmessung erforderlich. Entsprechende Kooperationen gilt es zu etablieren und mit den erforderlichen Ressourcen auszustatten.

Konkret empfehlen wir eine mehrstufige modulartige Messprozedur, die folgende Komponenten inkludiert:

1. Ein Motivationsschreiben, das die Wahl des Universitätsstudiums begründet und damit sowohl die Ernsthaftigkeit dieser Zielsetzung als auch die Reflexion über die Anforderung zeigt. Idealerweise sollten dafür formalisierte Bögen erstellt werden, da damit die Auswertung standardisiert und ökonomischer erfolgen kann.
2. Ein Lebenslauf inklusive eines Dossiers bzw. Portfolios der für die gewählte Studieneinrichtung relevanten Tätigkeiten (vgl. hierzu auch Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2008). Auch hier empfiehlt sich eine sehr sorgfältige Konzeption des Portfolio-Instruments, welches einerseits die Erfassung der wirklich relevanten Tätigkeiten bzw. Handlungskompetenzen gestattet und gleichzeitig nicht unnötig überfrachtet ist.

Portfolios sind Sammlungen bzw. Zusammenstellungen von Dokumenten, Daten und Nachweisen mit Blick auf ganz bestimmte Zielsetzungen. Im vorliegenden Fall handelt es sich primär um sog. Bewertungs- bzw. Beurteilungsportfolios (Wiedenhorn 2006), bei denen Lernende bestimmte Lernprodukte oder Lernprozessdokumentationen auswählen, welche dann anhand von eindeutig formulierten Kriterien und Beschreibungen beurteilt werden können. Die Ziele und Kriterien sollten dabei für die Bewerber/innen klar formuliert und eindeutig sein (Lissmann 2000).

Obwohl das Arbeiten mit Portfolios zunehmend etabliert wird und mittlerweile auch in der Schule immer öfter zum Einsatz kommt (vgl. z.B. ICE-Vienna o.J.), besteht für die Bewerber/innen bezüglich der Erstellung und Vorbereitung sicher noch Informations- und Beratungsbedarf. In Anlehnung an Vorgehensweisen wie z.B. in der Schweiz (BBT 2008) sollten daher entsprechende Informations- und Beratungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

3. Testverfahren zur objektiven Erfassung der benötigten Kompetenzen. Als Beispiel für derartige Messverfahren kann das weiter oben angeführte Vorgehen zur Erfassung des schlussfolgernden Denkens dienen. Der Einsatz von Testverfahren bietet sich sowohl für die genannten Schlüsselkompetenzen an (neben schlussfolgerndem Denken vor allem selbstreguliertes Lernen) als auch für die Erfassung von relevantem Vorwissen.

Mit Blick auf Nachhaltigkeit wird empfohlen, zumindest zur Testung von Schlüsselkompetenzen webbasierte Messverfahren zu entwickeln. Der höhere Entwicklungsaufwand wird sich langfristig durch höhere Objektivität, leichtere Administrierbarkeit und Adaptionsmöglichkeit lohnen.

Die Kombination und Gewichtung der jeweiligen Module hängt wieder von der jeweiligen Studienrichtung bzw. dem jeweiligen Fach ab. In jedem Fall sollten hier jedoch die Kriterien der Transparenz und der frühzeitigen Informiertheit bei den Bewerbern/innen besondere Berücksichtigung finden. Zur Prüfung, ob die eigenen Fähigkeiten, Interessen und der persönliche Arbeitsstil zu der jeweiligen Studienwahl passen, werden ergänzend Self-Assessments empfohlen (siehe dazu Spiel et al. 2007). Evidentermaßen wird insbesondere die Ausgestaltung des dritten Moduls für ein komprimiertes Auswahlverfahren bzw. eine Studieneingangsphase sehr unterschiedlich ausfallen. Im zweiten Fall könnte v.a. die Sicherstellung des relevanten Vor- bzw. Basiswissens schon durch entsprechend konzipierte Lehrveranstaltungsprüfungen erfolgen.

Im dritten Schritt geht es um die Auswertung und Festlegung von Erfolgskriterien. Hier sind gemäß dem Profil für Studierende respektive Absolventen/innen grundlegende Entscheidungen zu treffen. Dazu gehört z.B., ob es Mindestkriterien für alle Bereiche gibt (dies würden wir empfehlen) oder ob eine hohe Ausprägung (Leistung) in einem Bereich Defizite in anderen kompensieren kann.

Das mögliche Vorgehen bei der konkreten Realisierung der beiden eher komplexen Modulbausteine 2 und 3 soll exemplarisch an zwei Beispielen kurz erläutert werden:

Beispiel zu Modulbaustein 2: In einem Portfolio könnte u.a. erhoben werden, ob es aufgrund voriger Tätigkeiten ein realistisches Bild von Berufen gibt, zu denen das Studium führt. Ein konkretes Beispiel dafür wäre, wenn sich z.B. ein Krankenpfleger oder eine Krankenschwester für ein Medizinstudium bewirbt. Neben einschlägigen Erfahrungen im Berufsfeld der Medizin könnten Vertreter/innen dieser Berufsgruppe darin auch belegen, dass sie mit den sozialen Anforderungen im Medizinbereich vertraut sind. Zweifellos sind soziale Kompetenzen für ein erfolgreiches Medizinstudium sowie für den Arztberuf notwendig, aber im Rahmen klassischer Testverfahren schwieriger erfassbar (siehe Spiel et al. 2008). Ein differenziertes Gesamtbild liefert die Kombination von Lebenslauf (z.B. in welchen Spitälern und welchen Abteilungen gearbeitet wurde, welche Weiterbildungen durchgeführt wurden) und Portfolio, dem auch Arbeitszeugnisse beizulegen sind.

Beispiel zu Modulbaustein 3: Für die Schlüsselkompetenz des schlussfolgernden Denkens lassen sich mithilfe einschlägiger Verfahren vier Kompetenzstufen identifizieren (vgl. auch Kapitel 5.2), die im Folgenden nochmals kurz wiedergegeben werden:

Kompetenzstufe 1 – Bikonditionales Schließen wird beherrscht; jedoch nicht konditionales Schließen;

Kompetenzstufe 2 – Konditionales Schließen ist bei konkretem Aufgabenmaterial möglich;

Kompetenzstufe 3 – Konditionales Schließen wird bei konkretem Aufgabenmaterial beherrscht, konditionales Schließen ist bei abstraktem und kontrafaktischem Material möglich;

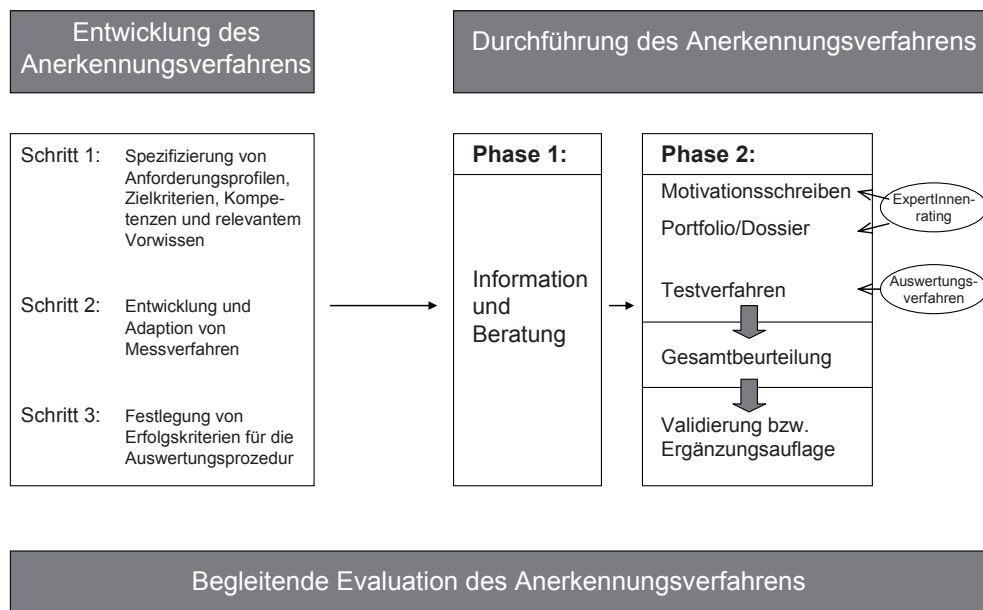
Kompetenzstufe 4 – Konditionales Schließen wird unabhängig vom Aufgabenmaterial beherrscht.

Als Mindestkriterium für ein Bachelorstudium könnte z.B. das Erreichen der Kompetenzstufe 2 festgelegt werden. Danach ist zumindest bei konkretem Aufgabenmaterial das Aufstellen von Hypothesen möglich und damit die Differenzierung zwischen notwendigen und hinreichenden Bedingungen. Ein solches Kriterium macht Sinn, da auf Kompetenzstufe 2 das grundlegend notwendige Basisniveau für wissenschaftliches Denken vorhanden ist, das bei entsprechender Förderung durch das Studium sehr wahrscheinlich gesteigert werden kann – zumal davon auszugehen ist, dass nur wenige Personen im Rahmen praktischer Tätigkeiten mit Anforderungen konfrontiert waren, die Kompetenzstufe 3 erforderten.

Für ein Masterstudium wird konsequenterweise eine höhere Kompetenzstufe (Stufe 3) als Mindestkriterium empfohlen, auf der korrekte Schlussfolgerungen auch bei abstraktem und kontrafaktischem Material möglich sind.

Jenseits der drei beschriebenen Schritte empfehlen wir auf genereller Ebene die Entwicklung derartiger Anerkennungsprozeduren nicht nur als nationale, sondern als EU-weite Herausforderung anzusehen (siehe Kapitel 3 und 4). Das bedeutet die gemeinsame Arbeit an Anforderungsprofilen und der Entwicklung von Modulen zur Prüfung von non-formalen bzw. informellen Lernprodukten, die dann spezifisch für jede Universität kombiniert sowie adäquate Mindestkriterien festgelegt werden können. Hier bietet es sich an, die *European University Association* (EUA) in ihrer verantwortlichen Rolle für die Entwicklung der europäischen Universitäten miteinzubeziehen.

Abbildung 1: Empfehlungen für die Entwicklung und Durchführung einer universitären Anerkennungsprozedur für frühere Lernerfahrungen im Überblick



Quelle: Eigene Zusammenstellung

Fasst man die bisher dargestellten Empfehlungen nochmals im Überblick zusammen, ergeben sich die in Abbildung 1 dargestellten Schritte für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen durch Universitäten. Sofern die Gesamtbewertung nicht zu einer Anerkennung führt, sollten Ergänzungsauflagen formuliert werden (vgl. hierzu auch BBT 2008). Eine begleitende Evaluation des Gesamtverfahrens ist dringend anzuraten.

Resümee

Wie dieser Bericht klar aufzeigt, ist die Entwicklung von Anerkennungsprozeduren für non-formal bzw. informell erworbene Kompetenzen und Wissensbestände, die bildungswissenschaftlichen und testtheoretischen Standards genügen, eine beachtliche Herausforderung. Aufgrund der Heterogenität der relevanten Kompetenzen sowie der notwendigen Anforderungen ergibt sich eine Komplexität, die evidentermaßen durch keine einfache Anerkennungsprozedur abgebildet werden kann. Vielmehr wird es notwendig sein, ausgehend von einem grundlegenden Reflexionsprozess zwischen Bildungsverantwortlichen, Vertretern/innen von Fachdisziplinen sowie Experten/innen der Kompetenzmessung ein Modulsystem für Anerkennungsprozeduren zu entwickeln, das einerseits dieser Komplexität gerecht wird und andererseits auch ökonomisch handhabbar ist.

Bei der Entwicklung einer derartigen kompetenzorientierten Anerkennungsprozedur wird man auch mit der Frage konfrontiert werden, inwieweit es gerechtfertigt ist, diese Kompetenzorientierung nur auf einen definierten Teil der Studienbewerber/innen anzuwenden (nämlich auf jene ohne Matura). Sollten nicht relevante Kompetenzen, die auf einem klaren Anforderungsprofil basieren, von allen Studierenden einer Studienrichtung gefordert werden? Damit geht es keineswegs um die Selektion von Eliten. Vielmehr könnte durch transparente, kompetenzorientierte Aufnahmeverfahren allen Studierenden viel Frustration sowie „verlorene“ Lebenszeit erspart werden, die sich aus der Wahl eines suboptimalen Studiums, einem Studienabbruch oder einem Studienfachwechsel ergeben. Eine gut strukturierte Studieneingangsphase gemäß der formulierten Empfehlungen würde dies sicherstellen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich die obigen Ausführungen zwar primär auf den Hochschulzugang beziehen, dass die grundlegende Vorgehensweise der Validierung von Kompetenzen jedoch auch auf einzelne Bereiche innerhalb des Studiums übertragbar ist. Wenn also Personen beispielsweise das Absolvieren einzelner Teilgebiete, Module oder Lehrveranstaltungen eines Studiums durch den Nachweis früherer Lernerfahrungen ersetzen möchten, muss es ebenfalls darum gehen, im ersten Schritt zu explizieren, welche Kompetenzen jeweils konkret im Fokus stehen und inwiefern sich diese im zweiten Schritt durch entsprechende Testverfahren und/oder Dokumentationen belegen lassen. Die konkrete Verfahrensentwicklung muss allerdings auch hier sehr genau entlang der konkreten Anforderungen des Studienfaches erfolgen.

9. Literatur

- Akademie der Wissenschaften Schweiz (September 2009). *Zukunft. Bildung. Schweiz. Anforderungen an das schweizer Bildungssystem 2030*. Bern.
<http://www.satw.ch/publikationen/schriften/Weissbuch.pdf>, zugegriffen am 5. November 2009.
- Anglia Polytechnic University (1999). *The accreditation of prior learning: Information for staff*. Cambridge: APU/UCANA.
- Arends, L. (2006). *Vocational competencies from a life-span perspective*. Norderstedt: Books on Demand.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflection on nonability determinants of competence. In: R.J. Sternberg & J.Jr. Kolligian (Hrsg.). *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press. 315–362.
- Bergen Communiqué (2005). *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. 19.–20. Mai 2005. Bergen. http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Berlin Communiqué (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. 19. September 2003. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/berlin_kommunique.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Beth, E.W./Piaget, J. (1966). *Mathematical Epistemologie and Psychology*. Dordrecht: Reidel.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. In: *European Psychologist*, 1. 100–112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we today. In: *International Journal of Educational Research*, 31. 445–457.
- Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hrsg.) (2000). *Handbook of Self-Regulation*. London: Academic Press.
- Bologna-Erklärung (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999. Bologna. http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Bortz, J./Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2008). *Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert geben*. Nationaler Leitfaden. Bern: BBT.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). *Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich*. Konsultationspapier. Wien: BMUKK.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2007). *Österreichischer Bericht 2007 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“*. Berichtszeitraum Mai 2005 – April 2007. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15320/abb2010_zwb07_dt.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain*. A consultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm, zugegriffen am 20. November 2008.
- De Boeck, P./Wilson, M. (2004). *Explanatory item response models: A generalized linear and nonlinear approach*. Berlin: Springer.

- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen*. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Dossey, J./Hartig, J./Klieme, E./Wu, M. (2004). *Problem solving for tomorrow's world*. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003. Paris: OECD Publications.
- Dugan, C.M./Revlin, R. (1990). Response options and presentation format as contributors to conditional reasoning. In: *Journal of Experimental Psychology*, 42. 829–848.
- Erklärung von Kopenhagen (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*. Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Kopenhagen. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Europäische Kommission (2000). *Die Anwendbarkeit des Vorsorgeprinzips* (Mitteilung der Kommission). Brüssel. http://ec.europa.eu/dgs/health_consumer/library/pub/pub07_de.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Europäische Kommission (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Mitteilung der Kommission. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN: DE:PDF>, zugegriffen am 20. November 2008.
- Europäische Kommission (2003). *Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS)*. Brüssel. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/04/st05/st05032.de04.pdf>, zugegriffen am 20. November 2008.
- Europäische Kommission (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. 23. und 24. März 2000. Lissabon. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/BeschluesseDe.pdf>, zugegriffen am 21. November 2008.
- Europäische Union (2008). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16296/nqr_kp_08.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- European University Association (2006). *A vision and strategy for Europe's universities and the European University Association*. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Statement_Vision_120306.1144394825296.pdf, zugegriffen am 21. November 2008.
- Fischer, G.H./Molenaar, I.W. (Hrsg.) (1995). *Rasch models – Foundations, recent developments, and applications*. New York: Springer.
- Freibort, M./Kubinger, K.D. (April 2006). *Ermittlung eines Anforderungsprofils für Studierende der Psychologie und erste Akzeptanzergebnisse eines Self-Assessments*. Vortrag auf der 7. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie.
- Glück, J./Spiel, C. (1997). Die Anwendung von Item Response-Modellen bei Meßwiederholungsdesigns: Anwendung und Grenzen verschiedener Ansätze. In: *Methods of Psychological Research*, 2 [Online-Zeitschrift]. <http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/issue2/art1/glueck.pdf>, zugegriffen am 20. November 2008.
- Glück, J./Spiel, C. (2007). Studying development via item response models: A wide range of potential uses. In: M. von Davier/C.H. Carstensen (Hrsg.). *Multivariate and Mixture Rasch Models. Extensions and Applications*. New York: Springer. 281–292

- Hänsgen, K.-D./Spicher, B. (2007). *EMS Eignungstest für das Medizinstudium 2007*. Bericht 13 über die Durchführung und Ergebnisse 2007. Freiburg: Zentrum für Testentwicklung und Diagnostik.
- Hanf, G./Hippach-Schneider, U. (2005). Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1. 9–15. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Beitrag_Hanf_Hippach-Schneider_BWP_1_05.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Heckman, J.J. (2000). Policies to foster human capital. In: *Research in Economics*, 54. 3–56.
- Heine, C./Briedis, K./Didi, H.-J./Haase, K./Trost, G. (2006). *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern*. Eine Bestandsaufnahme. HIS-Kurzinformation A3. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Hell, B./Trapmann, S./Weigand, S./Hirn, J.O./Schuler, H. (September 2005). *Die Validität von Prädiktoren des Studienerfolgs – eine Metaanalyse*. Vortrag auf der 4. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bonn [Elektronische Version]. https://www.uni-hohenheim.de/studieneignung/publikationen/metaanalyse_verfahren_ao_2005.pdf, zugegriffen am 18. November 2008.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs*. Analyse 2002. HIS Hochschulplanung. Band 163. Hannover: HIS GmbH.
- Hossiep, R. (1995). *Berufseignungsdiagnostische Entscheidungen*. Göttingen: Hogrefe.
- ICE-Vienna (Verein zur Förderung von Medienaktivitäten im schulischen und außerschulischen Bereich) (o.J.). *Projekt 10:18 Portfolio*. <http://www.lehrerweb.at/stadtschulrat-fuer-wien/projekt-1018.html>, zugegriffen am 13. Mai 2009.
- Inhelder, B./Piaget, J. (1977). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden*. Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen. Olten: Walter Verlag.
- Janveau-Brennan, G./Markovits, H. (1999). The development of reasoning with causal conditionals. In: *Developmental Psychology*, 35. 904–911.
- Jeserich, W. (1995). Assessment Center (AC). In: W. Sarges (Hrsg.). *Management-Diagnostik* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. 717–728.
- Johnson-Laird, P.N. (1999). Deductive reasoning. In: *Annual Review of Psychology*, 50. 109–135.
- Kersting, M. (2003). Grundrate (Basisrate). In: K.D. Kubinger/R.S. Jäger (Hrsg.). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz. 183–186.
- Kersting, M. (2004). Zur Bedeutung der Validität und der sozialen Akzeptanz in der Berufseignungsdiagnostik. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (2). 83–86.
- Klauer, K.J. (1987). *Kriteriumsorientierte Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E. (2004). Was sind und wie misst man Kompetenz? In: *Pädagogik*, 56 (6). 10–13.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: M. Prenzel, I. Gogolin/H.-H. Krüger (Hrsg.). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Kompetenzdiagnostik [Sonderheft 8]. 11–29.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen – Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6). 876–903.
- Klieme, E./Neubrand, M./Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand et al. (Hrsg.). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. 141–191.

- Klünisch, C. (2003). Die Schule des Lebens. Das meiste lernt man nebenbei: Europas Bildungsminister wollen informelle Kompetenzen höher bewerten. In: *Eugen Kolisko Schulzeitung*, 7. 4–6. http://www.havelhoehe.net/schule/html/schulzeitung/07/Zeitung_Nr.7.pdf, zugegriffen am 24. November 2008.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsstellen. Brüssel. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, zugegriffen am 20. November 2008.
- Kommuniqué von Maastricht (2004). *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung*. 14. Dezember 2004. Maastricht. http://www.bmbf.de/pub/communique_de_141204_final.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Kubinger, K.D. (1987). Adaptives Testen. In: R. Horn/K. Ingenkamp/R.S. Jäger (Hrsg.). *Tests und Trends*, 6. 103–127.
- Kubinger, K.D. (2006). *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Künzel, W. (Juni 2008). *Anforderungen an Auswahlverfahren am Beispiel der Veterinärmedizinischen Universität Wien*. Beitrag zum Workshop „An der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule: Kompetenz, Eignung und Begabung auf dem Prüfstand“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. Wien. http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/schnittstelle/Beitrag_Kuenzel.pdf, zugegriffen am 21. November 2008.
- Kuhn, D. (1977). Conditional reasoning in children. In: *Developmental Psychology*, 13. 342–353.
- Lassnigg, L. (Februar 2008). *Konzepte einzelner Länder und deren Fortschritte mit dem NQR*. Beitrag zur ersten NQR-Veranstaltung der Universitätenkonferenz „NQR – Konzepte und Hintergrundinformationen“. Wien.
- Lassnigg, L./Vogtenhuber, S. (2007). Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich. In: S. Lengauer/K. Luomi-Messerer/J. Markowitsch et al. (Hrsg.). *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen*. Wien: Institute for Advanced Studies (IHS). http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/NQR_Studien-Endbericht_Dez07.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Lissmann, U. (2000). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: R. Jäger. *Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch: Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 284–329.
- Livingstone, D.W. (2001). *Adult's informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm>, zugegriffen am 20. November 2008.
- London Communiqué (2007). *Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. 18. Mai 2007. London. http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Luomi-Messerer, K./Lengauer, S./Markowitsch, J. (2007). Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entwicklung eines NQR in Österreich. In: S. Lengauer/K. Luomi-Messerer/J. Markowitsch/B. Neubauer et al. (Hrsg.). *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen*. Wien: Institute for Advanced Studies (IHS). http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/NQR_Studien-Endbericht_Dez07.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.

- Markovits, H. (1985). Incorrect conditional reasoning among adults: Competence or performance? In: *British Journal of Psychology*, 76. 241–247.
- Markovits, H./Vachon, R. (1989). Reasoning with contrary-to-fact propositions. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 47. 398–412.
- Markovits, H./Vachon, R. (1990). Conditional reasoning, representation, and level of abstraction. In: *Developmental Psychology*, 26. 942–951.
- Marsick, V.J./Volpe, M./Watkins, K.E. (1999). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. In: *Advances in Developing Human Resources*, 1 (3). 80–95.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. In: *American Psychologist*, 28. 1–14.
- Moshman, D. (1977). Consolidation and stage formation in the emergence of formal operations. In: *Developmental Psychology*, 13. 95–100.
- Moshman, D. (1979). Development of formal hypothesis-testing ability. In: *Developmental Psychology*, 15. 104–112.
- Neimark, E.D. (1978). Die Entwicklung des Denkens beim Heranwachsenden: Theoretische und empirische Aspekte der formalen Operationen. In: G. Steiner (Hrsg.). *Psychologie des 20. Jahrhunderts: Piaget und die Folgen* (Bd. 7). Zürich: Kindler. 155–171.
- O’Brien, D./Overton, W.F. (1982). Conditional reasoning and the competence-performance issue: A developmental analysis of a training task. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 34. 274–290.
- Overton, W.F. (1985). Scientific methodologies and the competence-moderator-performance issue. In: E.D. Neimark/R. de Lisi/J.L. Newman (Hrsg.). *Moderators of competence*. Hillsdale: Erlbaum. 15–41.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3). 339–355.
- Piaget, J. (1969). The intellectual development of the adolescent. In: G. Kaplan/S. Lebovici (Hrsg.). *Adolescence: Psychological Perspectives*. New York: Basic Books. 22–26.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. In: *Human Development*, 15. 1–12.
- Prag Communiqué (2001). *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum*. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. 19. Mai 2001. Prag. http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Prenzel, M./Rost, J./Senkbeil, M./Häußler, P./Klopp, A. (2001). Naturwissenschaftliche Grundbildung. In: J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand et al. (Hrsg.). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. 191–248.
- Punter, J.F./Litzenberger, M./Gnambs, T./Jirasko, M./Spiel, C. (2006). Zur Auswahl von Studierenden mittels lehrzielorientierter Wissensprüfung. In: B. Gula/R. Alexandrowicz/S. Strauß et al. (Hrsg.). *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich*. Proceedings zur 7. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie. Lengerich: Pabst. 472–479.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Danish Institute for Educational Research. Expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rat der Europäischen Union (2000). *Lisbon European Council*. 23 and 24 March 2000. http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm, zugegriffen am 20. November 2008.
- Rat der Europäischen Union (2004). *Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie*. http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Reiss, K./Hellmich, F./Thomas, J. (2002). Individuelle und schulische Bedingungsfaktoren für Argumentationen und Beweise im Mathematikunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft. 51–64.
- Roberge, J.J./Mason, E.J. (1978). Effects of negation on adolescents' class and conditional reasoning abilities. In: *The Journal of General Psychology*, 98. 187–195.
- Roberge, J.J./Paulus, D.H. (1971). Developmental patterns for children's class and conditional reasoning abilities. In: *Developmental Psychology*, 4. 191–200.
- Rost, J. (1990). Rasch models in latent classes: An integration of two approaches in item analysis. In: *Applied Psychological Measurement*, 14. 271–282.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Rost, J./von Davier, M. (1995). Mixture distribution Rasch models. In: G.H. Fischer/I.W. Molenaar (Hrsg.). *Rasch models: Foundations, recent developments, and applications*. Berlin: Springer. 257–268.
- Schaarschmidt, U. (2003). Psychologische Arbeitsplatzanalyse (Arbeitsanalyse). In: K.D. Kubinger/R.S. Jäger (Hrsg.). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz. 37–42.
- Schmidt-Atzert, L. (2004). Abschätzung der Prognosegüte von berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen und darauf aufbauenden Entscheidungen. In: K. Westhoff/L.J. Hellfritsch/L.F. Hornke et al. (Hrsg.). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430*. Lengerich: Pabst. 207–216.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende: Eine prozessanalytische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15. 181–197.
- Schneeberger, A./Schlögl, P./Neubauer, B. (2007). Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR. In: S. Lengauer/K. Luomi-Messerer/J. Markowitsch et al. (Hrsg.). *Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen*. Wien: Institute for Advanced Studies (IHS). http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/NQR_Studien-Endbericht_Dez07.pdf, zugegriffen am 20. November 2008.
- Schober, B./Finsterwald, M./Wagner, P./Lüftenegger, M./Aysner, M./Spiel, C. (2007). TALK – A training program to encourage lifelong learning in school. In: *Journal of Psychology*, 215 (3). 183–193.
- Schröder, E. (1995). Entwicklungsbedingungen syllogistischer Aussagen: Eine längsschnittliche Analyse von der Kindheit zum Jugendalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27. 226–250.
- Schüpbach, H./Klauer, C. (2005). Studierendenauswahl: Beiträge der Psychologie zu einem universitären Pilotprojekt. In: *Psychologische Rundschau*, 56 (2). 137–138.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>, zugegriffen am 20. November 2008.

- Schuler, H. (1991). Auswahl von Mitarbeitern. In: L. von Rosenstiel/E. Regnet/M. Domsch (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. Stuttgart: Schäffer. 100–125.
- Schulze, R. (2004). *Meta-analysis: A comparison of approaches*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Smolle, J./Neges, H./Macher, S./Reibnegger, G. (2007). Aufnahmeverfahren für das Medizinstudium: Erfahrungen der Medizinischen Universität Graz. In: *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 24 (3). Doc141 [Elektronische Version]. http://www.egms.de/pdf/journals/zma/2007-24/zma_000435.pdf, zugegriffen am 18. November 2008.
- Spiel, C./Glück, J. (1998). Item-response models for assessing change in dichotomous items. In: *International Journal of Behavioral Development*, 22. 517–536.
- Spiel, C./Glück, J. (2008). A model based test of competence profile and competence level in deductive reasoning. In: J. Hartig/E. Klieme/D. Leutner (Hrsg.). *Assessment of Competences in Educational Contexts: State of the Art and Future Prospects*. Göttingen: Hogrefe. 41–60.
- Spiel, C./Glück, J./Göbller, H. (2001). Stability and change of unidimensionality: The sample case of deductive reasoning. In: *Adolescent Research*, 16. 150–168.
- Spiel, C./Glück, J./Göbller, H. (2004). Messung von Leistungsprofil und Leistungshöhe im schlussfolgernden Denken im SDV – Die Integration von Piagets Entwicklungskonzept und Item-Response Modellen. In: *Diagnostica*, 50 (3). 145–152.
- Spiel, C./Litzenberger, M./Haiden, D. (2007). Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. In: C. Badelt/W. Wegscheider/H. Wulz (Hrsg.). *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Universitätsverlag. 479–552.
- Spiel, C./Schober, B./Litzenberger, M. (2008). *Evaluation der Eignungstests für das Medizinstudium in Österreich*. Wien: Universität Wien, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation.
- Straka, G. (2003). *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Teufel, G. (Juni 2008). *Das Auswahlverfahren der Studienstiftung auf dem Prüfstand*. Beitrag zum Workshop „An der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule: Kompetenz, Eignung und Begabung auf dem Prüfstand“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. Wien. http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/schnittstelle/Beitrag_Teufel.pdf, zugegriffen am 21. November 2008.
- Trost, G./Blum, F./Fay, E. et al. (1998). *Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse*. Bericht. Bonn: Institut für Test- und Begabungsforschung.
- van der Linden, W.J./Hambleton, R.K. (Hrsg.) (1997). *Handbook of modern item response theory*. Berlin: Springer.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 2. 99–110.
- Weinert, F.E. (2001a). Concept of competence: a conceptual clarification. In: D.S. Rychen/L.H. Salganik (Hrsg.). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe. 45–65.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001b). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wetzelstein, E. (April 2004). *Entwicklung eines Anforderungsprofils für Studierende am Beispiel der Psychologie*. Präsentation anlässlich des Bühler-Kolloquiums der Technischen Universität.
- Wiedenhorn, T. (2006). *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Wildman, T.M./Fletcher, H.J. (1977). Developmental increases and decreases in solutions of conditional syllogism problems. In: *Developmental Psychology*, 13. 630–636.

- Wilhelm, O./Formazin, M./Böhme, K./Kunina, O./Jonkmann, K./Köller, O. (2006). Auswahltests für Psychologiestudierende: Befundlage und neue Ergebnisse. In: *Report Psychologie*, 31. 338–349.
- Wilson, M. (2003). On choosing a model for measuring. In: *Methods of Psychological Research Online*, 8. 1–22.
- Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. In: *Educational Psychologist*, 33. 73–86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts/P.R. Pintrich/M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 13–39.
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Wien: BMUKK.

Positionspapier der Österreichischen Universitätenkonferenz: Non-formales und informelles Lernen

Stand: Oktober 2009



Die Universitäten waren als Einrichtungen des tertiären Bildungssektors über lange Zeit ausschließlich mit Bildungszertifikaten aus dem Bereich des formalen Lernens befasst. Die gesellschaftlichen Veränderungen und das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens wirken jedoch auf alle Bildungseinrichtungen verändernd: Universitäten werden nicht mehr vorwiegend Bildungsorte für 18- bis 30-Jährige sein, die mit einem Reifeprüfungszeugnis und gegebenenfalls der positiven Absolvierung eines Aufnahmeverfahrens zum Studium berechtigt sind, sondern verstärkt auch Weiterbildungsorte – nicht nur im Bereich der dezidiert ausgewiesenen Weiterbildungsprogramme, sondern auch im Bereich der ordentlichen Studien.

Diese Entwicklungen bedingen, dass sich auch Hochschulen mit der Thematik non-formales und informelles Lernen auseinandersetzen und sich mit Möglichkeiten der Anerkennung von auf diesen Wegen erworbenen Kompetenzen befassen. Im Weiterbildungsbereich gibt es bereits diesbezügliche Ansätze. Aus diesem Grund hat die Österreichische Universitätenkonferenz eine Studie zu diesem Thema in Auftrag gegeben¹ und das vorliegende Positionspapier verabschiedet. Die Anerkennung von Wissensbeständen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die durch non-formales oder informelles Lernen erworben wurden, betrifft zum einen die **Zulassung zum universitären Studium**, zum anderen die **Anerkennung facheinschlägiger Tätigkeiten auf ein Studium**.

1. Zulassung zum universitären Studium

Wie bereits vermehrt thematisiert wurde², wären alternative Zugänge zum Universitätsstudium, die universitätsautonom ausgestaltet werden können, eine Möglichkeit non-formales und informelles Lernen anzuerkennen. So würde der **Ausbau der Studienberechtigungsprüfung**, auch im Hinblick auf den erwarteten demographischen

1 Spiel, Christiane/Finsterwald, Monika/Schober, Barbara (April 2009). *Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten*. Projektbericht. Wien.

2 Pechar, Hans (2007). Der offene Hochschulzugang in Österreich. In: Badelt, Christoph/Wegscheider, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hrsg.). *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 21–81.

Teichler, Ulrich (2007). Grundfragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Europa. In: Badelt, Christoph/Wegscheider, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hrsg.). *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 193–257.

Lassnigg, Lorenz/Unger, Martin/Vogtenhuber, Stefan/Erkinger, Margot (2007). Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: Badelt, Christoph/Wegscheider, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hrsg.). *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 361–477.

Wandel und Diskussionen um Lebenslanges Lernen Sinn machen, um Studierwilligen mit Berufsausbildung und -erfahrung bzw. Weiterbildungszertifikaten den Zugang zur Universität zu ermöglichen.³

Wenn die Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen – im universitären Bereich *recognition of prior learning* (Anerkennung von früherem Lernen) genannt – ein Bestandteil der Zulassung zum Studium sein soll, müssten entsprechende Stellen ausgebaut werden, um das daraus resultierende Prozedere abwickeln zu können. Das heißt, qualifizierte Personen wären für Beratungsgespräche, die Bewertung der eingereichten Unterlagen bzw. Portfolios zur Verfügung zu stellen und Verfahren für die Messung der erforderlichen Kompetenzen auszuarbeiten.

Festgelegt und überprüft werden sollen dabei allgemeine Schlüsselkompetenzen, bereichsspezifische Kompetenzen und differenzierte Anforderungsprofile für die einzelnen Studien. Die Bestimmung der allgemeinen Schlüsselkompetenzen, die für ein Universitätsstudium auf jeden Fall vorhanden sein müssen, und die Definition der bereichsspezifischen Kompetenzen können österreichweit einheitlich geschehen. Zur Zulassung in Bachelorstudien mit offenem Studienzugang kann das Zertifikat einer universitären Zertifizierungsinstanz ausreichend sein, vorausgesetzt, dass sich die österreichischen Universitäten auf ein einheitliches Verfahren einigen. Für die Aufnahme in Master- und Doktoratsstudien legt jede einzelne Universität als aufnehmende Instanz ihre Kriterien für das jeweilige Studium fest.

Sollte es politischer Wille sein, einen Ausbau alternativer Zugänge zur Universität zu befürworten, so ist eine entsprechende Finanzierung zur Verfügung zu stellen, da die Kosten für die Entwicklung der Messverfahren und die jeweiligen Zertifizierungen inklusive des administrativen Aufwands nicht von den Universitäten getragen werden können.

2. Anerkennung facheinschlägiger Tätigkeiten auf ein Studium

Eine mögliche Anerkennung von wissenschaftlichen und künstlerischen Tätigkeiten an Forschungseinrichtungen und Instituten außerhalb von Universitäten auf ein facheinschlägiges Studium wird als positiv erachtet. In manchen Fachbereichen könnte es auch Sinn machen, facheinschlägiges Wissen und Vorbildung, die im Zuge einer lange ausgeführten einschlägigen beruflichen Tätigkeit erworben wurden, bis zu einem gewissen Teil auf ein Studium (ein Modul, eine Prüfung) anzurechnen. Ein Ausbau des § 78 würde somit begrüßt werden. Grundvoraussetzung für eine mögliche Anrechnung von wissenschaftlichen und künstlerischen Tätigkeiten auf ein grundständiges Studium sollte allerdings die allgemeine bzw. besondere Universitätsreife sein. **An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Anerkennung facheinschlägiger Prüfungen und Tätigkeiten nur durch die und an den Universitäten selbst erfolgen kann und darf.**

³ Siehe dazu UG-Novelle 2009, § 64a, § 65 (5).

3. Bildung versus Erwerb von Kompetenzen

Das Kompetenzkonzept stellt sich als günstig für die Verbindung von Gelerntem und im Berufsleben Gefordertem dar. Auch wenn auf europäischer Ebene die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens primär auf die Verwertung am Arbeitsplatz und auf die zwischenstaatliche Mobilität ausgerichtet ist, sollte man in der Allgemeinbildung auf dem Bildungsbegriff beharren. Denn der Bildungsbegriff ist nicht nur unmittelbar auf die Bewältigung der praktischen Seite des Lebens gerichtet, er enthält ein utopisches Element, umfasst Vorstellungen von Emanzipation, Partizipation, Kritikfähigkeit, Skepsis und Mut, die für die Weiterentwicklung von Persönlichkeiten und Gesellschaften unverzichtbar erscheinen.⁴ Es ist im Besonderen die Aufgabe der Universitäten, diese Bildung ihren Studierenden, aus welchen Lernkontexten sie auch kommen mögen, zu vermitteln.

4. Notwendige politische Rahmenbedingungen

Bei einem Ausbau der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens bedarf es einerseits einiger rechtlicher Veränderungen (siehe oben), aber auch der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, die wie folgt sind:

- Schaffung **entsprechender legislativer Rahmenbedingungen** für die österreichischen Universitäten, um nach qualitativen Zugangskriterien über die Aufnahme von Studienanwärterinnen und Studienanwärtern zu entscheiden, d.h. die Entscheidungsmöglichkeit (auch bei Anerkennungsfragen) muss bei der jeweiligen Universität liegen.
- Ermöglichung des **Ausbaus der Studienberechtigungsprüfung** nach auf universitärer Ebene erarbeiteten und abgestimmten Kriterien.
- **Eine den Erfordernissen gemäße Finanzierung:** Für die Entwicklung entsprechender Messmethoden, Testverfahren und Auswertungsprozeduren ist zusätzliches facheinschlägig bzw. pädagogisch-psychologisch geschultes Personal essentiell. Zusätzlich muss ein einwandfreies administratives Prozedere innerhalb der einzelnen Häuser gewährleistet sein. Diese personelle Umstrukturierung erfordert die Aufnahme bzw. Schulung neuen Personals und ist daher mit erheblichen Kosten verbunden.

4 Zürcher, Reinhard (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Wien: bm:ukk. Materialien zur Erwachsenenbildung 2, 66f.

Verzeichnis der Autorinnen und Herausgeberinnen

Monika Finsterwald

Mag. Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien
monika.finsterwald@univie.ac.at

Margret Friedrich

Univ.-Prof. Dr.

Vizerektorin für Lehre an der Universität Innsbruck, Mitglied des Forums Lehre der Österreichischen Universitätenkonferenz
Mitglied der ministeriellen Arbeitsgruppen zum Nationalen Qualifikationsrahmen und zu non-formalem und informellem Lernen
margret.friedrich@uibk.ac.at

Barbara Schober

Ao. Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr.

Vertragsdozentin im Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien
barbara.schober@univie.ac.at

Christiane Spiel

Univ.-Prof. Dr. Dr.

Vorstand des Instituts für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien
christiane.spiel@univie.ac.at

Elisabeth Westphal

Mag.

Referentin für Bologna Prozess, Hochschulbildung in Europa und Lehre der Österreichischen Universitätenkonferenz
Mitglied der ministeriellen Arbeitsgruppen zum Nationalen Qualifikationsrahmen, zu non-formalem und informellem Lernen und zu Lebenslangem Lernen
elisabeth.westphal@uniko.ac.at