

Ada PELLERT<sup>1</sup> (Krems)

## Universitäre Weiterbildung – Chancen durch die europäische Bildungspolitik

### Zusammenfassung

Der Bologna- Prozess, die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und das Konzept des Lebensbegleitenden Lernens (LLL) haben gemeinsame Themenstellungen, die zum einen stützend für die universitäre Weiterbildung wirken könnten, zum anderen vorhandene Ambivalenzen im tertiären Bereich verstärken. Im Beitrag werden die Voraussetzungen diskutiert unter denen die europäischen bildungspolitischen Konzepte zur Entstehung institutioneller LLL-Strategien an österreichischen Hochschulen beitragen könnten.

### Schlüsselwörter

Europäische Bildungskonzepte, Bologna-Prozess, Leitlinien des LLL, EQF, Ambivalenzen

## University Continuing Education – Chances through European Politics

### Abstract

The Bologna-Process, the development of European Qualifications Framework of Lifelong Learning, and the concept of Lifelong Learning (LLL) touch issues that can be supportive for university continuing education. At the same time they strengthen existing ambivalences in the tertiary sector. This essay discusses the prerequisites under which these European concepts can contribute to a development of institutional LLL-strategies at Austrian Universities.

### Keywords

European Concepts, Bologna-Process, Guidelines of LLL, EQF, Ambivalences

---

<sup>1</sup> e-Mail: [ada.pellert@donau-uni.ac.at](mailto:ada.pellert@donau-uni.ac.at)

# 1 Einleitung

Universitäre Weiterbildung steht im Schnittpunkt von drei großen europäischen bildungspolitischen Konzepten: dem Bologna Prozess, dem Konzept des Lebenslangen Lernens und der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens. Dieser europäische Rückenwind könnte daher für die verbesserte Verankerung und einen erhöhten Stellenwert der Weiterbildung an den österreichischen Hochschulen und einen breiteren Zugang zur Weiterbildungsthematik genutzt werden. Gleichzeitig bietet für die Hochschulen gerade das Thema der Weiterbildung eine gute „Anschlussstelle“ an wichtige Entwicklungstrends im Bildungsbereich, weil im Bereich der Weiterbildung neue Themen, neue Organisationsformen und Zulassungsmodi früher ausprobiert werden können als im Bereich der grundständigen Studien.

Der Artikel ist geprägt von den Erfahrungen und Ansätzen, die die Autorin im letzten Jahr als Koordinatorin einer Expertengruppe, die Vorschläge für eine kohärente österreichische Life-learning-Strategie im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums erstellt hat, sammeln konnte (vgl. DONAU-UNIVERSITÄT KREMS, 2007). Die von dieser Expertengruppe entwickelten strategischen Leitlinien werden in Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für den tertiären Bereich beleuchtet.

## 2 Europäische Bildungskonzepte

### 2.1 Der Bologna-Prozess

Unter dem Stichwort „Bologna-Prozess“ läuft in den letzten Jahren eine Europäisierung der Bildungspolitik ab, die in ihrer Radikalität noch vor einigen Jahren unvorstellbar gewesen wäre. Der Bologna-Erklärung – ein 1999 freiwillig eingegangenes Arbeitsprogramm – sind inzwischen 40 europäische Länder beigetreten. Eines der zentralen Anliegen von Bologna ist, ein System von leicht erkennbaren und vergleichbaren Studienabschlüssen zu schaffen, um bereits im Jahr 2010 einen harmonisierten europäischen Hochschulraum zu realisieren, der immerhin mehr als 4000 Hochschulen und über 12 Millionen Studierende umfasst. Vorbild für das vereinbarte zweistufige Studienmodell sind die angloamerikanischen Abschlüsse Bachelor (Studiendauer 3-4 Jahre) und Master (Studiendauer 1-2 Jahre). Mit dieser Internationalisierung soll vor allem die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Systems auf den globalen Bildungsmärkten gestärkt werden. Die angestrebten Ziele der erhöhten Mobilität der Studierenden und Lehrenden sowie eine Individualisierung des Studiums können nur durch eine Vergleichbarkeit von Studienleistungen erreicht werden. Diese soll durch eine Aufgliederung eines Studiums in Module und die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS = European Credit Transfer System) als „Bildungswährung“ unterstützt werden. Ebenfalls vereinbart wurde eine Harmonisierung der Qualitätssicherungsverfahren.

### 2.2 Leitlinien des Life Long Learning

Das Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) ist im Kontext der europäischen Beschäftigungsstrategie definiert worden und beinhaltet „alles Lernen während des

gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2001, S. 34). Auf Grund der demografischen Entwicklung wird es für alle Bevölkerungsteile im erwerbsfähigen Alter zunehmend notwendig, wiederkehrende Bildungsphasen zu durchlaufen. LLL ist daher ein wichtiges Instrument für den Erhalt eines hohen Qualifikationsniveaus. Insbesondere auch vor dem Hintergrund der internationalen Migrationsströme muss dabei ein adäquater Umgang mit unterschiedlichen Kulturen thematisiert werden. Die wissensbasierte Wirtschaftsentwicklung lässt zudem die Anforderungen an die Arbeitskräfte immer komplexer werden. Die wirtschaftspolitische Dimension des Lebensbegleitenden Lernens bezieht sich auf die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, damit die Beschäftigungsfähigkeit auch tatsächlich erhalten bleibt bzw. erhöht wird. Gleichzeitig ist es ein wichtiges Ziel der Europäischen Kommission, mit dem Konzept des Lebensbegleitenden Lernens die aktive Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft zu erhöhen. Es geht um die aktive Bürgerschaft, um Chancengleichheit und lebenslanges Lernen als Grundlage der sozialen Inklusion. Die Kluft zwischen jenen, die ausreichend qualifiziert sind und jenen, die gering qualifiziert sind, wird stetig größer. Besonderes Augenmerk ist daher auf die Förderung sozial oder auch geografisch benachteiligter Gruppen und Personen mit niedrigen Basisqualifikationen zu richten. Ziel ist der Aufbau einer integrativen Gesellschaft, die allen Menschen gleiche Zugangs- und Teilnahmehancen zum Lernen bietet.

Folgende Leitlinien sind besonders prägend für ein umfassendes Konzept von LLL (vgl. DONAU-UNIVERSITÄT KREMS, 2007)

### **Lebensphasenorientierung**

Ein wesentliches Kriterium dieser Leitlinie ist, dass das Individuum in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus wieder in Lern- und Bildungsprozesse einsteigen kann. Das traditionelle Verständnis „zuerst Ausbildung, dann Berufstätigkeit“ passt einfach nicht mehr zur modernen Gesellschaftsentwicklung, in der sowohl Individuen als auch die Gesellschaft immer wieder gefordert sind, in unterschiedlichen Lebensphasen Umorientierungen und Anpassungsleistungen vorzunehmen. Die Lebensphasenorientierung impliziert, nicht von den Institutionen und ihrem Angebot auszugehen, sondern von den Personen und ihrer Nachfrage. Lebensphasenorientierung unterstreicht auch, dass man sich vom Bild des traditionellen Schülers / der Schülerin oder des/der Studierenden verabschieden muss und es differenzierte Lernangebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden geben muss.

### **Lernende in den Mittelpunkt stellen**

Wenn es darum geht, in einzelnen Lebensphasen wieder Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen, dann ist auch das Individuum gefordert, Verantwortung für sich selbst übernehmen und sein (Bildungs-) Leben aktiv gestalten. Dazu braucht es transparente Angebotsformen und neue Beratungsdienstleistungen. Die strategische Leitlinie „Lernende in den Mittelpunkt stellen“ stellt Bildungsinstitutionen vor große Herausforderungen, da sie einen Perspektivenwechsel von „Teaching to Learning“ beinhaltet. Damit verbunden ist eine grundlegende Veränderung der Rolle der Lehrenden, die stärker als „Learning Facilitators“ und Begleiter/innen von Lernprozessen agieren müssen. Dies erfordert Veränderungen in der Aus- und

Weiterbildung. „Lernende in den Mittelpunkt stellen“ ist darüber hinaus entsprechend umzusetzen mittels (Weiter-)Entwicklung didaktischer Konzepte (auch Fernunterricht und e-Learning) und neuer Formen der Verschränkung von Lernorten sowie formalen und nicht-formalen Lernumgebungen (z.B. Arbeitsplatz, Haushalt, Freizeit- und Sozialaktivitäten). Diese Orte gilt es lernförderlich zu gestalten und miteinander in Verbindung zu bringen.

### **Life Long Guidance**

Angebote von Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung sind im Sinne einer Life Long Guidance besonders niederschwellig, vor allem aber institutionenunabhängig und anbieterübergreifend zur Verfügung zu stellen. Eine stärkere Verschränkung der unterschiedlichen Formen der Beratung, sowie eine weitere Professionalisierung der BeraterInnen sind daher vonnöten. Life Long Guidance müsste auch dabei unterstützen, Lernen zu lernen, Orientierungshilfe anzubieten, Potentiale der Lernenden zu erheben und gleichzeitig die Motivation zu fördern. Die Beratung selbst soll die Aspekte von Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung beinhalten.

### **Kompetenzorientierung**

Die Kompetenz eines Individuums kommt darin zum Ausdruck, inwieweit es der Person gelingt, Wissen und Fähigkeiten, Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten zu bündeln. Eine wesentliche Herausforderung für LLL stellt sich daher darin, nicht-formales und informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen transparent zu machen. Gleichzeitig sind die an verschiedenen Orten erworbenen Zertifikate auch von den verschiedenen Institutionen des Bildungsbereiches anzuerkennen. Kompetenz-Portfolios stellen einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar, ebenso wie Diploma Supplements oder das dem ECTS vergleichbare European Credit System for Vocational and Educational Training (ECVET). Gefördert wird diese transparente Anerkennung von erworbenen Qualifikationen und darstellbaren Kompetenzen durch die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) auf Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQF)(siehe weiter unten).

### **Förderung der Teilnahme**

Für die Teilnahme am Lebenslangen Lernen müssen Barrieren identifiziert und abgebaut werden. Das Schnittstellenmanagement zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen ist von großer Bedeutung. Für die Umsetzung von LLL braucht es den Abbau von sozialen und wirtschaftlichen Barrieren, von Informationsdefiziten und entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen. (Vgl. PELLERT, 2006; PELLERT & CENDON, 2007).

## **2.3 Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF)**

Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) ist ein Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsraster, der die Vielzahl nationaler und sektoraler Qualifikationen europaweit gegenseitig verstehbar macht. Er umfasst das gesamte Bildungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiter-

bildung bis hin zur hochschulischen Bildung und soll den nationalen Systemen als Referenzrahmen für die qualitative Identifizierung und Anerkennung aller Bildungsprogramme und Abschlüsse dienen. Die Qualifikationen, die durch diesen Rahmen miteinander in Bezug gesetzt werden, fokussieren auf Lernergebnisse und Kompetenzen. Diese bilden in Anbetracht der Vielfalt von Bildungsmöglichkeiten und Abschlüssen in Europa eine gemeinsame und international versteh- und nachvollziehbare Basis der Beschreibung der Qualifikationen, unabhängig von den Institutionen oder Lernzusammenhängen, in denen sie erworben wurden. Im Zusammenspiel mit einem Instrumentarium für Lernende und gemeinsamen Verfahrensprinzipien in der internationalen Zusammenarbeit ist es eine Hauptaufgabe des EQF, das ehrgeizige Ziel der Verwirklichung des lebenslangen Lernens zu fördern, indem Hindernisse auf verschiedenen Ebenen minimiert werden, beispielsweise bei Kommunikation, Zugang, Mobilität, Anerkennung, etc.

Damit ein nationaler Qualifikationsrahmen (NQF) mit einem EQF kompatibel ist, muss er auf Lernergebnissen beruhen. Außerdem setzt er einen Prozess der Selbstzertifizierung auf nationaler Ebene in Systemen voraus, die geeignet sind, Vereinbarkeit und gegenseitiges Vertrauen zu fördern sowie integrierte Systeme für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Der Europäische Referenzrahmen für die Schlüsselkompetenzen und die Entwicklungen im Rahmen der OECD sollten genutzt und weiter ausgekleidet werden, um eine nationale anschlussfähige Systematik zu entwickeln. Weiters müssen transparente und glaubwürdige Qualitätssicherungsmaßnahmen gegeben sein. Schließlich wäre eine geordnete Strukturierung der Entwicklung von Kompetenzdefinitionen und Ergebnisformulierungen eine wichtige Handlungsoption bei der Erarbeitung eines NQF. Hier geht es weitgehend auch um Entwicklungen und definitorische Konstruktionen, in die die AkteurInnen in den Institutionen eingebunden sein müssen, die aber auch moderiert werden müssen, wenn ein tragfähiges Ergebnis zustande kommen soll. (vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

### **3 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext tertiärer europäischer Bildungsentwicklung**

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den letzten Jahrzehnten einen großen Bedeutungswandel erfahren, vor allem inspiriert durch Impulse der europäischen Bildungspolitik. Die vorrangige Fokussierung auf die Weiterbildung von Absolvent/innen wurde vor allem im letzten Jahrzehnt durch ein breites Spektrum an Weiterbildungsaktivitäten für Zielgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen erweitert.

#### **3.1 Charakteristika der Weiterbildung**

Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich erfüllt vorrangig zwei wesentliche Funktionen. Zum einen dient sie der Weiterbildung von Absolvent/innen, die nach oder während Phasen von Berufstätigkeit wieder an die Hochschule zurückkehren, um sich aus der Praxis inspiriert neu zu orientieren und beruflich weiter zu qualifizieren. Zum anderen gilt wissenschaftliche Weiterbildung als „Einfallstor“ für jene

Berufssparten, die neu entstanden sind bzw. in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat. Wissenschaftliche Weiterbildung agiert dabei als Signalsystem und zeichnet sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und ein rasches Reagieren auf Bildungsnachfragen und Bedürfnisse aus. Berufliche und außeruniversitär erworbene Vorkenntnisse werden explizit gefordert, um die Verbindung von Berufspraxis und Forschungsbezug zu gewährleisten (vgl. PELLERT & CENDON, 2007).

Dem Ziel der Förderung des lebenslangen Lernens im wird an Österreichs Hochschulen noch fast ausschließlich über Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nachgekommen. Wissenschaftliche Weiterbildung bietet dabei eine wichtige Übertrittsmöglichkeit für Personen mit Berufserfahrung. Für die Zulassung wird dabei nicht zwingender Weise ein Hochschulabschluss vorausgesetzt, beruflichen Vorfahrungen wird bei den Aufnahmeverfahren eine wesentliche Rolle eingeräumt. Grundsätzlich ist die Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen im Hochschulsektor allerdings keineswegs unumstritten und tendenziell ist ein restriktiverer Umgang mit der Anerkennung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungswege erworben werden, zu erkennen. Darüber hinaus fehlen derzeit noch entsprechende und verbindliche Standards und Kriterien, die eine Validierung von nicht formalem und informellem Lernen ermöglichen (vgl. LASSNIGG; VOGTENHUBER, PELLERT, CENDON, 2006).

Die Verknüpfung mit der Forschung, die Verbindung von Theorie und Praxis und die besondere Form der Reflexivität sind ein wesentliches Element wissenschaftlicher Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung agiert als Verbindungsglied zwischen dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsbezug und außeruniversitären Erfahrungen. Einerseits fließen außeruniversitäre Erfahrungen und Sichtweisen in besonderem Maße in die Wissenschaft ein, andererseits kann die Hochschule in den verschiedensten Berufs- und Lebensbereichen verstärkt wirksam werden. Damit leistet die wissenschaftliche Weiterbildung neben der Qualifizierung von Einzelpersonen einen Beitrag zur Herstellung von Berufs- und Interessensgemeinschaften, von Netzwerken und damit zur Handlungsfähigkeit der Gesellschaft (vgl. AUCEN, 2002, PELLERT & CENDON, 2007).

### **3.2 Reaktionen auf die neuen europäischen Bildungskonzepte**

Die bildungspolitischen Kontexte wie der Bologna-Prozess und das Konzept lebenslangen Lernens werfen für die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher mehr neue Fragen auf, als sie beantworten können. Obwohl das Bekenntnis zum lebenslangen Lernen zu den Eckpfeilern der europäischen und auch österreichischen Bildungspolitik gehört, sind die meisten tertiären Bildungsinstitutionen vor allem mit der Erstausbildung befasst. Jedenfalls fällt es vielen Universitäten, aber auch Fachhochschulen, insbesondere im deutschsprachigen Raum schwer, eine umfassende und aktive Rolle als institutionelle Anbieterin von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen zu spielen. Im angelsächsischen Raum werden 40% aller Masterangebote berufsbegleitend, zum Teil auch im Fernstudium, angeboten (vgl. WOLTER, 2006). In den ihre Studienarchitektur und -struktur betreffenden, konzeptionellen Überlegungen der meisten deutschsprachigen Universitäten wird das noch nicht ausreichend beachtet. Auch werden die konzeptionellen, strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen, die die Ent-

wicklung qualitativ besserer Weiterbildungsangebote benötigt, systematisch unterschätzt.

Die durch den Bologna-Prozess und die Entstehung eines europäischen Hochschulraumes forcierte Neugestaltung der Studienarchitektur in international zunehmend vergleichbare Abschlüsse macht eine Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung notwendig. Die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung muss für Weiterbildung in einem gesehen werden. Die Realisierung des lebensbegleitenden Lernens erfordert die Neuverteilung von Lernzeiten im Lebenszyklus, die Koordination der aufeinander folgenden Bildungssysteme und neue Lehr- und Lernformen. Auch die Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Phasen der Bildungssysteme (Lehre – Studium; Fachhochschulen – Universitäten; Schule – Hochschule; Ausbildung – Beruf; Ausbildung – Forschung; etc.) findet bislang nicht genügend Aufmerksamkeit an den Hochschulen. Zu Recht werden Hochschulen bei der Gestaltung dieser Übergänge die Frage nach der Qualität der Ausbildungen und Institutionen stellen. Für Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen Qualitätsnachweise im Hinblick auf die Aufnahme von Studierenden, deren Bildungsbiographie nicht einem linearen Modell einer akademischen Ausbildung entspricht, eine vordringliche Forderung an die Durchlässigkeit im Bildungssystem dar. Gleichzeitig müssen Institutionen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, sich selbst als eine Station zwischen potenziellen Übergängen im akademischen System ernst nehmen.

Im Zuge der Implementierung des Bologna-Prozesses müssen bildungspolitische Vorstellungen darüber entwickelt werden, wie der Übergang zwischen Bakkalaureats- und Magisterstudiengängen quantitativ und qualitativ zu gestalten ist. Sonst entstehen angesichts von „Bologna“ schnell elitäre Vorstellungen: Die Masse schließt mit dem Bakkalaureat ab und nur wenige – wissenschaftlich – Ausgewählte gelangen ins Magister-Studium. Die derzeit besonders intensiv geführte Diskussion um die Neugestaltung des Hochschulzugangs müsste in eine Richtung weitergetrieben werden, in der die traditionelle Kopplung von studienberechtigendem Gymnasialabschluss und Studienzugang gelockert und um individuelle Kompetenzprüfungen für ein bestimmtes Studienangebot durch die aufnehmende Hochschule erweitert wird. Das sollte eine insgesamt stärkere Öffnung der Hochschulen bedeuten, gut gebahnte Zugangswege für Berufstätige und die Anerkennung von „prior learning“ im Sinne der in der beruflichen Ausbildung und Arbeit erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen. Eine Verkürzung der Studiendauer ist in einer Wissensgesellschaft nur sinnvoll, wenn sie kombiniert wird mit einem konsequenten Ausbau der Weiterbildung bzw. des Lifelong Learning. Der Bologna-Prozess kann also eine zukunftssträchtige Strategie sein – allerdings nur dann, wenn er flexibel umgesetzt und mit einem überzeugenden und finanziell abgesicherten Einstieg in das lebenslange Lernen kombiniert wird.

Neben der Frage der Gestaltung des Hochschulzugangs und der Übergänge zwischen verschiedenen Ausbildungswegen wird auch die Frage des didaktischen Grundmodells im Zuge des Bologna-Prozesses virulenter: Die didaktischen Grundüberlegungen „from teaching to learning“, Orientierung an Kompetenzen und Outcomes, die charakteristisch für Bologna-Studienarchitekturen und Leistungspunktesysteme wie ECTS sind, stehen wie in den meisten deutschsprachigen

Ländern in einem krassen Gegensatz zum bisher gewohnten „Laissez-faire-Modell“ der Lehre, entsprechen aber den modernen Prinzipien erwachsenden Lehrens und den strategischen Leitlinien des lebensbegleitenden Lernen. (Vgl. CARSTENSEN & PELLERT, 2006).

## 4 Ambivalenzen im tertiären Sektor

Die Leitlinien des Lebensbegleitenden Lernens prallen in einem gewissen Sinne auf die den Hochschulreformen zugrunde liegenden Paradigmen wie Wettbewerb der Institutionen, Abgrenzung, Profilbildung, Schwerpunktsetzung, die von den Hochschulen eher im Sinne einer Verringerung der Durchlässigkeit interpretiert werden. Zusammen mit der Tatsache, dass im Rahmen der Rezeption des Bologna-Prozesses eine überwiegende Konzentration auf das grundständige Studium festzustellen ist, ergibt sich der Befund einer Grundspannung zwischen von der europäischen Seite empfohlenen Offenheit, Durchlässigkeit, Steigerung der Partizipationsraten und nationaler hochschulpolitischer Interpretation, die eher in Richtung Schließung, verstärkte Selektion und abschnittsweise Verringerung der Partizipationsraten deutet. Auch die europäisch inspirierte Vorstellung, ausgehend von einem Europäischen Qualifikationsrahmen nationale Qualifikationsrahmen zu definieren, die den Wechsel und die Anerkennung erbrachter Studienleistungen nicht nur innerhalb der Sektoren des Bildungssystems erleichtern soll, sondern vor allem zwischen dem betrieblichen Aus- und Weiterbildungssystemen und dem formalen Bildungssystemen, stößt auf Widerständigkeit und historisch gewachsene nationale Bildungssysteme und -kulturen, die in anderen Richtungen weisen. Diese Tendenzen sind insgesamt für die dynamische Entwicklung der akademischen Weiterbildung hinderlich.

Im tertiären Bereich ist auch das Zusammenspiel der Reformdynamik im nationalen Hochschulbereich mit übernationalen Entwicklungen, zu berücksichtigen. In Österreich ist es zu einem asynchronen Zusammentreffen von großen nationalen Vorhaben der Studien- und Universitätsreform mit den Impulsen von der europäischen Ebene gekommen. Mitten. Während gerade die große nationale Studienreform des Universitätsstudiengesetzes 1997 umgesetzt wurde, wurde 1999 eine Verordnung erlassen, die das Bachelor-Master-System in Österreich einführt – zu diesem Zeitpunkt waren bereits viele Studienpläne aufwändig reformiert worden. Dieses zeitliche Zusammentreffen von nationalen und europäischen Vorhaben, wie auch das hohe europäische Tempo in der Bildungspolitik, führt zu Äußerungen einer gewissen Überforderung im tertiären Sektor. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

### Profilbildung versus Standardisierung

Eine durchgängige Ambivalenz der durch die europäischen Initiativen inspirierten Diskussion des Lebensbegleitenden Lernens und der national realisierten Bildungspolitik liegt in der doppelten Botschaft: "Bilde ein besonderes Profil heraus, profiliere dich, zeige deine Besonderheiten" versus "Sei mobil, standardisiere, löse Anerkennungsfragen auf breiter Basis und mit Hilfe allgemeiner Währungen wie ECTS." Diese Botschaften lösen bei den einzelnen Institutionen oft einen „double



bind“ aus und führen in der realen Umsetzung auch tatsächlich zu widersprüchlichen Anforderungen.

Die in unterschiedlichem Maße vorhandenen Parallelstrukturen zwischen den alten und den neuen Studienarchitekturen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, bzw. auch die in bestimmten Bereichen (wie z.B. den Lehramtsstudien, Medizin oder Rechtswissenschaften) nicht umgesetzten Bologna-Studienarchitekturen, führen auf struktureller Ebene zu Doppelgleisigkeiten und zu einer Belastung für die Gesamtorganisation des tertiären Sektors.

### **From Teaching to Learning**

Die mit dem Leistungstransfersystem (ECTS) verbundene Lerner/innenorientierung beschäftigt die Hochschulen seit Einführung der Bologna-Struktur. Die Erfahrungen bei der Implementierung von ECTS haben gezeigt, dass das damit verbundene Workload-Denken – Curricula aus der Sicht der Studierenden und ihres Arbeitsaufwandes zu sehen – eine weitere große Herausforderung für die österreichischen Hochschulen darstellt. Diese Workload-Perspektive ist noch nicht überall überzeugend umgesetzt und teilweise werden ECTS-Credits nach einfachem Umrechnungsschlüssel im traditionellen Verständnis der Semesterwochenstunden geführt. Das Workload-Denken findet nun in der gegenwärtigen Umsetzungswelle verstärkt Eingang in die neu umgestellten Studienpläne. Wesentlich ist auch, die schon früh oder überwiegend formal-strukturell umgestellten Studienpläne dem real existierenden Arbeitsaufwand der Studierenden anzupassen und entsprechend zu verändern. Hier ist noch einiges an Überarbeitung und Adaptierung notwendig.

### **Lernergebnis- und Kompetenzorientierung**

Eine große und für die Entwicklung einer kohärenten LLL-Strategie zentrale Herausforderung besteht vor allem in der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. Schon der Bologna-Prozess und seine Umsetzung zeigt, dass die Perspektive der Lernergebnisse – was bewirkt eine Ausbildung oder ein Bildungsvorgang an Kompetenzzugewinn bei den Lernenden? – für die bislang sehr input-orientierten Bildungssysteme eine ungewohnte Blickrichtung ist. Beim Thema Kompetenzorientierung ist sofort auch die Frage der Definition der Ergebnisse und ihres Nachweises von Bedeutung: Was wird unter den verschiedenen Formen von Lernergebnissen verstanden? Was wird unter fachlichen Kompetenzen subsumiert, wie werden soziale und personale Kompetenzen abgebildet? Wie werden sie gemessen? Wie werden sie in den Studiengängen explizit gefördert? Wie wird Handlungsfähigkeit geschult?

Eine stärkere Wahrnehmung der didaktischen „Bologna-Tiefendimension“ würde den Paradigmenwechsel von der Lehr- zur Lernorientierung, sowie eine tatsächliche Umsetzung des Workload-Denkens und eine konsequente Modularisierung nach sich ziehen. Zu diesen Tiefendimensionen gehört es aber auch, zu Grunde liegende Leitbilder wie das Bild der "klassischen Studierenden“ und das Verhältnis der Institutionen zu „non-traditional students“ kritisch zu überprüfen.

### **Gestaltung des Zugangs und der Übergänge**

Fragen des Zugangs und der Übergänge haben in der Bologna-Struktur eine andere Ausprägung als in einer Gesamtstrategie des Life-Long-Learning. Während die LLL-

Strategie die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen stark betont und Zugänge auch von außerhalb des formalen Bildungssystems möglich sein sollen, setzt die Bologna-Struktur die drei Zyklen zumeist in einen konsekutiven Zusammenhang. Damit wird die Frage der Übergänge auch explizit in den Gestaltungsraum einbezogen. An den österreichischen Universitäten etwa gilt noch (überwiegend) das bisher übliche Berechtigungswesen (die Matura als in der abgebenden Institution erworbene Berechtigung für die Zulassung an der Universität), an den Fachhochschulen besteht die Möglichkeit der Gestaltung des Zugangs durch die aufnehmende (und damit Berechtigung verleihende) Institution. Diese zwei unterschiedlichen Modelle sind in unterschiedlichem Maße mit der Bologna-Struktur vereinbar, die von den differenzierteren Hochschulstrukturen des angelsächsischen Raumes inspiriert ist. Die eher auswahlorientierten Systeme sind nur schwer mit dem Berechtigungswesen in Einklang zu bringen. Die Möglichkeiten der Balancierung dieser beiden Modelle – anstelle einer schroffen Gegenüberstellung – können als wichtige Entwicklungsfrage für die Gestaltung der Übergänge gesehen werden.

### **Durchlässigkeit und Zugang**

Im Hinblick auf eine Öffnung des tertiären Sektors – insbesondere des Universitätssektors – ist vor allem im Hinblick auf „non-traditional students“ eine grundlegende Diskussion vonnöten. Der Hochschulzugang erfolgt in Österreich bislang zum überwiegenden Teil über die von Schulen verliehene „allgemeine Hochschulreife“ durch die Matura. Individuelle Möglichkeiten des Zugangs wurden durch die Studienberechtigungsprüfung und die Berufsreifeprüfung geschaffen, diese machen aber einen sehr geringen Anteil aus. Insbesondere an den Universitäten wird mit der Validierung von außeruniversitären beruflichen Vorerfahrungen generell restriktiv umgegangen. Fachhochschulen, die von ihrer Ausrichtung und Zielsetzung eher auch Berufstätige ansprechen, beurteilen diese zum Teil bei der Aufnahme zu Studiengängen. Die Entwicklung und Etablierung eines klaren und transparenten Anreizsystems für die Förderung des lebenslangen Lernens erfordert allerdings eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit Fragen der Durchlässigkeit auch im Hochschulsystem. Damit ist insbesondere die Frage der Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungswesens erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang angesprochen. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

## **5 Ansatzpunkte im Bereich der Hochschulen**

Die Umstellungsprozesse auf die Bologna-Struktur im tertiären Sektor eröffnen – trotz der im Moment noch teilweise fehlenden „Bologna-Tiefendimensionen“ – neue Möglichkeiten, insbesondere unter Berücksichtigung einer konsequenten Lifelong-Learning Strategie. Es fällt allerdings auf, dass die berufsbegleitenden Studien und auch die hochschulische Weiterbildung in den aktuellen Bologna-Diskussionen noch nicht wirklich integriert sind, bzw. möglicherweise sogar mit Schließungstendenzen zu kämpfen haben. Wenn es im Master-Bereich aber um eine tatsächliche „Schließung“ des Systems gehen soll, ist das der Förderung des lebenslangen Lernens abträglich. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass wissenschaftliche Weiterbildung als parallele und mit der Bologna-Struktur unverbundene Schiene

verstanden wird, die zwar für den Beschäftigungssektor weiterqualifiziert, aber in Bezug auf Durchlässigkeit und Übergänge in den Bildungssektor eine Sackgasse darstellt. Vor dieser Herausforderung sind, in einem Zusammendenken von wissenschaftlicher Weiterbildung und Bolognastruktur, folgende Aspekte im Rahmen einer integrativen Politik des Lebensbegleitenden Lernens zu berücksichtigen:

### **5.1 Lebensphasenorientierung**

Bislang spielt die Orientierung an Zielgruppen in unterschiedlichen Lebensphasen in den grundständigen Studiengängen der Hochschulen eine relativ geringe Rolle. Die Organisation und der Inhalt der meisten Studiengänge sind noch vom Leitbild des 18-jährigen Vollzeitstudenten geprägt. Eine Ausnahme bilden dabei die Fachhochschulen mit berufsbegleitenden und zielgruppenorientierten Angeboten im Regelstudium. Dagegen ist Angeboten universitärer Weiterbildung inhärent, dass sie sich vorrangig an den Bedürfnissen unterschiedlicher Gruppen von Lernenden und damit unterschiedlicher Zielgruppen in vielfältigen Arbeits- und Lebenszusammenhängen orientieren. Gerade hier ließen sich Erfahrungen und auch Know-how aus der Weiterbildung für Hochschulen nutzbar machen, da sie eine Erweiterung um den Blick insbesondere auf „non-traditional students“ und ihre Bedürfnisse ermöglichen. (vgl. PELLERT & CENDON, 2007).

### **5.2 Förderung der Teilnahme**

Lebensbegleitendes Lernen an den einzelnen Hochschulen wird stark davon geprägt sein, inwieweit die Leistungsindikatoren und Leistungsvereinbarungen dieses Thema in sich aufnehmen und die Themen Durchlässigkeit, Partizipationsraten, Erhöhung von Zugangschancen und Zugänglichkeit als Parameter in den Entwicklungsplänen vorkommen oder nicht. Es ist etwa in Finnland sehr beeindruckend, welche klaren Vorstellungen die Universitäten in Bezug auf regionale Entwicklungspläne haben, weil sie hierzu über die Vereinbarungsstruktur zwischen Staat und Hochschule „ermuntert“ werden. Wichtig sind skandinavische und angelsächsische Erfahrungen auch hinsichtlich eines unverkrampfteren Verhältnisses zu „mass education“. „Massenhochschulsystem“ ist im deutschen Sprachraum eigentlich immer noch ein eher pejorativer Begriff und es scheint so, als könnte man die Erhöhung der Partizipationsraten und meritokratische Selektions- und Auswahlverfahren bzw. Elitenbildung nicht wirklich in Übereinstimmung miteinander bringen. Insgesamt wäre der Adult Literacy Survey – eine Art „Pisa-Test für Erwachsene“ – eine ganz wichtige Begleituntersuchung, um das Thema des Lebensbegleitenden Lernens auch als zentrale Anforderung für die Hochschulsysteme aktuell und brisant zu halten. (vgl. PELLERT & CENDON, 2007).

### **5.3 Verstärkung der systematischen Curriculum-Entwicklung**

Die Verstärkung der systematischen Curriculum-Entwicklung an den Universitäten, in Richtung auf die Klärung der Beziehung zwischen den Inputs in der Lehre und der Ergebnis- und Kompetenzorientierung als didaktischer Herausforderung ist eine wichtige Handlungsoption. In jenen Studienrichtungen, die eine umfassende Curriculum-Reform in Angriff genommen haben, erschließt sich der Wert des

Workload-Zugangs und der Modularisierung zunehmend als Instrument nicht nur für die Mobilität, sondern auch die hochschulinterne Organisation der Lehre. Diese Erfahrungen lassen sich von engagierten Pilotversuchen auf der Ebene der Institutionen systematischer fassen und vorantreiben im Sinne eines studienrichtungsübergreifenden Erfahrungsaustausches. Workshops und Veranstaltungen zur Auseinandersetzung über die konzeptiven Fragen der Lernergebnisse, der Outcomeorientierung und der Workload-Ansätze anzubieten sind hier ein wichtiges Moment, um auch für die weitere NQF-Umsetzung wichtige Erfahrungen an den Universitäten zu gewinnen. Die Nutzung von e-Learning im Zusammenhang mit den Schlüsselkompetenzen, wie auch die Verknüpfung von Curriculumentwicklung mit den Prozessen der Orientierung und Beratung im Sinne der LernerInnenzentrierung wäre ein wichtiges Element. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

#### **5.4 Auseinandersetzung mit der Profilierung der Studienangebote**

Die systematische Auseinandersetzung mit der Profilierung der Studienangebote in der Bologna-Struktur im Hinblick auf ihre Ergebnisorientierung wäre ein wichtiger Schritt. Hier gibt es zwei wesentliche Diskussionspunkte bzw. offene Fragen, deren vertiefende Behandlung wichtige Entwicklungsimpulse geben könnte. Erstens, die grundsätzliche Anlage der Gestaltung von Bachelorstudien. Hier bestehen offensichtlich unterschiedliche Herangehensweisen, die teilweise mit Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen korrespondieren. Ein Weg besteht darin, eine so genannte "breite Grundausbildung" in den Mittelpunkt zu stellen, der andere Weg besteht darin, spezialisierte Qualifikationen anzubieten. Die zweite offene Frage bezieht sich auf die Arbeitsmarktbezüge der Studienzyklen. Hier sind die Interpretationen sehr konträr, müssen aber auf dem Hintergrund gesehen werden, dass in vielen Bereichen die Bezüge zwischen Studienangeboten und Beschäftigung nur sehr unbestimmt ausgeprägt sind. Pauschale Behauptungen darüber, was "der Arbeitsmarkt" oder "die Unternehmen" verlangen würden, sind mit sehr großer Vorsicht zu behandeln. In diesem Zusammenhang ist auf die Diskussionen im Vorfeld der Errichtung des FH-Sektors zu verweisen, wo mit sehr ähnlichen Argumenten die "Marktgängigkeit" der neuen FH-Qualifikationen bezweifelt wurden – die bisherige Entwicklung hat diese Argumentationen bereits qualifiziert. Die beiden Aspekte stehen auch in einem Zusammenhang, indem natürlich eine arbeitsmarktferne Gestaltung der Studienangebote quasi als self-fulfilling prophecy die Aufnahme der AbsolventInnen verhindern kann. Hier wird also in die Kultur des Monitoring der Beziehung zum Arbeitsmarkt zu investieren sein. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

#### **5.5 Systematische Erfassung der Erfahrungen mit der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens**

Beim Thema der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens ist auch eine konsequente Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus dem angelsächsischen und skandinavischen Raum möglicherweise sehr förderlich. Im universitären Bereich beschreitet auch Frankreich mit der individuellen Akkreditierung auf der

institutionellen Ebene interessante Wege. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

Im gesamten tertiären Bereich des deutschsprachigen Raumes wären Pilotversuche mit der Erfassung und Validierung nicht-formalen und informellen Lernens eine wichtige Erfahrungsvoraussetzung für ein Weitertreiben der EQF/Diskussion. Diese könnten auf einer systematischen Erfassung und Analyse der gegenwärtigen Praktiken und der Verarbeitung von Erfahrungen in anderen Ländern als einem ersten Schritt aufbauen. Es wäre interessant zum Bereich der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens in der systematischen Erfassung dieser Praktiken weiterzukommen und als Vorbereitung auf die weitere europäische Diskussion konzentrierte Erfahrungen zu sammeln.

## **5.6 Entwicklung des Qualitätsmanagements**

Bei den in Entstehung begriffenen Qualitätsmanagementsystemen an Universitäten – das UG 2002 formuliert hier entsprechende Verpflichtungen – sollte im Sinne eines multidimensionalen Zugangs ein Bezug zu den im Rahmen der EQF-Diskussion thematisierten Dimensionen hergestellt werden. Insbesondere der Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung und der Entwicklung von Systemen der Selbstzertifizierung wäre hier als wichtiges Element zu beachten. Im Fachhochschulbereich ist durch die verpflichtend vorgeschriebene Akkreditierung und Evaluierung im Bereich der Qualitätssicherung ein kohärentes Vorgehen leichter zu organisieren. Auch ist die Ergebnisorientierung in diesem Bereich bereits stärker verankert, und die Entwicklung von nicht-traditionellen Zugängen gehörte zu den ursprünglichen Zielsetzungen dieses Sektors. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

## **5.7 Strukturierung der Kompetenzdefinition und Ergebnisformulierung**

Kompetenz heißt, Wissen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten selbst gesteuert zu bündeln und ist Voraussetzung für ein gelingendes Leben zwischen Arbeit, Privatem und Lernen. Dies erfordert, sich stark an den schon vorhandenen Kompetenzen der Lernenden zu orientieren und diese entsprechend zu berücksichtigen und anzuerkennen. Das Zugangsthema muss somit neu gestaltet und Anerkennungsfragen zeitgemäß bewältigt werden. In Bezug auf Anerkennungsfragen von vorgängigem Lernen verfügt wissenschaftliche Weiterbildung über langjährige Erfahrungen und entsprechende Instrumente für die Gestaltung des Zugangs. Bezogen auf LLL kann das heißen, diese Erfahrungen und Instrumente bei einer verstärkten Umsetzung der strategischen Leitlinie „Kompetenzorientierung“ mitzudenken.

An den genannten Ansatzpunkten mit Veränderungen zu beginnen, könnte geeignet, sowohl die Umsetzung des Bologna-Prozesses, als auch die Entwicklung einer Life-Long-Learning Policy und eines nationalen Qualifikationsrahmen unterstützen. Damit wirken die Reformbemühungen gegenseitig verstärkend und verhindern „Parallelaktionen“ die gerade für reformorientierte Hochschulmitglieder demotivierend wirken. (Vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER, PELLERT & CENDON, 2006).

## 6 Schlusswort

Wenn es gelingt, die Differenzierung des Hochschulsystems und die aktive Gestaltung der Aufnahme mit einer Politik der Öffnung zu kombinieren, dann könnte eine umfassende Life-Long-Learning-Strategie im tertiären Bereich erfolgreich sein. Die Einbeziehung von Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte auch eine innovative und der Politik des Lebensbegleitenden Lernens zuträglich Gestaltung der Zulassung und der Durchlässigkeit ermöglichen. Zudem zeigt sich auch vor der Herausforderung einer stärkeren Verzahnung von hochschulischer und betrieblicher Ausbildung, dass in vielen Befragungen die Wünsche innovativer Betriebe an das Bildungssystem ziemlich deckungsgleich mit den Anforderungen sind, die die moderne Erwachsenenpädagogik an lustvolles und qualitätsvolles Lehren und Lernen formuliert. Das sollte – zusätzlich zum europäischen bildungspolitischen Rückenwind – auch stützend wirken für eine stärkere Verankerung von Life Long Learning im tertiären Sektor. (Vgl. PELLERT, CENDON, 2007).

## 7 Literaturverzeichnis

**AUCEN** (2002). Mission Statement universitäre Weiterbildung. Beschlossen im Zuge des 12. AUCEN-Meetings am 11. März 2002.

<http://www.aucen.ac.at/pdf/Weiterbildung/Mission/Statement.pdf>

**Carstensen, D. & Pellert, A.** (2006). Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Benz, W., Kohler, J. & Landfried, K (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe Verlag. D 5.1.

**Donau-Universität Krems** (2007) (Hg.): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe. Endfassung. 20. Jänner 2007.

**Europäische Kommission** (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel. November.

[http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_de.pdf)

**Lasnigg, L., Vogtenhuber, S., Pellert, A. & Cendon, E.** (2006). Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Forschungsbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Mai 2006. <http://www.equ.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf>

**Pellert, A.** (2006). Life Long Learning – rhetorisches Lippenbekenntnis oder gestaltende Chance? In: Möller, H. (Hg.): Bildung schafft Zukunft. 1. Innsbrucker Bildungstage. 17.-18. November 2005. Innsbruck: innsbruck university press. S. 30-39.

**Pellert, A. & Cendon, E.** (2007). Life Long Learning meets Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. In: Gützow, F. & Quaißer, G.: Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 69-80.

**Wolter, A.** (2006). Wissenschaftliche Weiterbildung im Bologna-Prozess. In: Cendon, E., Marth, D. & Vogt, H. (Hrsg.). Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg: DGWF, S. 85-102.