

Wolfgang Müskens

Accreditation of Prior and Experiential Learning (APEL) im Hochschulbereich

Internationale Ansätze und Erfahrungen

Ein Literaturüberblick

Begriffsbestimmung: APeL und APL

Pliening (2004) zitiert eine Begriffsbestimmung des „Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)“, die den Zusammenhang zwischen den verschiedenen miteinander verwandten Akronymen erläutert:

- APL stands for the Accreditation of Prior Learning and is generally used as an umbrella term including both prior certificated learning and experiential learning.
- APEL – The Accreditation of Prior Experiential Learning – refers to uncertificated learning gained from experience.
- APCL – The Accreditation of Prior Certificated Learning – learning for which certification has been awarded by an educational institution or another education/training provider.

Die Begriffe werden allerdings nicht einheitlich verwendet. Oft findet man den Begriff APEL auch als Synonym zu APL, d.h. als Oberbegriff für alle Formen der Anerkennung.

Pliening, D. (2004). Das Projekt Assessment of Prior Experiential Learning – Bewertungssysteme nicht-formalen Lernens in Europa. <http://www.erill.uni-bremen.de/apel/doc/bbj.html>

Der politische Hintergrund

Die Europäische Kommission hat in einem Memorandum 2000 festgestellt, dass die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen insbesondere von informellem und nicht-formellem Lernen von zentraler Bedeutung für das lebenslange Lernen in Europa ist.

Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.

Im Abschlusskommuniqué der Berliner Bologna-Nachfolgekonferenz im September 2003 betonen die europäischen Hochschulminister/-innen, "den bedeutenden Beitrag der Hochschulbildung für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens."(S.7)
Sie verpflichten sich, Schritte zur Anpassung ihrer nationalen Politiken zu unternehmen, um dieses Ziel [des lebenslangen Lernens] zu erreichen, und sie fordern alle Hochschuleinrichtungen auf, "die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen auf Hochschulebene einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern." (S.7)

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister (2003). Berliner Kommuniqué "Realisierung des Europäischen Hochschulraums. [http://ahpgs.de/hrk-kmk/berlin_kommunique.pdf].

Übersichtsdarstellungen

Vergleichende Studien und Darstellungen zur Situation der Anerkennung informeller und nicht-formell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in Europa werden regelmäßig vom European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) in Thessaloniki erstellt.

Björnavold, J. (1997). Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. CEDEFOP panorama.

Björnavold, J. (2001). Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa. Berufsbildung, 22.

Eine aktuellere Übersicht zur Lage der Anerkennung informeller Kompetenzen in Europa liefert Bernd Käpplinger vom DIE:

Käpplinger, B. (2002). Anerkennung von Kompetenzen – Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa.

Die Ergebnis einer europäischen Fachtagung zu APeL, die im Juni 1998 in Bremen stattfand stellt ein Herausgeberband von Alheit und Plienig (1999) vor.

Alheit, P., Plienig, D. (1999) (Hrsg.). Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning – Evaluating European Practises – Contributions to the European Conference Bremen, 5-6 June 1998 – Collected Papers. Bremen: Universität Bremen.

Einige internationale Beispiele (Finnland, Frankreich) liefert ein Übersichtsartikel von Frank, Gutschow und Münschhausen (2003).

Frank, I., Gutschow, K., Münschhausen, G. (2003). Vom Meistern des lebens. Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32 (4), 16-20.

Deutschland

Bis vor wenigen Jahren war in Deutschland eine Ausbildung an einer Hochschule bzw. Fachhochschule nur durch den Erwerb der "Hochschulreife" (Abitur) bzw. "Fachhochschulreife" möglich. Auch bei einer Qualifizierung über den sogenannten "2.Bildungsweg" wurde im Rahmen von Prüfungen die Hoch- bzw. Fachhochschulreife festgestellt.

Seit einiger Zeit gibt es nun in mehreren Bundesländern Ausnahmeregelungen zur Studienzulassung beruflich Qualifizierter ohne Hochschulreife. Die Regelungen weichen nicht nur zwischen den Bundesländern erheblich voneinander ab, sondern besitzen auch innerhalb der Bundesländer erhebliche Unterschiede, da die Ausgestaltung der Zulassung in der Regel von den einzelnen Hochschulen vorgenommen wird.

Es lassen sich grob vier Formen der Zulassung beruflich Qualifizierter unterscheiden:

- Die Zulassung von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (und mehrjähriger) Berufserfahrung auf der Grundlage einer Eingangsprüfung
- Die Zulassung von Berufserfahrenen zu einem Probestudium
- Die Zulassung von Meistern u.ä. ohne zusätzliche Anforderungen
- Die Zulassung von Meistern u.ä. auf der Grundlage einer Eingangsprüfung

In einem Bundesland (Hamburg) ist darüber hinaus eine Einstufung beruflich Qualifizierter in höheres Fachsemester möglich, d.h. eine echte Kreditierung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse.

Eine weitreichende Anerkennung vorausgegangenen Lernens liegt dem "Studium auf Probe" zugrunde. Die Zulassung zum Probestudium erfolgt auf der Grundlage eines Bewerbungsschreibens sowie i.d.R. eines Vorstellungsgesprächs durch den Immatrikulations- bzw. Prüfungsausschuss. Nach zwei Semestern Probestudium erfolgt eine Entscheidung über eine endgültige Zulassung.

Die alternativen Formen der Zulassung zum Studium erreichten bis 1996 keine weite Verbreitung. Es wurde geschätzt, dass etwa 3% der Studienzulassungen durch derartige Sonderwege zustande kamen. Der Berufsbildungsbericht 1995 beklagte "Mit der derzeitigen Praxis des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur kann die Attraktivität der beruflichen Bildung nicht wesentlich gesteigert werden....Vor allem müssten Voraussetzungen geschaffen werden, außerhalb schulischer Lernprozesse erworbene Qualifikationen, insbesondere solche aus Weiterbildungsaktivitäten, bescheinigt und angerechnet zu bekommen." (S. 106)

Wolter, A. (2003). Formale Studienberechtigung und non-formelle Bildung in der Lebensspanne - Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender. In G. A. Straka (Hrsg.), Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen (S.83 -99). Münster: Waxmann.

Collingro, P., Heitmann, G. & Schild, H. (1997). Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kompetenzen - Deutschland. Thessaloniki: CEDEFOP.

Frankreich

Gallacher und Feutrie (2003) vergleichen die Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formellen Lernens im Hochschulbereich in Schottland und Frankreich. (zu Schottland siehe unter „Großbritannien“.)

Seit 1985 wurden in Frankreich Gesetze und Richtlinien eingeführt, die den Hochschulen eine Anerkennung informellen Lernens erlauben. Dabei beschäftigte man sich zunächst mit der Würdigung beruflicher Fertigkeiten (VAP- validation des acquis professionnels), später dann auch mit Erfahrungslernen, worunter auch ehrenamtliche und familiäre Tätigkeiten gefasst werden (VAE – validation des acquis de l’experience).

VAP wurde zunächst mit dem Ziel der Zulassung beruflich Qualifizierter eingeführt. Personen über 20 Jahre können ein Hochschulstudium ohne die üblichen Zulassungsvoraussetzungen aufnehmen, wenn Ihre Schulausbildung mindestens 2 Jahre zurückliegt (VAP85). Später erweiterte man VAP auch in Richtung Anrechnung von beruflichen Kompetenzen (VAP92). Theoretisch war es mit dieser gesetzlichen Regelung möglich für Personen mit einer mindestens 5-jährigen Berufserfahrung, nahezu das gesamte Studium aufgrund beruflicher Vorkenntnisse erlassen zu bekommen. Allerdings lag die Durchführung der Anrechnung im Ermessen der Hochschulen, die eine Anerkennung ohne Begründung verweigern konnten.

Die Einführung von VAE im Jahr 2002 erweiterte die Anrechnungsmöglichkeiten auch auf informelle Lernerfolge. Statt 5 werden nun nur noch 3 Jahre informellen Lernens verlangt. Darüber hinaus ist eine Zertifizierung der informellen Lernerfolge bis hin zu einem gesamten Studienabschluss möglich, ohne dass auch nur ein einziger Kurs an der Hochschule besucht werden muss.

Die Umsetzung von VAE und VAP an den Hochschulen fällt trotz der gesetzlichen Rahmenregelungen sehr unterschiedlich aus. An der Universität Lille (USTL) besteht beispielsweise eine zentrale Einrichtung, die alleine 1999 806 VAP-Dossiers begutachtete. Die meisten der Dossiers betrafen den Zugang zur Hochschule, nur wenige die Anrechnung von Vorkenntnissen.

Doch das Engagement der USTL ist untypisch, an den meisten Hochschulen existieren weitaus geringere Kapazitäten für die Durchführung von VAP/VAE. Häufig wird die Anerkennung von den wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Eine Evaluation des 1985er Gesetzes im Jahr 1992 zeigte, dass nur etwa ein Drittel der Universitäten VAP umfassend eingeführt hatte, ein weiteres Drittel hatte VAP in einigen Fächern bzw. Instituten eingeführt und das letzte Drittel hatte überhaupt nichts unternommen.

Daten des Bildungsministeriums aus dem Jahr 2002 sprechen von rund 17000 VAP-Dossiers (an allen Hochschulen Frankreichs). Insgesamt hat VAP/VAE damit noch keine umfassende Bedeutung erreicht. Insbesondere findet bislang nur selten eine Anrechnung von Vorleistungen über VAP/VAE statt.

Ein möglicher Hintergrund für die geringe Bereitschaft der Hochschulen VAP/VAE einzusetzen, besteht nach Gallacher und Feutrie möglicherweise darin, dass bei VAP/VAE in erster Linie Praxiswissen (savoirs de action) und weniger hochschulrelevantes akademisches Wissen erfasst wird. Da prozessorientiertes, überfachliches Praxiswissen von vielen Hochschulen nach wie vor als minderwertig betrachtet wird, äußert sich in der

unzureichenden Umsetzung von VAP/VAE somit möglicherweise ein Widerstand gegen die gesetzlichen Vorgaben, die versuchen diese Wissensformen einander gleichzusetzen.

Gallacher, J. & Feutrie, M. (2003). Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland.

Die Möglichkeit an VAP/VAE teilzunehmen bietet sich nicht für alle Erwachsenen, die anstreben, an einer französischen Universität zu studieren. Lediglich als FC (Formation Continue) eingestufte Studierende haben das Recht, an VAP/VAE zu partizipieren. Darüber hinaus haben FC-Studierende die Möglichkeit, die Vergünstigungen eines 1971 erlassenen Gesetzes in Anspruch zu nehmen, das den Unternehmen eine Verpflichtung zur finanziellen Beteiligung an Weiterbildung aufbürdet. Die überwältigende Mehrheit der studierenden Berufstätigen wird jedoch nicht als FC- sondern als grundständige (initial) Studierende eingestuft, so dass für sie keinerlei Möglichkeit der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen besteht.

Jallade berichtet, dass an den Universitäten Nanterre und Lille VAP beinahe ausschließlich im Zusammenhang mit der Zulassung zum Studium eingesetzt wird (VAP85). Erhebliche Widerstände gibt es an beiden Universitäten gegen das Erlassen von Kursen oder Studienleistungen auf der Grundlage von VAP92. Während VAP85 in Lille (USTL) umfassend in allen Fachbereichen Einsatz findet, ist es in Nanterre auf die wissenschaftliche Weiterbildung und die berufs begleitenden Studiengänge beschränkt.

Von den vier von Jallade betrachteten französischen Universitäten besaß lediglich die Weiterbildungsuniversität CNAM eine zentrale Einrichtung, die in der Lage war VAP92 mit dem Ziel einer Reduzierung der Studienanforderungen auf der Basis von APEL durchzuführen. Rund 250 Studierenden nutzen VAP92 jährlich in CNAM:

Jallade hält eine solche zentrale Einrichtung zur Durchführung von APEL für unentbehrlich. Sie fungiert als Schnittstelle zwischen Universität und Studienbewerbern. Für die Studienbewerber bildet die Einrichtung das Tor zu den komplexen Pfaden der Zulassung. Als minimale Größe für eine solche Einrichtung verweist Jallade auf die Erfahrungen der USTL (15 Berater und ebensoviele sonstige Mitarbeiter).

Jallade, J.-P. (2001). From continuing education to lifelong learning in french universities. *European Journal of Education*, 36 (3), 291-304.

Ant berichtet über die theoretischen Hintergründe der Einführung von VAP85 und VAP92:

„Das Grundprinzip, das dabei festgehalten wurde, besteht in der Annahme, dass das Diplom eine Qualifizierung bestätigen soll, unabhängig davon, auf welchem Weg diese Qualifizierung vorbereitet wurde (schulischer Weg, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung) und unabhängig vom eingeschlagenen Zugangsmodus (globale Form, punktuelle Examen, Dispens).“ (S. 71)

Man nimmt also an, dass die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit Kenntnisse generiert, die Studienleistungen entsprechen.

Weiterhin beschreibt Ant, den Vorgang eines VAP92-Antrags. Hierzu wird ein Validierungsdossier erstellt, in dem beschrieben wird, welche Dispensen (Befreiungen von Modulen) der Kandidat beantragt. Weiterhin enthält das Dossier einen Lebenslauf des Kandidaten, Diplome, Weiterbildungsbescheinigungen sowie eine Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten. Eine Kommission begutachtet das Dossier und entscheidet über Dispensen.

Ant berichtet über eine Studie aus dem Jahr 1996, die zu dem Ergebnis kam, dass bis dahin rund 5500 Studierende einen Antrag auf VAP gestellt hatten. Rund 70% dieser Anträge wurde angenommen. Die meisten Antragsteller waren arbeitslos und erhielten staatliche Studienbeihilfen. 92% der Antragsteller waren nicht älter als 25 Jahre.

Den geringen Erfolg von APEL an französischen Hochschulen führt Ant darauf zurück, dass

- viele der Antragsteller die Mindestanforderungen bezüglich der geforderten Berufserfahrung nicht erfüllen,
- viele Bewerber an der komplexen Administration von VAP scheitern,
- viele Studiengänge über VAP nicht zugänglich sind,
- die Kommissionsmitglieder Hochschulangehörige sind, die nicht in der Lage sind, Berufserfahrungen adäquat zu beurteilen.

Neuere Gesetzesentwürfe in Frankreich gehen in die Richtung, auch die Tarifpartner in VAP einzubinden.

Ant, M. (2001). La validation des acquis professionnels - Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen - das französische Modell. Grundlagen der Weiterbildung, 12, 70-73.

Großbritannien

Der Cedefop-Länderbericht zu Großbritannien nennt drei Funktionen von APL im Zusammenhang mit Higher Education:

- entry into a course or a programme
- advance standing on a course or programme
- credit against some of the outcomes of a course or programme that will count towards an award.

Dabei wird strikt getrennt zwischen APEL (Experiential Learning) und APCL (Prior Certified Learning).

Das Assessment selbst wird häufig von einem inhaltlichen Experten (subject specialist) durchgeführt. Der Studieninteressent hat die Aufgabe, Nachweise (evidence) zu liefern, anhand derer der Experte beurteilt, ob und ggf. in welchem Maße Vorwissen anerkannt werden kann.

Doch unterscheiden sich die Verfahren der Anerkennung von Hochschule zu Hochschule. Es besteht kein verbindlicher, gemeinsamer Rahmen oder gar vereinheitlichte Standards für das Assessment.

Viele Hochschulen orientieren sich aber an den Empfehlungen des HEQC (Higher Education Quality Council). Dieser Rat hatte sich bereits 1994 für die Verwendung von Kredit-Punkten im Zusammenhang mit APL ausgesprochen. Dabei wurde eine kompetenzorientierte Definition von Kredit-Punkten vorgeschlagen, d.h. jeder Kredit-Punkt entspricht einer bestimmten Kompetenz (Fertigkeit, Wissen) unabhängig davon, wie und mit welchem Aufwand diese erworben wurde.

Das HEQC sieht in der Verwendung von Kreditpunkt-Systemen ein entscheidendes Mittel, um den Zugang zu Hochschulen zu erweitern, Regelungen zu flexibilisieren und gleichzeitig das Bemühen und die Leistung von Lernenden zu fördern. Hierzu sollte ein nationaler Kredit-Rahmen (national credit framework) geschaffen werden, das den Transfer von Kreditpunkten zwischen Fakultäten, Hochschulen und unterschiedlichen Bildungssektoren ermöglichen sollte. Die Universitäten und Colleges konkretisierten diesen Rahmen in jeweils eigenen „Credit accumulation and transfer schemes“ (CAT).

CAT-Schemata werden häufig auch auf regionaler Basis eingesetzt. So gibt es z.B. ein „Scottish Credit Accumulation and Transfer Scheme (SCOTCAT), an dem sich alle Einrichtungen der „Higher Education“ in Schottland beteiligen.

Wird APL im Zusammenhang mit der Zulassung zum Studium (access) eingesetzt, so stehen Portfolios und bewertete Projektarbeiten als Erfassungsmethoden im Vordergrund.

Obwohl Großbritannien ein hochentwickeltes System der Anerkennung informellen Lernens im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung besitzt (NVQ/SVQ-System), bestehen kaum Bezüge zum Hochschulbereich. Die Hochschulen bestehen in der Regel auf eine eigenständige Erfassung der anzurechnenden bzw. anzuerkennenden Kompetenzen und beziehen sich dabei nicht auf die Systeme der beruflichen Bildung. In der Literatur findet man zuweilen Hinweise darauf, dass die britischen Hochschulen eine andere Vorstellung von APL haben als die beruflichen Bildungsträger –bzw. Zertifizierungseinrichtungen.

Der CEDEFOP Länderbericht zu Großbritannien enthält auch die Ergebnisse einer Befragung britischer Universitäten (von 1997) zu APL. Es zeigte sich, dass APL insbesondere bei Teilzeit-Studiengängen und Kursen mit starkem Berufsbezug Einsatz findet. Typische Fächer bzw. Bereiche waren Pflegewissenschaften, technische Studiengänge, Lehramt, wissenschaftliche Weiterbildung, Rechtswissenschaften sowie Kunst.

Bei der Befragung ergab sich weiterhin, dass für die Anerkennung früheren (zertifizierten) Lernens üblicherweise keine Gebühren erhoben wurden, während die Anerkennung informeller (nicht-zertifizierter) Lernerfolge meist mit Gebühren verbunden war. Dabei unterschieden sich die Gebührenmodelle erheblich voneinander. In einigen Fällen wurden für jedes erlassene/anerkannte Modul Gebühren erhoben, in anderen Fällen wurde für die Betreuung bei der Erstellung eines Portfolios Kosten geltend gemacht.

Die befragten Hochschulen unterschieden sich erheblich im Ausmaß angerechneter Studienleistungen. Einige Hochschulen erließen bis zu zwei Drittel eines Studiums auf der Basis von APL, andere lediglich ein Studiensemester, wieder andere vergaben lediglich Kredit-Punkte.

Die befragten Universitäten gaben an, dass üblicherweise ältere Studienanfänger (über 21 bzw. sogar über 25) die Möglichkeit einer Anrechnung früher erworbener Kenntnisse nutzten.

Viele der Hochschulen boten ein spezielles Studienmodul zur Erstellung und Präsentation eines Portfolios an, das dazu dienen sollte, innerhalb des APL-Prozesses Nachweise für den Erfolg von Erfahrungslernen darzustellen.

Als Qualitätskontrolle setzten einige Einrichtungen zusätzliche externe Gutachter ein, die die Entscheidungen der internen Gutachter überprüften.

Insgesamt spielt APCL eine weitaus größere Rolle als APEL an britischen Hochschulen. Die Autoren des Länderberichts vermuten, dass dies auf mehrere Ursachen zurückzuführen ist:

- Die Durchführung von APCL ist weitaus kostengünstiger als APEL-Verfahren. Aufwändige APEL-Verfahren könnten daher Studieninteressierte mit geringen finanziellen Möglichkeiten abschrecken.
- Viele Hochschulen fangen erst jetzt an, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass informell erworbene Kompetenzen als Indikatoren für Studierfähigkeit bzw. als anrechenbare Leistungen in Frage kommen.
- Die Hochschulen haben häufig Schwierigkeiten, die Anrechnungs-Ansprüche von Studienanfängern zu überprüfen, wenn diese sich auf informelles Lernen beziehen.

Trotz dieser Schwierigkeiten versprechen sich die Hochschulen von APL eine höhere Attraktivität für ältere und nicht-traditionelle Studierenden. Durch die Aufnahme solcher Studienanfänger erhofft man sich eine bessere Motivation und höhere Diversität der Studierenden.

Scottish Qualifications Authority (1997). Identification, validation and accreditation of prior and informal learning - United Kingdom report. Thessaloniki: CEDEFOP.

Gallacher und Feutrie (2003) beschreiben das schottische System der Anerkennung informellen und non-formellen Lernens im Hochschulbereich im Vergleich zu Frankreich (s.o.).

Anders als in Frankreich besteht in Schottland kein übergreifendes gesetzlich fixiertes System der Anerkennung informeller und früherer Lernerfolge. Stattdessen gab es eine Reihe nationaler Initiativen, die insbesondere in den Post92-Hochschulen (den früheren Polytechnics – vergleichbar mit den deutschen „Universities of Applied Science“) Verbreitung gefunden haben. In den traditionellen Pre92-Universities spielt APEL hingegen gegenwärtig noch eher eine untergeordnete Rolle.

Als mögliche Gründe für die bessere Akzeptanz von APEL in den Post92s nennen Gallacher und Feutrie

- Die Post92-Einrichtungen legen größeren Wert darauf, den Zugang zu Hochschulen zu öffnen.
- Sie sind daran interessiert, ihre Marktposition auszubauen.
- Studiengänge mit starkem Berufsbezug stehen bei ihnen im Vordergrund des Angebots.

Ein erheblichen Einfluss auf die Einführung von APEL in den Post92s (und auch bereits vor 1992 in den Polytechnics) hatte das CNAAC (Council for National Academic Awards). Das CNAAC beschloss bereits 1991, ein Credit-Framework zu entwickeln. Dies führte zur Etablierung eines nationalen schottischen „Credit Accumulation and Transfer Schemes“ (SCOTCAT) für die Polytechnics.

Das SCOTCAT bildete einen Rahmen für die Anerkennung informellen Erfahrungslernens, so dass eine Reihe von Verfahren und Systemen für APEL in verschiedenen Institutionen entwickelt und eingeführt werden konnten. Die eingeführten APEL-Systeme betrafen sowohl Zugang als auch Kreditierung (Anrechnung).

In Ergänzung zum allgemeinen SCOTCAT wurde in jüngster Zeit das nationale Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) eingeführt, das detailliert die Kreditpunkte-Vergabe innerhalb einer großen Anzahl von Qualifikationen aufführt.

Weitgehend unklar bleibt jedoch, welche praktische Bedeutung APEL an den schottischen Hochschulen mittlerweile besitzt. Eine regionale Studie aus Westschottland kommt zu dem Ergebnis, dass APEL insbesondere im Zusammenhang mit einigen klar umrissenen Berufsfeldern wie Pflege, Sozialarbeit und Ergotherapie eine größere Rolle spielt. Hier handelt es sich zumeist um Aufbaustudiengänge für Personen mit spezifischer Berufserfahrung, deren Vorleistungen durch die Vergabe von Kredit-Punkten angerechnet wird. Andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass APEL derzeit nur im Bereich der postgradualen Studiengänge eine nennenswerte Verbreitung besitzt.

Die Tatsache, dass APEL in Schottland eher im Zusammenhang mit Anrechnung diskutiert wird und weniger als Verfahren der Zulassung zur Hochschule führen Gallacher und Feutrie auf die Möglichkeit eines Hochschulzugangs über die Colleges of Further Education zurück, die einen alternativen Zugangsweg zur Hochschule bieten. Rund 60% der Schüler dieser Colleges sind älter als 24 Jahre.

Die FE-Colleges bieten auf regionaler bzw. lokaler Ebene auch Kurse auf Hochschulniveau an. Man unterscheidet Higher National Certificates (HNC) und Higher National Diplomas

(HND). Mittlerweile studiert rund ein Drittel aller grundständigen Studierenden in FE-Colleges (und mehr als die Hälfte von Ihnen sind älter als 24 Jahre). Viele der FE-College-Absolventen nehmen anschließend noch ein Universitäts-Studium auf, da einerseits die HNCs bzw. HNDs zur Aufnahme eines Studiums berechtigen und andererseits die an den FE-Colleges erbrachten Leistungen häufig von den Universitäten (insbesondere von den Post92-Einrichtungen) angerechnet werden.

Da die Zulassung von FE-College-Absolventen an Universitäten nicht unter dem Überbegriff APEL (bzw. APL) diskutiert wird, verwundert es nicht, wenn Cleary et al. (2002) zu der Feststellung gelangten, dass es nahezu unmöglich gewesen sei, an schottischen Universitäten reale Fallbeispiele für APEL zu finden, da APEL Aktivitäten entweder überhaupt nicht stattfänden oder aber auf einem solch informellen Niveau, dass es nahezu unmöglich sei, sie zu untersuchen.

Gallacher und Feutrie diskutieren die Frage, weshalb APEL bzw. VAE/VAP in Schottland und Frankreich nur eine untergeordnete Rolle spielen:

- Möglicherweise wurde die Bedeutung der Anerkennung informeller und früherer Lernerfahrungen von Bildungspolitikern und –forschern bislang einfach überschätzt.
- Es deutet sich an, dass die Hochschulen selbst zuweilen nur wenig Interesse haben, nicht-traditionelle Studierende zuzulassen.
- In vielen Hochschulen ist die wissenschaftliche Weiterbildung bzw. das Studienangebot für Berufserfahrene von untergeordneter Bedeutung.
- Die Verfahren der Kompetenzerfassung bei APEL bzw. VAE/VAP sind häufig für die Kandidaten sehr zeit- und arbeitsaufwändig und darüber hinaus zuweilen auch mit Kosten verbunden.
- Werden Portfolios oder bewertete Praktika als Grundlage einer Anerkennung verlangt, so muss die Hochschule klare Vorgaben erstellen und Betreuungsangebote einrichten, damit ein solches Verfahren überhaupt sinnvoll angewendet werden kann. Bei vielen Hochschulen fehlen aber solche Vorgaben. (Die USTL in Lille arbeitet mit rund 30 hauptamtlichen Mitarbeitern. Kaum eine andere Hochschule der Welt leistet einen vergleichbaren Aufwand für APEL.)
- Wenn APEL für die Zulassung von Studierenden eingesetzt werden soll, sind sehr aufwändige Beurteilungs- und Bewertungsverfahren erforderlich, um die Validität der Entscheidungen sicherzustellen. Häufig stellt sich dabei heraus, dass andere unaufwändigere Erfassungsmethoden (z.B. Tests) ebensogute Vorhersagen des Studienerfolgs für Studienbewerber ohne formelle Studienzulassung erlauben.
- Informell erworbenes Wissen (Mode 2 knowledge/Savoirs d' action) unterscheidet sich oftmals erheblich von akademischem Wissen (Mode 1 knowledge/Savoirs d' theoriques). Es ist häufig bereichsübergreifend, wird im Prozess der Arbeit erworben und kann nur schwer formalisiert werden. Wenn Anrechnungssysteme von akademischen Lernzielen ausgehen, so ist es häufig unmöglich, diesen Lernzielen äquivalente informelle Wissensinhalte zuzuordnen.

Trotz dieser Probleme liefern Gallacher und Feutrie zumindest ein gewichtiges Argument, weshalb man dennoch an APEL festhalten sollte: APEL belohnt und würdigt informelles und früheres Lernen und ermutigt dadurch auch bildungsferne Personen, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Darüber hinaus kann APEL dazu beitragen, dass die eigene Lernbiographie reflektiert wird und daraus ein neues Selbstvertrauen in das eigene Lernvermögen entsteht. (Viele Weiterbildungler tendieren dazu, APEL weniger als Assessment sondern eher als einen reflexiven Selbsterfahrungsprozess zu sehen.)

Allerdings besteht auch die Gefahr, dass APEL, wenn es mit einer Anrechnung informeller Lernerfolge verbunden ist, dazu führt, dass die vormals intrinsische Lernmotivation korrumpiert wird, d.h. dass informelles Lernen nunmehr als Weg zu einem Hochschulabschluss gesehen wird, und sich damit auch inhaltlich auf die Vorgaben der Hochschule ausrichtet.

Soll APEL in Zukunft eine größere Bedeutung gewinnen, so muss die Anerkennung sich von der einseitigen Suche nach hochschuläquivalentem Vorwissen bei den Studienbewerbern wegbewegen. Dies würde erfordern, dass die Hochschulen ihre Kompetenzmodelle überdenken und bei der Gestaltung von Anrechnungsbedingungen mit anderen Bildungseinrichtungen und gesellschaftlichen Gruppen kooperieren.

Gallacher, J. & Feutrie, M. (2003). *Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland.*

Cleary, P., Whittaker, R., Gallacher, J., Merrill, B., Jokinen, L., Carette, M. & Members of CREA (2002). *Social Inclusion through APEL – the learner's perspective.* Comparative Report. Glasgow Caledonian University Centre for Research in Lifelong Learning.

Irland

Seit Mitte der 90er Jahre gibt es in Irland eine intensive Debatte und Forschung zur Zukunft der Erwachsenen-, Weiter- und Hochschulbildung. Innerhalb dieser Debatte wurde häufig die wachsende Bedeutung der Anerkennung informell und früher erworbener Kenntnisse und Kompetenzen betont. Als einen möglichen Hintergrund dieser Entwicklung sieht Murphy (2003), die nach einer langjährigen Rezession in den 90ern zunächst langsam in Fahrt kommende irische Wirtschaft. Am Ende der 90er entwickelte sich die Wirtschaft des „celtic tigers“ explosionsartig. Damit einher ging ein dramatisch zunehmender Bedarf an Fachkräften.

Die Hochschulen in Irland besitzen ein sehr hohes Maß an Autonomie. Diese Autonomie wird in zwei richtungsweisenden Gesetzen (dem „Universities act“ von 1997 und dem „Qualifications Act“ von 2000) noch weiter unterstützt. Allerdings wird von den Universitäten auch eine Anpassung an das 2003 erschienene „National Framework for Qualifications“ erwartet.

Die starke Autonomie der Universitäten hat möglicherweise dazu beigetragen, dass bis heute keine einheitlichen Regeln oder Abläufe für APEL existieren. Die Anerkennung informeller und früherer Kompetenzen erfolgt bei den meisten Einrichtungen auf der Basis von Einzelfallregelungen.

Murphy (2003) berichtet Erfahrungen aus drei unterschiedlich erfolgreichen APEL-Projekten an irischen Universitäten:

Fallstudie 1:

Anfang der 90er besaß Irland eine hohe Arbeitslosenquote. Auf Druck einer religiösen Kommission, legte die Regierung ein Aktionsprogramm auf, das 1000 Langzeitarbeitslosen neben einer Teilzeitbeschäftigung und Weiterbildungsmaßnahmen auch eine Anerkennung informeller Kenntnisse und Kompetenzen ermöglichen sollte. Die im Rahmen einer Maßnahme erfassten Kompetenzen sollten anschließend einer ausgewählten Universität präsentiert und von dieser gewürdigt werden.

Murphy beschreibt die Probleme dieses Ansatzes schonungslos:

„There was little or no clarity around the nature of learning to be presented by participants or around how it might be presented, and no allowance was made for the possibility that there would be varying levels of literacy within such a large cohort. Apart from that, the university regulations did not allow for an AP(E)L in any form, especially not a model which sought to devise specific criteria for each individual presentation of learning. Even if such a model were possible, there was no standard by which to ‘value’ the informal and non-formal learning likely to be presented by the participants on the scheme.” (S. 404)

Über 700 Teilnehmer entwickelten persönliche Kompetenzportfolios, die den Universitäten zur Würdigung und Rückmeldung präsentiert wurden. Der Prozess der Portfolioerstellung wurde von den Teilnehmern als wertvoll betrachtet. Enttäuscht äußerten sich die Teilnehmer/innen jedoch darüber, dass das als Gegenleistung von der Universität ausgegebene „Würdigungszertifikat“ keinerlei praktische Bedeutung besaß und insbesondere keinerlei Zugang zur Hochschulbildung ermöglichte.

Fallstudie 2:

Das in der zweiten Fallstudie von Murphy geschilderte Projekt ging von einer ländlichen Jugendorganisation aus, die sich erhoffte, dass die von ihren Mitgliedern im Vereinsleben gesammelten Erfahrungen und Kenntnisse von Hochschulen anerkannt werden könnten. In einer Pilotstudie stellten erfahrene Mitglieder und Jugendbetreuer der Organisation Lernerfahrungen reflektierende Portfolios zusammen.

Seitens der Hochschule gab es jedoch erhebliche Vorbehalte gegen diese Portfolios. Es zeigte sich, dass den Teilnehmern häufig die Möglichkeit fehlte, Ihre Lernerfahrungen in einer akademischen, für eine Anrechnung verwertbare Sprache zu formulieren. Darüber hinaus waren die Teilnehmer nicht bereit, Ihre Kompetenzen bzw. Lernerfahrungen anhand eines Bewertungssystems bzw. Standards einstuft zu lassen. Es wurde nicht akzeptiert, dass ähnliche Erfahrungen u.U. zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen können.

Die beteiligte Hochschule schlug daher vor, gemeinsam mit der Jugendorganisation ein Lernprogramm zu entwickeln, dessen Ergebnisse den Ansprüchen einer Anerkennung von Kompetenzen entsprechen sollte.

Fallstudie 3:

Im Gegensatz zu den beiden ersten Fallstudien, war das Ziel des Projektes der dritten von Murphy geschilderten Fallstudie, die Vergabe eines Zertifikates durch das Extra-Mural-Department einer Hochschule, das nicht darauf abzielte, innerhalb der Hochschule anerkannt bzw. angerechnet zu werden. Vielmehr sollte dieses Zertifikat Lehrkräften, die in Einrichtungen mit Behinderten arbeiteten, nachweisen, dass sie über entsprechende Lehrqualifikationen verfügten. Das von der Universität im Rahmen der Anerkennung informeller Kompetenzen vergebene Zertifikat besaß also lediglich eine Funktion im außeruniversitären Bereich.

Die Kompetenzerfassung und –anerkennung erfolgte innerhalb einer Distance-Lerngruppe durch die Teilnehmer selbst. Die Teilnehmer erstellten ein Portfolio und präsentierten das Ergebnis den anderen Teilnehmern.

Die Ergebnisse dieses Projektes wurden sowohl von den Teilnehmern als auch von der Hochschule als positiv beurteilt.

Murphy schildert noch ein viertes Fallbeispiel, dessen Ergebnisse wiederum als enttäuschend gewertet werden kann. Sie stellt die Frage, warum die Erwartungen an die Bereitschaft der Universität, informelles Lernen anzuerkennen, bei den geschilderten Projekten weit über die tatsächlichen Ergebnisse hinaus gingen.

Möglicherweise forderte das angestrebte AP(E)L die Autonomie der beteiligten Universität heraus und stieß deshalb auf Widerstand. Im Gegensatz zu den Universitäten verfügen die „Institutes of Technology“ (entspr. Fachhochschulen) und privaten Hochschulen in Irland in der Regel bereits über Einrichtungen zu Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Allerdings stehen diese Hochschulen anders als die Universitäten auch unter Aufsicht der staatlichen Einrichtungen FETAC und HETAC. Daraus ergibt sich, dass in Irland die privaten Hochschulen und Fachhochschulen stärker in den nationalen Qualifikationsrahmen NQAI eingebunden sind als die Universitäten.

Murphy sieht die Ursache der Probleme auch in einer mangelnden Verbindung von AP(E)L mit pädagogischen Lerntheorien. Sie kritisiert, dass AP(E)L mit Kompetenzstandards in Verbindung gebracht wird, anstatt das theoretische Verständnis von persönlichem Lernen und

persönlichem Wissen zu untersuchen. Auch das Lernverständnis der Universitäten selbst sollte im Mittelpunkt des Interesses stehen, d.h. man sollte sich mit der Frage beschäftigen, wie lernen Universitäten durch Erfahrungen.

Murphy, A. (2003). Is the university sector in Ireland ready to publicly assess and accredit personal learning from outside the academy? *European Journal of Education*, 38 (4), 401-411.

Ein Kommentar zur Murphys Artikel:

Die unterschiedlichen Auffassungen von Universität und Projektdurchführenden erklärt sich vielleicht auch aus ganz unterschiedlichen Zielsetzungen, die mit der Erfassung von Kompetenzen verbunden werden. Begreift man wie Murphy (und offenbar die Projektdurchführenden) Wissen als sozial konstruiert und Lernen primär als einen kommunikativen Prozess zwischen Lernenden, so muss die Auswahl der Studierenden primär in die Richtung gehen, solche Studienbewerber zu selektieren, die in der Lage sind, interessante Erfahrungen in den Lernprozess einzubringen. Solche Erfahrungen können nicht objektiviert werden, sondern allenfalls in Portfolios, reflektiven Prozessen und Gesprächen sichtbar gemacht werden. Die Zulassung zum Studium und Anerkennung von Erfahrungen bzw. persönlichem Wissen dient dem Ziel, die Lebenserfahrungen und damit auch das Lebens“werk“ des Lernenden zu würdigen.

Demgegenüber sehen die Universitäten Ihre Aufgabe möglicherweise eher in der Vermittlung von Wissen. Es wird davon ausgegangen, dass ein zumindest grob eingrenzbarer Fundus an Wissen definiert werden kann, der im Rahmen eines Studiums vermittelt werden soll. Ein Studierender ist dann erfolgreich, wenn er am Ende des Studiums dieses Wissen möglichst gut beherrscht. Die Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen zielt daher darauf ab festzustellen, ob ein Studienbewerber

- bereits über entsprechendes Wissen verfügt, und/oder
- über die Fähigkeit verfügt, dieses Wissen effektiv zu erwerben.

Aus diesen beiden Position erwächst ein weit auseinanderklaffendes Verständnis von AP(E)L. Begriffe wie Anerkennung, Erfassung, Lernen, Kompetenz oder Messung werden in den beiden Systemen vollkommen unterschiedlich verstanden.

Es ist bemerkenswert, dass die konstruktivistische Position zu einer Art Bündnis zwischen „Oberschicht“ und „Unterschicht“ gegen die „Mittelschicht“ führt. Da nur derjenige, der über ungewöhnliche Lern- bzw. Lebenserfahrungen verfügt, von der „langweiligen“ Standard-Biographie abweicht, haben gerade Teilnehmende aus sozial benachteiligten Gruppen, aber auch „High Potentials“ aus der Oberschicht, die z.B. über entsprechende Auslands- oder Führungserfahrungen verfügen, eine erhöhte Chance, dass diese Erfahrungen wahrgenommen und gewürdigt werden. Die Würdigung basiert somit einerseits auf Mitleid und andererseits auf Bewunderung. Teilnehmer mit einer eher üblichen Biographie sehen sich benachteiligt.

USA

In den USA beschäftigte man sich bereits nach dem 2. Weltkrieg mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Die sogenannte „GI-Bill“ sollte aus dem Krieg zurückkehrenden Soldaten durch Nachweis der im Krieg erworbenen Kompetenzen den Zugang zum Studium und z.T. eine Reduzierung der Studienzeit ermöglichen.

Eine bedeutende Rolle für die Anerkennung informellen Lernens in den USA spielt das 1974 gegründete „Council for Adult and Experiential Learning“ CAEL.

Viele amerikanische Universitäten bilden sogenannte „external degrees“ an. Dabei handelt es sich um spezifische Programme für Personen mit mehrjähriger Berufserfahrungen. Die Abschlüsse basieren dabei i.d.R. auf schriftlichen Prüfungen, Interviews und Tests.

Als Gründe für die starken amerikanischen Bemühungen um einer Anerkennung informeller und früher erworbener Kenntnisse können u.a. genannt werden:

- das generell schwach strukturierte Berufsbildungssystem, dessen Aufgaben anders als in Deutschland zum Teil von den Hochschulen übernommen werden,
- die Notwendigkeit, eine große Anzahl von Einwanderern mit ausländischen, i.d.R. nicht vergleichbaren Abschlüssen in den US-amerikanischen Arbeitsmarkt zu integrieren,
- die starke Flexibilität der Arbeitswelt, die einen häufigen Wechsel über Berufsgrenzen hinweg erforderlich macht.

Käpplinger, B. (2002). Anerkennung von Kompetenzen – Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa.
--

Südafrika

In einem Artikel, der über Erfahrungen mit APL an der Universität Witwatersrand in Südafrika berichtet, plädieren die Autorinnen (Castle und Attwood, 2001) aus mehreren Gründen für den Einsatz von APL bei der Zulassung von Studierenden, nicht aber bei der Anrechnung auf Studienleistungen.

Im einzelnen werden hierfür u.a. folgende Gründe genannt:

- APL als Grundlage für eine Befreiung von Studienmodulen stößt auf institutionelle Widerstände. Durch die Vergabe von Credits ohne Besuch der entsprechenden Module befürchtet die Universität geringere Einnahmen von Studiengebühren. Außerdem könnten verstärkte Studienprobleme der entsprechenden Studierenden eine intensivere und damit aufwendigere Betreuung erforderlich machen. Auch das Assessment des früheren Lernen selbst (hier durch Portfolios) wird als Kostenfaktor gesehen.
- Eine Befreiung von bestimmten Kursen bei informell vorgebildeten Studierenden geht in der Regel davon aus, dass hierdurch redundante Lerninhalte für die Studierenden vermieden werden. Diese Vorstellung beinhaltet allerdings die Annahme, dass Studieninhalte bestimmter Module vorbestimmt, atomistisch und statisch sind. Es wird übersehen, dass in auch in vielen Kursen mit bereits bekannten Inhalten, Wissen vertieft werden kann. Auch können die Vor-Erfahrungen der Studierenden die Grundlage für einen lebensnahen in Erfahrungen gegründeten Austausch im Seminar darstellen.
- APL for Credit setzt eine Äquivalenz von Lernergebnissen aus informellem und universitärem Lernen voraus. Die Annahme einer solchen Äquivalenz ist höchst umstritten. Verschiedene Autoren betonen z.B. die prinzipielle Unterschiedlichkeit beruflichen und schulischen Lernens. Universitäres Lernen ist in der Regel nicht situiert, sondern findet problemfern anhand abstrakter Theorien und Inhalte statt. Bei APL for Access ergibt sich ein solches Problem nicht. Wird informellen Lerner/innen der Zugang zur Hochschule ermöglicht, so wird nicht vorausgesetzt, dass diese über Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die denen formell Qualifizierter äquivalent sind.

Darüber hinaus nennen die Autorinnen aber auch Argumente, die generell gegen APL (sowohl bei der Zulassung als auch bei der Anerkennung) sprechen:

Portfolios als Grundlage einer Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, wie sie von den Autorinnen verwendet wurden, basieren auf reflektierender Beschreibung eigener Lernerfahrungen und damit verbundenen Prozessen der Selbstreflektion. Gerade benachteiligte Minderheiten, denen man über APL einen Zugang zur Hochschule verschaffen möchte, scheinen mit dieser Form des Assessments schlecht zurechtzukommen. Die verlangte Form der Selbstreflektion könnte kulturspezifisch sozialisiert werden.

Insbesondere für Farbige mit einem lebensgeschichtlichen Hintergrund starker Diskriminierung war die Reflektion prägender Lernereignisse (z.B. Gefängnisaufenthalte) mit schmerzlichen oder sogar traumatischen Erinnerungen verbunden. Weiße aus der Mittelschicht hingegen verfügten häufig über einen reichen lebensgeschichtlichen Fundus informeller Lernerfahrungen (berufliche Tätigkeiten, Vereinsmitgliedschaften, soziale Kontakte), die sich gut dokumentieren ließen und überzeugende Kompetenznachweise lieferten.

Castle, J., Attwood, G. (2001). Recognition of prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33 (1), 60-72.

Harris (1999) berichtet von einem Pilot-Projekt aus den Jahren 1997/1998 an der Universität Kapstadt. Obwohl hierbei 6 der 7 teilnehmenden Studienbewerber erfolgreich in den Studiengang aufgenommen wurden, ergaben sich für die Autorin Zweifel an der durchgeführten Assessment-Prozedur. Das zu erstellende Portfolio verlangte von den Bewerbern die Fähigkeit zu schreiben und an einem akademischen Diskurs teilzunehmen. Bewerber, deren „kulturelles Kapital“ einer solchen Anforderung nicht entsprachen, wurden daher im Rahmen des Auswahlprozesses benachteiligt. Harris kommt daher zu dem Schluss: „[RPL] proved possible to speak a language of radicalism whilst actually implementing a practise with quite conservative tendencies.“ (S. 125)

Diese Einsicht führt Harris dazu, nicht mehr grundsätzlich davon auszugehen, dass es sich bei RPL um „benevolent and innocent procedures“ handelt, sondern es als soziale Praxis einer neutralen soziologischen Analyse zu unterziehen.

Einen Ausgangspunkt bildet für Harris dabei die Annahme vieler APEL-Theoretiker, Kompetenzen entstünden aus Erfahrungen und seien grundsätzlich wertvoll. Harris kritisiert diese Pädagogik des Erfahrungslernens aus einem post-modernen Ansatz heraus. Sie sieht Erfahrung nicht als „neutrales Wissen“, das durch Reflektion erschlossen werden kann. Aus postmodernen Sicht ist auch Erfahrungswissen sozial konstruiert und kontextualisiert.

Harris unterscheidet vier Paradigmen von APEL/RPL, die sie vergleichend analysiert:

1. Prokrustisches RPL

Der Begriff spielt auf das Bett des Prokrustes aus der griechischen Mythologie an. Man findet diese Form des RPL vorwiegend in der Weiter- und Fortbildung, insbesondere im Zusammenhang mit Qualifikationen und Ausbildungsrahmen. Bildung wird hier als Ware mit unmittelbarem Berufsnutzen gesehen. Die Diskurse dieser Form des RPL charakterisiert Harris als kapitalistisch, funktionalistisch, technisch-rational und behavioristisch.

Die Erfassung von informellem Lernen ist in diesem Bereich relativ unproblematisch, da es in aller Regel um hochspezifische Fertigkeiten und Wissensinhalte geht. Es werden nur solche Aspekte des Erfahrungswissens berücksichtigt, die in das Prokrustesbett vordefinierter Learning Outcomes oder Standards passen.

Wissen wird innerhalb dieses Modells als messbar und sichtbar definiert. Der ökonomische Wert des Wissens steht im Vordergrund. Man kann das Wissen in hierarchische Strukturen einordnen, die dann z.B. einen Qualifikationsrahmen bilden. Das Wissen wird als neutral, nicht-sozial, ahistorisch und apolitisch verstanden. Die Standards können vom Kandidaten der Erfassung nicht hinterfragt oder beeinflusst werden.

Die Erfassung erfolgt über Methoden, die Harris als „behavioristisch“ charakterisiert: Leistungstests, Interviews und Portfolios.

Im Vordergrund steht bei dieser Form des RPL die Erfassung und nicht etwa ein Reflektions- oder Lernprozess des Teilnehmenden.

Die Definitions- und Entscheidungsmacht bei dieser Form von APEL ruht vollkommen in der Hand des Zertifizierers. Humanressourcen werden hier mit ökonomischen Ressourcen gleichgesetzt.

Wissen und Fertigkeiten werden hierbei standardisiert. Wer nicht über das in den Standards verlangte Wissen verfügt, wird von der Zertifizierung ausgeschlossen.

Auf gesellschaftlicher Ebene führt diese Form des APEL nach Harris zu Bewahrungs- und Anpassungstendenzen, da gerade Personen mit einer erfolgreichen beruflichen Karriere in der Regel über viele standard-nahe Kompetenzen verfügen, während gesellschaftlich benachteiligte Randgruppen kaum Chancen hatten, diese zu erwerben.

2. Lern- und Entwicklungs RPL

Diese Form des RPLs findet man nach Harris überall auf der Welt insbesondere im Hochschul-Kontext und dort wiederum vorwiegend in Bereichen, in denen Wissen nicht allzu streng formalisiert und standardisiert wird – z.B. in den Sozialwissenschaften und sozialen Berufen.

Das Lern- und Entwicklungs RPL basiert auf humanistischen und progressiven Diskursen. Man zielt darauf ab, durch APEL sowohl die individuelle Entwicklung des Bewerbers zu fördern als auch die Demokratisierung der Gesellschaft zu unterstützen.

Da in den meisten Hochschulstudiengängen aber auch die Vermittlung hierarchisch organisierten Fachwissens im Vordergrund steht, stößt die Anerkennung von Erfahrungswissen, das in einem Lern- und Entwicklungs RPL erfasst wird, häufig inneruniversitär auf Widerstände.

Man ist daher gezwungen, das informelle Erfahrungswissen des Kandidaten so zu manipulieren, dass es dem formalen Kanon des akademischen Wissens zu entsprechen scheint. Diese Form des RPL ist daher in erster Linie ein Versuch, informelles Wissen in die Sprache der Hochschule zu „übersetzen“.

Häufig wird versucht zu erfassen, ob die Teilnehmer des Lern- und Entwicklungs RPL über die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten verfügen (oder über das Potenzial, diese zu entwickeln), um den Anforderungen eines Studiums gerecht zu werden.

Das Lern- und EntwicklungsRPL zielt aber auch darauf ab, die Aufmerksamkeit des Lernenden auf seine informellen Erfahrungen und Kompetenzen zu richten. Im Vordergrund steht daher auch der Kompetenzbegriff und weniger die Begriffe „Leistung“ und „Fertigkeit“.

Der Diskurs des Lern- und Entwicklungs RPL ist oftmals „psychologisiert“. Hier stehen Gefühle und Erfahrungen im Vordergrund. Sinn wird als persönlich konstruiert verstanden.

Als Methode werden vorwiegend Portfolios eingesetzt, die neben Kompetenznachweisen auch persönliche Reflektionen beinhalten können.

Nichtsdestotrotz zielt auch das Lern- und Entwicklungs RPL vorwiegend darauf ab, spezifische fachbezogene Kompetenzen nachzuweisen (specific credit). Darüber hinaus werden in geringerem Maße zuweilen auch fachübergreifende Kompetenzen berücksichtigt (general credit).

Nach Harris ist das Ziel der akademischen Ausbildung, die Erzeugung einer Bildungselite und die Reproduktion des Systems der Klassenherrschaft und des sozialen, kulturellen und ökonomischen Status Quo. Diese Funktion kann auch durch das Lern- und Entwicklungs RPL unterstützt werden, da der Studienbewerber sich an die Anforderungen der Hochschule anpassen muss und seine persönlichen Kompetenzen in deren Sprache übersetzen muss. Dies dürfte am ehesten den sozial Bevorzugten einer Gesellschaft gelingen.

Auch das Lern- und Entwicklungs RPL kann nach Harris daher keinen positiven Einfluss auf das Problem der „Social Exclusion“ haben.

3. Radikales RPL

Harris geht davon aus, dass jede Aufnahme in eine soziale oder politische (Untergrund-)bewegung mit einer Form des RPL einhergeht, die spezifische Erfahrungen würdigt. (Man denke an die Überwindung der Apartheid in Südafrika.)

Die Diskurse in diesem Zusammenhang sind nach Harris „emanzipatorisch“ und „radikal“. Nach der 1994er Wahl in Südafrika hofften viele, dass durch den umfassenden sozialen Wandel auch ein entsprechendes radikales RPL an Hochschulen möglich würde.

Erfahrung wird beim radikalen RPL als ein soziales Produkt gesehen und als Grundlage zur Entwicklung oppositionellen Wissens. Es wird daher solches Wissen gewürdigt und anerkannt, das aus Erfahrungen „außerhalb des herrschenden System“ entwickelt wurde. Solche Erfahrungen werden anhand ihres „emanzipatorischen Gehalts“ bewertet.

Wissen kann aus dieser Sichtweise nie neutral sein. Es zielt immer darauf ab, entweder den Status Quo zu erhalten oder aber gegen diesen zu kämpfen. Jede Art formellen Wissens und formeller Erziehung sind lediglich Formen der Unterdrückung. Das Ziel von Erziehung muss daher die Destabilisierung des Systems sein.

Aber auch das radikale RPL ist aus postmoderner Sicht mit Problemen behaftet: Da Erfahrungen immer vielschichtig und subjektiv sind, wird eine „große Theorie“ benötigt, die es erlaubt, diese Erfahrungen in einen ideologischen Rahmen einzuordnen. Eine solche „große Theorie“ tendiert jedoch dazu, eine idealisierte Zukunft anzustreben, die nur durch totalitäre Maßnahmen zu erreichen ist. Darüber hinaus tendiert der Radikalismus dazu, abweichendes und alternatives Wissen abzuwerten und damit die Diversität der Ansichten einzuschränken.

4. „Trojanisches Pferd“ RPL

Als viertes Modell stellt Harris ihre eigene Idealvorstellung eines zukünftigen RPL-Prozesses vor. Hierbei wirkt RPL lediglich als ein Trojanisches Pferd in die Universität hinein, um deren Curricula, Lehrmethoden und –ziele generell in Frage zu stellen.

Ansätze für ein solches RPL findet man beispielsweise in praxisorientierten, neueren Studiengängen, in denen die Wissensgrenzen zwischen Praxis und Hochschule schwinden. Hier sind die Hochschulen gezwungen, ihre Lerninhalte auf Kundenwünsche auszurichten

und damit in einen Diskurs mit potentiellen Studierenden zu treten. Harris fordert, dass dieser Diskurs auch auf andere Bereiche ausgedehnt wird, wenn in einer Gesellschaft (wie Südafrika) ein großer Druck hin zu einem sozialen Wandel besteht.

Nicht-formelles und Erfahrungslernen soll beim Trojanischen Pferd RPL auch dann anerkannt werden, wenn es nicht irgendwelchem akademischen Wissen entspricht. An die Stelle der Entsprechung (Gleichheit) von akademischen und Erfahrungswissen, tritt dessen Äquivalenz (Gleichwertigkeit).

Trojanisches Pferd RPL beinhaltet, dass man über das eigentliche RPL hinaus, den Praxisbezug des Studiums kritisiert und in Frage stellt. Die Curricula selbst müssen so verändert werden, dass sie für informelle Lernende zugänglicher werden. Daher muss nach Harris auch das akademische Wissen selbst in Frage gestellt werden. Die soziale Konstruktion von Wissen und Curricula muss erkannt werden. Curricula sollen nach Harris so verändert werden, dass sie sich nicht nur auf den Markt und die akademische Welt ausrichten sondern auch auf die Gesellschaft.

Diese Form des RPL soll eine Diskussion und Forschung eröffnen, die sich der Frage stellt, welche Art von Wissen außerhalb des Curriculums und damit auch der Anrechnungsstandards bleibt. Dabei sollen nicht etwas alte Paradigmen in den Curricula und Standards einfach durch neue Gegen-Paradigmen ersetzt werden (wie bei radikalen RPL), sondern vielmehr die Möglichkeit der Koexistenz verschiedener Paradigmen gewährleistet werden.

RPL soll nach Harris ein Raum werden, innerhalb dessen durch Kritik eine neue Meta-Sprache entwickelt werden kann, mit der die Erfahrungen von Studienbewerbern besser verstanden und eingeordnet werden können. Wissen sollte hier nicht als universell und unveränderlich aufgefasst werden, sondern als möglicherweise bedeutungsvoll innerhalb verschiedener sozialer Kontexte und Praktiken.

Als Erfassungsmethode für diese Form des RPL schlägt Harris abermals das Portfolio vor, das hier nun auch Elemente beinhalten darf, die sich nicht unmittelbar auf Standards oder das Curriculum beziehen. Die Inhalte des Portfolios sollen aber weniger selbst-reflexiv ausgerichtet sein, sondern sich vielmehr kritisch mit der sozio-politischen Natur von Wissen, Erfahrung und Bedeutung auseinandersetzen.

Als weitere Methoden der Erfassung schlägt Harris vor:

- das „Critical Framing“ der New London Group,
- Dialoge,
- biographisches Erzählen,
- das Erzählen von Geschichten und
- Lerngespräche.

Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL) – What contribution can such practise make to social inclusion. <i>Studies in the Education of Adults</i> , 31 (2), S. 124-139.

APL und zukünftiger Lernerfolg

Implizit scheint die Anerkennung früheren Lernens zu beinhalten, dass die dabei erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in einem irgendwie gearteten Zusammenhang zu den Studienmodulen stehen, auf die sie angerechnet werden. So könnte man beispielsweise annehmen, dass bestimmte informell erworbenen Kenntnisse einen positiven Einfluss auf einen erfolgreichen Studienerfolg in einem inhaltlich ähnlichen Studiengang besitzen. Studienbewerber¹, die über die entsprechenden früher erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse verfügen, sollten im anschließenden Studium besser zurechtkommen als vergleichbare Studienbewerber, die nicht über diese verfügen.

Tatsächlich fällt aber auf, dass ein entsprechender Zusammenhang in der Fachliteratur nicht oder nur höchst selten diskutiert wird. Stattdessen wird APL eher unter einer Belohnungsperspektive für – inhaltlich wie auch immer ausgerichtetes – informelles Lernen diskutiert. APL wird somit als gesellschaftliche Unterstützung informeller Lerneranstrengungen verstanden. Folgt man einer solchen Begründung der Anerkennung früheren Lernens, so entfällt die Notwendigkeit des Nachweises einer Gleichwertigkeit der früher erworbenen zu den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen. Die Anerkennung des früher stattgefundenen Lernens belohnt lediglich ein gesamtgesellschaftlich wünschenswertes Engagement (nämlich das Lernen), das nicht notwendiger Weise mit der Belohnung (einer „Ermäßigung“ des verlangten Studienaufwandes) in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen muss.

Wird die Anerkennung früheren Lernens jedoch nur aus einer Würdigungs- bzw. Belohnungsperspektive verstanden, so drängt sich die Frage auf, ob nicht auch anderes gesellschaftlich wünschenswertes Engagement in gleicher Weise anerkannt werden sollte (z.B. Erziehung von Kindern, vorbildliches Umweltverhalten, ehrenamtliches Engagement, Teilnahme an Einsätzen der Bundeswehr oder Spenden für gemeinnützige Zwecke).

Wenn die „Accreditation“ lediglich im Sinne einer Würdigung („Validation“) verstanden wird, so folgt daraus, dass die erlassenen Studienmodule als entbehrlich verstanden werden, bzw. dass hingenommen wird, dass die in ihnen zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen von manchen Studierenden im Rahmen ihres Studium nicht erlangt werden.

Aus einer Kompetenzperspektive wirkt eine solche Argumentation kaum nachvollziehbar. Versteht man Lernen outputorientiert als einen Prozess des Kenntnis- und Kompetenzerwerbs, so wird aus APL eine „Anerkennung früher erworbener Kompetenzen und Kenntnisse“, d.h. man nimmt an, dass diese Kenntnisse und Kompetenzen eben jenen entsprechen, die in den Studienmodulen erworben werden, auf die sie angerechnet werden, oder zumindest den Erwerb weiterführender Kenntnisse so erleichtern, dass ein Überspringen bestimmter Grundmodule möglich wird.

Empirisch beschäftigt sich z.B. Filip Dochy vom OTIC (Centre for Educational Technology and Innovation – Open University of the Netherlands) in einer umfassenden Studie mit dem Zusammenhang zwischen prior knowledge und zukünftigem Lernen.

Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning - The use of Prior Knowledge State Tests and Knowledge Profiles*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.

¹ Es wird im Folgenden, um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen, stets nur die männliche oder geschlechtsneutrale Form von Substantiven verwendet, ohne dass dadurch ein Rückschluss auf das Geschlecht der Gemeinten impliziert werden soll.

“Harte” und “weiche“ Anerkennung

Hanf (1998) teilt die Erfassungs- und Anerkennungsverfahren von APeL in „harte“ und „weiche“ Verfahren ein. Diese etwas unscharfe Klassifikation betrifft sowohl das Assessment als auch die Verwertung der Erfassungsergebnisse.

Als „weiche Anerkennung“ betrachtet Hanf die „Erfassung und Beurteilung von informell Gelerntem“ (S. 47) und meint damit offenbar in erster Linie Dokumentationsmethoden, Selbstbeurteilungen und –beschreibungen und Interviews. Er geht davon aus, dass die Ergebnisse solcher Verfahren nicht unmittelbar die Grundlage einer Zertifizierung oder Zulassung bilden.

Im Gegensatz dazu versteht Hanf unter „harter“ Anerkennung „die Formalisierung [von APeL] im Sinne einer Gleichstellung mit bezw. Anrechnung auf bestehende Abschlüsse/Zertifikate“ (S. 47).

Daneben existieren Ansätze, die harte und weiche Anerkennung kombinieren. Als Beispiele hierzu nennt Hanf die bilan de competence in Frankreich und die accreditation of prior learning in Großbritannien.

Ein Ansatz der „harten Anerkennung“ bildet das European Skills Accreditation System (ESAS) der Europäischen Kommission. Hier sollen bestimmte eng umgrenzte Wissensgebiete „telematisch“ (über Internet?) getestet und auf einer Personal Skill Card zertifiziert werden. Die Tests sollen überall in Europa durchführbar sein.

Die Teilnehmer des LEONARDO-Monitoring-Seminars in Dublin 1998, über das Hanf berichtet, kritisierten diesen Ansatz. Wenn es um die Anerkennung des Informellen gehe, müssten Subjektivität und Kontextualität des Wissens methodisch gewahrt bleiben. Hanf unterstützt diese Kritik.

Unklar bleibt jedoch, weshalb und wie kontextuell gebundenes und nur subjektiv bewertbares Wissen zu einer objektiven, „harten“ Anerkennung führen soll. Der Autor vermischt die Kategorisierungen von „harten“ (standardisierten) vs. „weichen“ (ganzheitlichen, qualitativen) Methoden der Erfassung mit dem Ziel der Erfassung („hart“ = zu Anrechnung/Zertifizierung/Zulassung führend vs. „weich“ = lediglich der Selbsterkenntnis, persönlichen Reflektion dienend). Damit übersieht er, dass auch „weiche“ Erfassung zu „harten“ Entscheidungen führen kann, während auch die Ergebnisse „harter“ Erfassungsmethoden das persönliche Selbstbild objektivieren können.

Hanf, G. (1998). Europäisches Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell“ erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27 (4), 47-48.
--

Fazit

Die in den betrachteten Studien berichteten Erfahrungen sind keineswegs uneingeschränkt ermutigend. Obwohl von allen Autoren in Übereinstimmung mit der europäischen Kommission und den nationalen Behörden stets die große Bedeutung und Notwendigkeit einer Anerkennung informeller Kenntnisse und Kompetenzen im Zusammenhang mit Hochschulstudiengängen betont wird, scheint eine weitreichende Unzufriedenheit über die Umsetzung der APEL-Verfahren und deren Verbreitung vorzuherrschen.

In der Praxis deutet sich an, dass APEL die soziale Selektion bei der Studienaufnahme weiter drastisch verschärft. Anstelle der gewünschten Unterstützung von „Social Inclusion“ findet man in vielen der berichteten Praxisbeispiele und Modellprojekte das klare Gegenteil: Sozial privilegierte Studienbewerber profitieren von APEL, sozial Benachteiligte hingegen scheitern an den Anforderungen der Verfahren.

Als weiteres zentrales Problem kristallisiert sich die angenommene Gleichheit akademischer Lernziele und informell bzw. außerakademisch erworbener Kenntnisse und Kompetenzen heraus. Hofft man im Repertoire der informell erworbenen Kompetenzen exakt jene Wissensinhalte zu identifizieren, die Gegenstand eines Studienmoduls oder einer Studienprüfung sind, so sind die Grenzen einer Anerkennung rasch erreicht.

Allerdings würde wohl auch kaum ein berufstätiger Akademiker ernsthaft behaupten, dass ihm (nach Jahren) noch exakt jeder Prüfungs- oder Seminarinhalt gewahr ist, bzw. für seine aktuelle berufliche Tätigkeit unmittelbare Bedeutung besitzt. Nichtsdestotrotz sind Prüfungs- und Seminarinhalte (bzw. Lernziele eines Studiums auf der Wissens Ebene) auch nicht irrelevant für den zukünftigen beruflichen Kompetenzerwerb. Sie bilden gewissermaßen eine Verständnisgrundlage, auf dem der eigentliche Kompetenzentwicklungsprozess aufbaut.

Der Abgleich zwischen informell erworbenen Kompetenzen und kleinteiligen akademischen Studienzielen muss scheitern, da hier unterschiedliche Stufen eines Kompetenzentwicklungsprozesses miteinander verglichen werden. Hierzu ein Beispiel: Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Führungstheorien (als akademisches Lernziel oder Prüfungsinhalt) mag hilfreich sein, um im späteren Berufsleben das eigene Führungsverhalten kritisch zu reflektieren und eine für die eigene Person und Führungssituation geeignete Führungsmethode zu entwickeln (Kompetenz). Die gleiche Kompetenz mag eine langjährige Führungskraft auch gänzlich ohne explizite Kenntnis von Führungstheorien entwickeln. Auch ohne dass eine Äquivalenz der Lernwege besteht, kann also eine Äquivalenz der entwickelten Kompetenzen aufzufinden sein.

Verlangt man eine Äquivalenz der Lernwege (Lernziele), so wird der Umfang einer möglichen Anerkennung (insbesondere in wenig strukturierten Wissensgebieten) stark eingeschränkt. Ein Abgleich auf der Kompetenz Ebene hingegen setzt umfangreiche Forschung darüber voraus, welche Kompetenzen innerhalb eines Studiums tatsächlich erworben werden, welche kurzfristigen Lernerfolge langfristig zu welchen Prozessen der Kompetenzentwicklung beitragen und in welchem Maße akademisches Wissen in unterschiedlichen Berufsfeldern die Grundlage für berufliche Kompetenzen darstellt. Die Ergebnisse solcher Forschungsprozesse könnten tatsächlich eine Rückwirkung auf Studieninhalte und Curricula besitzen, so wie beispielsweise Harris (1999) es fordert.