

Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich - Vertiefende Analysen

Schneeberger (ibw)
**NQR und statistische Bezugsrahmen zur Klassifizierung von
Qualifikationen**

Lassnigg/ Vogtenhuber (IHS)
**Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen
in Österreich**

Luomi-Messerer/ Lengauer/ Markowitsch (3s)
**Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für die
Entwicklung eines NQR in Österreich**

Schneeberger/ Schlögl/ Neubauer (ibw, öibf)
**Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem
Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR**



Endbericht
Research report

Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich - Vertiefende Analysen

Schneeberger (ibw)
**NQR und statistische Bezugsrahmen zur Klassifizierung von
Qualifikationen**

Lassnigg/ Vogtenhuber (IHS)
**Status quo lernergebnisorientierter
Qualifikationsbeschreibungen in Österreich**

Luomi-Messerer/ Lengauer/ Markowitsch (3s)
**Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für
die Entwicklung eines NQR in Österreich**

Schneeberger/ Schlögl/ Neubauer (ibw, öibf)
**Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem
Lernen und deren Relevanz für einen künftigen NQR**

Im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung
Dezember 2007



Contact:

Lorenz Lassnigg
☎: +43/1/599 91-214
email: lassnigg@ihs.ac.at

Stefan Vogtenhuber
☎: +43/1/599 91-136
email: vogten@ihs.ac.at

Inhaltsverzeichnis

Arthur Schneeberger (ibw):

NQR und statistische Bezugsrahmen zur Klassifizierung von Qualifikationen 1

| | | |
|------|---|----|
| 1. | „Bildungsebenen“: Kriterien und Outcomes..... | 1 |
| 1.1. | Outcomes: Arbeitslosenquoten..... | 1 |
| 1.2. | Outcomes: Einkommen | 2 |
| 1.3. | Outcomes: Beruf, skill level | 5 |
| 2. | ISCED | 9 |
| 3. | ISCED und EQF..... | 13 |
| 4. | Schlussfolgerungen | 16 |
| 5. | Literatur..... | 17 |
| 6. | Additamentum: Stellenwert von ISCED 4A und ISCED 4B | 19 |
| 7. | Summary..... | 23 |

Lorenz Lassnigg & Stefan Vogtenhuber (IHS):

Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich

25

| | | |
|------|---|----|
| 1. | Referenzniveaus, Qualifikationen und Lernergebnisse..... | 25 |
| 1.1. | Konzepte von Lernergebnisse und Kompetenzen..... | 26 |
| 1.2. | Deskriptoren von Referenzniveaus im EQR und NQR..... | 27 |
| 1.3. | Richtlinien für eine ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen | 28 |
| 2. | Analyse des formalen Bildungssystems Österreichs..... | 30 |
| 2.1. | Allgemeinbildung (AHS)..... | 32 |
| 2.2. | Berufsbildende Schulen und Lehrlingsausbildung..... | 33 |
| 2.3. | Bildungsstandards in Österreich..... | 36 |
| 2.4. | Curriculumgestaltung im Hochschulbereich | 37 |
| 3. | Zusammenfassung und Ausblick | 40 |
| 4. | Literatur..... | 45 |
| 5. | Summary..... | 46 |

Karin Loumi-Messerer, Sonja Lengauer & Jörg Markowitsch (3s):

Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich **49**

| | | |
|------|---|----|
| 1. | Einleitung..... | 49 |
| 2. | Europäischer Qualifikationsrahmen – Stand der Dinge | 50 |
| 3. | Ausgewählte Länderbeispiele | 51 |
| 3.1. | Tschechien – NQR Entwurf April 2007 | 51 |
| 3.2. | Slowenien – Ein Klassifikationssystem zur Vorbereitung des NQR..... | 52 |
| 3.3. | Deutschland – NQR Eckwerte für Ende 2007 geplant..... | 53 |
| 3.4. | Dänemark – NQR zur Interaktion von Teilrahmen | 55 |
| 3.5. | Ungarn – NQR zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Berufsbildung und Arbeitsmarkt | 56 |
| 3.6. | Schweiz – Teilrahmen in den Bildungssektoren?..... | 56 |
| 3.7. | Niederlande – NQR für die Zuordnungen zum EQR nicht nötig | 58 |
| 4. | Exkurs: Niveaus und Deskriptoren bestehender NQR..... | 59 |
| 5. | Analyse und Schlussfolgerungen für den NQR in Österreich | 61 |
| 6. | Literatur | 64 |
| 7. | Summary | 66 |

Arthur Schneeberger, Peter Schlögl & Barbara Neubauer (ibw, öibf):

Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR **69**

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Hintergrund und Konzept | 69 |
| 2. | Zehn Ansätze zur Erfassung von non-formalem und informellem Lernen..... | 70 |
| 2.1. | Verleihung des Titels HTL-IngenieurIn | 70 |
| 2.2. | Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung..... | 72 |
| 2.3. | „Nicht-traditionelle“ Zugänge zu Regelstudien und Lehrgängen an Hochschulen | 73 |
| 2.4. | Nachholen des Hauptschulabschlusses | 74 |
| 2.5. | Zugangsvoraussetzungen zu reglementierten Berufen | 75 |
| 2.6. | Bezugsrahmen für Sprachkompetenzen | 76 |
| 2.7. | Bezugsrahmen für IKT-Kompetenzen | 77 |
| 2.8. | Kompetenzertifizierung für Einzelpersonen | 77 |
| 2.9. | Kompetenzfeststellungen mittels Portfolio-Methoden | 78 |
| 2.10. | Kompetenzorientierte Personalentwicklungskonzepte..... | 79 |
| 3. | Resümee | 80 |
| 4. | Literatur | 81 |
| 5. | Anhang | 83 |
| 6. | Summary | 85 |

Arthur Schneeberger (ibw)

NQR und statistische Bezugsrahmen zur Klassifizierung von Qualifikationen

„Ein ‚Nationaler Qualifikationsrahmen‘ ist ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus.“ (Europäische Kommission 2006, S. 17) Von dieser Definition ausgehend, empfiehlt es sich, den vorhandenen impliziten Bezugsrahmen des österreichischen Bildungssystems, die sogenannten Bildungsebenen (von der Pflichtschule bis zur Hochschule), zu explizieren und auf seine Outcomes (Ergebnisse) im Beschäftigungssystem zu analysieren. Die weitere Analyse gilt dem Vergleich der „Bildungsebenen“ mit der weltweit verwendeten Bildungsklassifikation „International Standard Classification of Education“ (ISCED). Laut EU-Kommissionsvorschlag soll der EQF-NQR-Ansatz die Relation von Qualifikationen besser als ISCED abbilden, langfristig sollen EQF und ISCED aber harmonisieren.

1. „Bildungsebenen“: Kriterien und Outcomes

Bislang fungierten in Österreich die „Großkategorien“ (Statistik Austria, 2005, S. 9) der „Bildungsebenen“ (Pflichtschule – Lehre/Fachschule – Matura - Akademien - Hochschule) als impliziter Qualifikationsrahmen. Um die Logik eines Klassifikationsansatzes zu verstehen, gilt es, die Kriterien der Zuweisung zu Bildungsebenen zu explizieren. Ein offizielles Dokument gibt es hierzu nicht. Als implizite Klassifizierungskriterien lassen sich folgende anführen:

1. Die Aufnahme- bzw. Vorbildungsvoraussetzungen von Bildungsgängen
2. Dauer der Bildungsgänge in Jahren
3. Anforderungen in den Ausbildungsjahren bzw. bei den Abschlussprüfungen (Pflichtschule – mittlere Schule – höhere Schule – Akademien – Hochschule)
4. „Berechtigungen“ im Bildungssystem (z.B. Zugang zu weiteren formalen Bildungsgängen, wie z.B. Aufbaulehrgang oder Hochschulzugang)
5. „Berechtigungen“ im Beschäftigungssystem

Die zuvor genannten Kriterien definieren einerseits den zeitlichen, curricularen und vorbildungsbezogenen Input in organisierte Bildungsgänge, andererseits aber auch bereits output- oder outcomesbezogene Aspekte, wie Niveau der laufenden oder jährlichen Leistungsbeurteilung und der Abschlussprüfungen, Zugang zu weiterführender Schulbildung, Hochschulbildung und Ausbildungsgängen oder Zugänge zu beruflichen Tätigkeiten, Einstufungen oder Positionen.

1.1. Outcomes: Arbeitslosenquoten

Statistik Austria publiziert jährlich Ergebnisse der Arbeitskräfteerhebung, die im Gleichklang mit den Kriterien von *Eurostat* durchgeführt wird. Die letzte Volkszählung erlaubt eine weitergehende Differenzierung der Bildungsebenen. Die Ergebnisse beider Erhebungen zeigen deutlich, dass alle abgeschlossenen Ausbildungen nach der Pflichtschule die

Beschäftigungschancen verbessern. Die Vorteile der Hochschulbildung gegenüber der BHS sind unter dem Aspekt der Vermeidung von Arbeitslosigkeit relativ gering. AHS ohne weitere formale Qualifizierung schneidet relativ schlecht ab. In der Mikrozensus-Erhebung ist der Abstand der Lehre zur BMS als nächst höherer Bildungsebene 2005 mit 0,1 Prozentpunkten, aber auch 2004 mit 0,5 Prozentpunkten deutlich geringer als in der Quotenberechnung anhand der Volkszählungsdaten. Dies hat vermutlich mit der Arbeitslosenquotenberechnung nach Eurostat-Definition zu tun (z.B. Effekt des Kriteriums der Verfügbarkeit).

TABELLE 1:

Arbeitslosenquote nach formaler Bildung

| Höchste abgeschlossene Ausbildung | VZ 2001 | Mikrozensus 2005 |
|---------------------------------------|---------|------------------|
| Hochschulverwandte Lehranstalten | 1,3 | 1,9 |
| Hochschule | 3,6 | 3,5 |
| Berufsbildende höhere Schule (BHS) | 3,8 | 3,6 |
| BHS-Kolleg | 4,0 | - |
| Berufsbildende mittlere Schule (BMS) | 4,6 | 3,7 |
| Lehre | 6,3 | 3,8 |
| Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) | 6,2 | 6,2 |
| Pflichtschule | 11,7 | 10,2 |
| Gesamt | 6,8 | 5,2 |

Quelle: Statistik Austria

1.2. Outcomes: Einkommen

Die Differenzierung der bildungsbezogenen Einkommen ist für nicht selbständig Beschäftigte im marktbestimmten Sektor anhand der Verdienststrukturerhebung für 2002 (Statistik Austria 2006, Tabelle 6.8) möglich. Die Ergebnisse bestätigen die Postulate der Bildungsökonomie (Humankapital oder Filtertheorie)¹ weitgehend.

Die Mittelwertvergleiche reduzieren die Betrachtung auf eine Maßzahl und spiegeln die Streuung nach Bildungsebenen nicht. Betrachtet man stärker den Aspekt Streuung der Einkommen innerhalb der Bildungsebenen, so kommen die Überlappungen zwischen den Bildungsebenen in den Blick. Im Vergleich Lehre und BMS ist zu konstatieren, dass das oberste Quartil der nicht selbständig Erwerbstätigen mit Lehrabschluss mehr als 50 Prozent der BMS-Absolventen/innen verdient. Dieses Quartil macht mit rund 195.000 nicht selbständig Erwerbstätigen im privaten Sektor mehr als die Gesamtzahl der BMS-Absolventen/innen aus. Der Median der BHS wird vom obersten Quartil der Lehrabsolventen/innen jedoch nicht mehr erreicht. Genau das ist aber im Verhältnis BMS zu BHS der Fall. Mit Ausnahme des Niveaus „Meisterausbildung, Kollegs, Akademien“ nimmt die Streuung zwischen den Quartilen mit der formalen Bildungsebene signifikant zu.

Noch stärker wird die Mittelwertbetrachtung relativiert, wenn man nach Altersgruppen differenziert. Bezogen auf das Verhältnis Lehre – BMS ist fraglich, ob sich ein Wandel von

¹ Zur These von der Überschneidung der theoriespezifischen Prognosen zum Zusammenhang von Einkommen, Beschäftigung und Bildungsniveau siehe: Gareth L. Williams: *The Economic Approach*. In: Burton R. Clark (ed.): *Perspectives on Higher Education*, Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987, S. 81ff.

Input und Outcomes im Bildungssystem infolge der Schulexpansion der letzten Jahrzehnte niederschlägt.

Die weitergehende Interpretation zeigt hierzu, dass der Wandel in der Einkommensrelation BMS-Lehre ausschließlich bei den Männern vorliegt. Bei den Frauen subsumiert die Kategorie BMS auch die Diplomkrankenpflege (die länger dauert und im Zugang besonders selektiv ist), die in ISCED auf 4B, nicht auf 3B eingestuft ist, wie die BMS und die Lehre im Allgemeinen. Auffällig ist auch, dass die AHS-Absolventen bei den unter 29-Jährigen Männern unter Lehre und auch BMS bleiben; dies trifft bei den älteren unselbständig Erwerbstätigen nicht zu (siehe Tabelle 2c).

TABELLE 2a:

Brutto-Stundenverdienste nicht selbständig Beschäftigter im Oktober 2002 nach formaler Bildung im marktbestimmten Sektor (ÖNACE-Abschnitte C-K)

| Bildungsebene | ISCED -Level | Beschäftigte | Arithmetisches Mittel | 25%* | Quartile 50% (Median)* | 75 %* | Streuung: Interquartilsabstände |
|---------------------------------------|--------------|------------------|-----------------------|-------------|------------------------|--------------|---------------------------------|
| Kein Pflichtschulabschluss | Unter 2 | 5.823 | 8,86 | 6,21 | 7,96 | 9,31 | 3,1 |
| Pflichtschulabschluss | 2 | 379.005 | 9,26 | 6,80 | 8,35 | 10,33 | 3,53 |
| Lehre | 3 B | 778.858 | 11,48 | 8,53 | 10,5 | 13,07 | 4,54 |
| BMS | 3B, 4B | 146.377 | 12,58 | 8,41 | 11,03 | 14,85 | 6,44 |
| AHS | 3A | 64.292 | 14,09 | 8,47 | 11,52 | 16,79 | 8,32 |
| BHS | 4A | 142.234 | 15,60 | 10,07 | 13,28 | 18,72 | 8,65 |
| Meisterausbildung, Kollegs, Akademien | 5B | 72.742 | 15,42 | 11,54 | 14,09 | 17,92 | 6,38 |
| Hochschule | 5A, 6 | 77.580 | 23,21 | 13,60 | 18,97 | 27,38 | 13,78 |
| GESAMT | | 1.666.911 | 12,23 | 8,18 | 10,48 | 13,88 | 5,70 |

* verdienen weniger als ... EUR

Quelle: Statistik Austria, VESTE 2002

Einen anderen Aspekt betrifft die Frage, ob man auch ohne formal höhere Bildung in relativ hohe Einkommensniveaus vorstoßen kann. Die Auswertung der Verdienststrukturerhebung nach Bruttojahresverdienstklassen zeigt jedenfalls, dass dies möglich ist. Unter den nicht selbständig Beschäftigten mit Jahreseinkommen von 49.000 EURO oder mehr finden sich viele ohne formal höhere Bildung (VESTE 2002). Auch wenn die Wahrscheinlichkeit des Vorstoßens in diese gehobenen Verdienstklassen eindeutig bildungsspezifisch ausgeprägt ist (wie die Mittelwertvergleiche weiter oben zeigen), so weist der Befund doch auf die Offenheit von Berufslaufbahnen hin.

TABELLE 2b:

**Zahl der unselbständig Beschäftigten in den Bruttojahresverdienstklassen¹⁾
von 49.000 EUR oder mehr nach Bildungsebenen, 2002**

| Formale Bildung | 49.000 EUR oder mehr | Gesamt | Anteil an Gesamt |
|---------------------------------------|-------------------------|-----------|---------------------|
| Lehrabschluss | 37.240 | 778.858 | 5 % |
| Universitäten, Fachhochschulen | 31.126 | 77.580 | 40 % |
| BHS | 28.170 | 142.234 | 20 % |
| BMS | 12.273 | 146.377 | 8 % |
| Meisterausbildung, Kollegs, Akademien | 11.170 | 72.742 | 15 % |
| Pflichtschulabschluss | 9.036 | 379.005 | 2 % |
| AHS | 8.852 | 64.292 | 14 % |
| Insgesamt | 139.272 | 1.666.911 | 8 % |

¹⁾ Bruttojahresverdienste inkl. jährlicher Sonderzahlungen (ohne Abfertigungen)

Quelle: Statistik Austria, VESTE 2002; eigene Berechnungen

Eine gewisse Benachteiligung der unteren Bildungsebenen ist jeder vertikalen Bildungsklassifikation inhärent, in dem Sinne, dass die bildungsmobilen Absolventen/innen klassifikationsbedingt jeweils für das Ausgangs-Niveau verloren gehen. So verliert z.B. die Lehre jene, die eine Werkmeisterschule oder eine BHS für Berufstätige oder eine Berufsreifepfung (BRP) machen, so verliert die BMS jene, die einen Aufbaulehrgang machen, so verliert die BHS oder die AHS jene, die ein Hochschulstudium abschließen.

TABELLE 2c:

**Bruttostundenverdienste nicht-selbständig Beschäftigter nach höchster
abgeschlossener Bildung, Altersgruppen und Geschlecht, 2002; tabellierter Wert:
Median**

| Männer, Bildung | Bis 29 Jahre | 30 bis 49 Jahre | 50 und mehr Jahre | Gesamt |
|---------------------------------------|--------------|--------------------|----------------------|--------------|
| kein Schulabschluss | 6,89 | 8,87 | . | 8,62 |
| Pflichtschule | 8,43 | 9,84 | 10,40 | 9,43 |
| Lehre | 9,87 | 11,55 | 12,65 | 11,18 |
| BMS | 9,51 | 13,78 | 17,49 | 12,69 |
| AHS | 9,47 | 15,31 | 22,32 | 12,93 |
| BHS | 11,24 | 17,70 | 25,89 | 15,40 |
| Meisterausbildung, Kollegs, Akademien | 11,96 | 14,55 | 17,68 | 14,60 |
| Uni, FH | 14,05 | 20,90 | 36,35 | 21,34 |
| Gesamt | 9,72 | 12,14 | 13,18 | 11,51 |
| Frauen, Bildung | | | | |
| kein Schulabschluss | . | (6,27) | . | 6,28 |
| Pflichtschule | 6,86 | 7,53 | 7,65 | 7,32 |
| Lehre | 7,63 | 8,66 | 9,26 | 8,46 |
| BMS | 8,27 | 10,64 | 12,91 | 9,84 |
| AHS | 9,07 | 12,49 | 13,05 | 10,42 |
| BHS | 9,59 | 12,58 | 15,45 | 10,97 |
| Meisterausbildung, Kollegs, Akademien | 10,30 | 12,26 | 12,43 | 11,44 |
| Uni, FH | 13,32 | 15,86 | 12,87 | 14,83 |
| Gesamt | 7,77 | 8,94 | 8,95 | 8,54 |

Quelle: STATISTIK AUSTRIA. Verdienststrukturerhebung (VESTE) 2002. - Ohne Lehrlinge

1.3. Outcomes: Beruf, skill level

Die ISCO Klassifikation (International Standard Classification of Occupations) wird von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) (ILO 1990) seit Ende der fünfziger Jahre verwendet (ISCO-58, ISCO-68 und ISCO-88), um internationale Vergleichbarkeit von Arbeitsmarktstatistiken zu ermöglichen. „Eine Berufssystematik ist ein Werkzeug zur Klassifizierung und Aggregierung von Informationen über die berufliche Tätigkeit (Job) der arbeitenden Bevölkerung. ISCO-881 definiert die zu klassifizierende Einheit als eine Summe von Aufgaben und Pflichten, die von einer Person wahrzunehmen sind. Entsprechend der Ähnlichkeit dieser Aufgaben und Pflichten werden Jobs zu Berufen zusammengefasst. Die Zusammenfassung zu relativ ähnlichen Kategorien erfolgt anhand der „skills“ (notwendige Fertigkeiten, um die mit einem Job verbundenen Aufgaben und Pflichten zu erfüllen). Es wird zwischen „skill level“ und „skill specialisation“ unterschieden. **Skill level erfasst den Grad der Komplexität der Aufgaben** und wurde in vier breit gefasste Kategorien gegossen. Die Definition erfolgte über die Ausbildungsstufen der ISCED (International Standard Classification of Education).“ (http://www.statistik.at/verzeichnis/beruf_einleitung1.pdf (29.5.2007), S. 2)

Wenn der letzte Satz auch auf Österreich zutreffen würde, dann wäre die ISCO-Berufsklassifikation als Indikator des beruflichen Verbleibs nach Bildungsebenen unbrauchbar. Dem ist aber nicht so, da in Österreich eine spezifische Version von ISCO entwickelt wurde, die auf die Abweichung der „Bildungsebenen“ von ISCED Rücksicht nimmt. Einen Zwischenschritt betrifft dabei die europäische Variante von ISCO. 1990 wurde auf EU-Ebene beschlossen, die ISCO-88 zu adaptieren und als europäischen Standard für statistische Vergleichszwecke einzuführen. Das Ergebnis ist eine angepasste Version für Europa, die Klassifikation ISCO 88(COM), die auf Untersuchungen in den (damals 12) EU-Mitgliedsländern beruht, die von *Peter Elias* und *Margaret Birch* durchgeführt wurden (Elias, Birch 1994).

TABELLE 3:

ISCO skill levels, Berufshauptgruppen und Bildungsvariablen

| Skill level | - ISCO- Berufshauptgruppen | ISCED97- Level | Ö-ISCO-Bildungszuordnung |
|-------------|--|-------------------|--|
| 4 | - Wissenschaftler/innen | 5a und 6 | Universitätsabschluss, Fachhochschulabschluss, Akademien |
| 3 | - Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe | 4 und 5b | Reife- und Diplomprüfung (AHS und BHS), Kollegs |
| 2 | - Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer - Handwerks- und verwandte Berufe - Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei - Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten - Bürokräfte, kaufmännische Angestellte | 2 und 3 | Lehrberuf, Fachschulen |
| 1 | - Hilfsarbeitskräfte | 1 | Keine über die Pflichtschule hinausgehende Schul- bzw. Berufsbildung |

Quelle: http://www.statistik.at/verzeichnis/beruf_einleitung1.pdf (29.5.2007)

Die *österreichische Version* Ö-ISCO ist wiederum eine Anpassung der ISCO-88 (COM) an hiesige Erfordernisse (einleitung1,a.a.O., S. 5). Eine Adaption der Skill levels für die Ö-ISCO war, da nationale Ausbildungs- und Qualifikationserfordernisse für eine bestimmte Tätigkeit grundlegend von einander abweichen können, nur mit *Modifikationen* möglich:

1. „Viele Berufe, die in englischsprachigen Ländern eine tertiäre Ausbildung erfordern, werden in Österreich von HTL-Ingenieuren, HAK-Absolventen oder AHS-Maturanten (letzte im öffentlichen Dienst) ausgeübt.“ (einleitung1,a.a.O., S. 5)
2. Des Weiteren werden auch „Lehrberufe in die Hauptgruppe 3 eingeordnet, wenn die Berufsbeschreibungen der ISCO keine andere Option zulassen (neue EDV-Lehrberufe, Chemielabortechniker, technische Zeichner, Fotografen, Optiker, kaufmännische Lehrberufe usw.).“ (einleitung1,a.a.O., S. 5)
3. Grundsätzlich wird zum Verhältnis Berufsgruppenzuordnung und formale Bildung festgestellt: „In den meisten Fällen wird die Berufsbenennung ausreichend sein, um eine Tätigkeit richtig zu klassifizieren. Die formale Ausbildung soll als Hilfsmerkmal nur wenn unbedingt notwendig eingesetzt werden.“ (einleitung1,a.a.O., S. 5)

Die bildungsspezifischen Verteilungen der Absolventen/innen nach ISCO-Berufsgruppen zeigen, dass alle formalen Ausbildungswege bei der großen Mehrheit der Absolventen/innen bestimmten Qualifikationsniveaus zuzuordnen sind. Zieht man die Ergebnisse der letzten Volkszählung heran, so zeigen sich ausgeprägte Muster der beruflichen Funktion nach Bildungsebenen. Neben den typischen Qualifikationsniveaus je Ausbildungsrouten gibt es auf allen Bildungsebenen einen Anteil an Absolventen/innen, der Berufe und Positionen erreicht, die über dem typischen Skill level bzw. als Leitende Funktionen einzustufen sind, aber auch einen Anteil an Absolventen/innen, der – aus unterschiedlichsten Gründen (außerberufliches Engagement z.B.) – den typischen Skill level nicht erreicht.

Die Beschäftigung von Absolventen/innen verschiedener BHS-Formen zeigt einen relativ hohen Anteil an Leitenden, der von den Graduierten nicht übertroffen wird. Die BHS (inklusive Kolleg) hat auch in der Führungsebene großer Unternehmen kaum weniger Absolventen/innen als die Hochschule zu verzeichnen (Statistik Austria 2005, S. 145). Eine spezielle Frage ist

die Einstufung der AHS. Nach ISCO liegt die Tätigkeit der Absolventen/innen im Bereich zwischen BMS und BHS, dabei näher zur BHS. Wie ist das zu erklären? Zunächst mit der Inputqualität (Haider / Reiter, 2001, S. 68; dieselben, 2004, S. 104) und Bildungsleistung der AHS, sodann aber auch mit dem hohen Anteil an Personen, die zusätzliche Qualifikation ohne formalen Abschluss erworben haben.

Die formale Qualifikationsstruktur (Bildungsebenen) weist jeweils die höchste abgeschlossene Bildung aus. Gemäß dieser Logik der (aufsteigend inklusiven) Bildungsstatistik werden erste Ausbildungen dann nicht ausgewiesen, wenn eine weitere formale Ausbildung abgeschlossen wurde. Dies führt dazu, dass z.B. Lehrabsolventen/innen, die eine HTL für Berufstätige absolviert haben, nicht mehr als Lehrabsolventen/innen, sondern als BHS-Absolventen/innen ausgewiesen werden. Die Aufgliederung von ISCO nach formaler Bildung zeigt aber trotzdem in einem erheblichen Ausmaß Aufwärtsmobilität an, nämlich jene, die auf der Basis von Berufserfahrung und nicht-abschlussbezogener Weiterbildung stattgefunden hat.

TABELLE 4a:

Erwerbspersonen nach Bildungsebenen, ISCED-Zuordnung und Skill levels (Berufshauptgruppen nach ISCO), 2001, in %; Fett und schattiert: die zwei höchsten Anteile je Bildungsebene

| Skill level | ISCO-Klassifikation Berufshauptgruppe | Bildungsebene (ISCED Zuordnung) | | | | | | | |
|-------------|--|---------------------------------|-------------|------------------------|-----------|-----------|------------------|----------------|----------------------|
| | | Pflichtschule (ISCED 2) | Lehre 3B | BMS 3B, 4B* 5B** | AHS 3A | BHS 4A | BHS-Kolleg 5B | Akademie 5B | Hochschule 5A, 6) |
| - | Leitende | 4 | 8 | 8 | 12 | 16 | 15 | 5 | 15 |
| 4 | Wissenschaftler, Lehrkräfte, Mediziner | 0 | 0 | 1 | 7 | 6 | 9 | 72 | 65 |
| 3 | Techniker und gleich- rangige nichttechni- sche Berufe | 9 | 14 | 32 | 40 | 47 | 47 | 19 | 11 |
| 2 | Bürokräfte, kauf- männische Ange- stellte | 11 | 12 | 25 | 17 | 18 | 17 | 2 | 4 |
| 2 | Handwerks- und verwandte Berufe | 14 | 25 | 5 | 3 | 3 | 2 | 0 | 1 |
| 2 | Dienstleistungsbe- rufe, Verkäufer | 16 | 16 | 16 | 12 | 6 | 6 | 2 | 2 |
| 2 | Anlagen- und Ma- schinenbediener sowie Montierer | 11 | 11 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 2 | Fachkräfte in der Landwirtschaft | 5 | 4 | 7 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 1 | Hilfsarbeitskräfte | 30 | 10 | 5 | 6 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Gesamt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Absolut | 864.888 | 1.557.499 | 501.043 | 167.643 | 280.802 | 26.120 | 96.263 | 29.8905 |

*Diplomkrankenpflegeausbildung **inklusive Werkmeisterschulen (=Sonderform der BMS)

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung (Lebensunterhaltskonzept)

Noch stärker kommt die berufliche Aufwärtsmobilität zum Ausdruck, wenn die Perspektive von der bildungsspezifischen Verteilung auf Berufshauptgruppen auf die Bildungsstruktur der Berufshauptgruppen wechselt. Diese Perspektive ist ebenfalls für die NQR-Konstruktion von großem Interesse, da sie in hohem Maße Kompetenzzuwächse durch informelles oder non-formales Lernen aufzeigt. Dies ist im Nationalen Qualifikationsrahmen, der lebenslanges Lernen durch verbesserte Verfahren zur Validierung und Anerkennung von informellem oder

non-formalem Lernen motivieren und nachhaltig stärken soll, von Relevanz. Tabelle 4b zeigt die Ergebnisse.

Unter den Erwerbspersonen in leitenden Funktionen stellten bei der letzten Volkszählung die Lehrabsolventen/innen mit 41 Prozent den höchsten Anteil, BHS- und Hochschulabsolventen/innen den zweithöchsten. In der Berufshauptgruppe „Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe“ (Skill level 3), die fast 716.000 Erwerbspersonen bei steigender Tendenz aufweist, kommen über 50 Prozent aus Lehrlingsausbildung oder BMS. Dies belegt, dass von erheblichen Unterschieden im Skill level innerhalb der mittleren Bildungsebenen in Österreich auszugehen ist. Das Skill level 3 wird in der ursprünglichen ISCO-Konzeption durch die ISCED-Levels 4 oder 5B definiert (siehe Tabelle 3). In Österreich traf dies aber bei der letzten Volkszählung nur auf 28 Prozent der Erwerbspersonen dieses Skill levels zu. Hieraus folgt, dass das ISCO-Level 3 sowie die ISCED-Levels 4 und 5B im internationalen Vergleich eine besondere Aufmerksamkeit erfordern, wenn es darum geht, die österreichischen Bildungsabschlüsse adäquat zu „Qualifikationen“ zuzuordnen.

Tabelle 4b:

Bildungsstruktur nach Berufshauptgruppe, Erwerbspersonen 2001, Zeilenprozente

| ISCO-Berufshauptgruppe | Pflichtschule | Lehre | BMS | AHS | BHS | Kolleg | Akademien | Uni, FH | gesamt |
|---|---------------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------------|
| Leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft; Angehörige gesetzgebender Körperschaften | 10 | 41 | 12 | 6 | 14 | 1 | 1 | 14 | 320.667 |
| Wissenschaftler, wissenschaftliche Lehrkräfte, Mediziner | 1 | 1 | 2 | 4 | 6 | 1 | 23 | 63 | 304.980 |
| Techniker u. gleichrangige nichttechnische Berufe | 10 | 31 | 22 | 9 | 18 | 2 | 3 | 5 | 715.706 |
| Bürokräfte, kaufmännische Angestellte | 20 | 37 | 25 | 6 | 10 | 1 | 0 | 2 | 502.786 |
| Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten | 27 | 48 | 16 | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 | 511.840 |
| Fachkräfte in der Landwirtschaft u. Fischerei | 30 | 41 | 25 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 137.952 |
| Handwerks- und verwandte Berufe | 22 | 71 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 553.299 |
| Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer | 34 | 58 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 283.097 |
| Hilfsarbeitskräfte | 55 | 35 | 5 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 462.836 |
| Gesamt | 23 | 41 | 13 | 4 | 7 | 1 | 3 | 8 | 3.793.163 |

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung (Lebensunterhaltskonzept)

2. ISCED

Die *International Standard Classification of Education (ISCED)* ist das heute weltweit im öffentlichen bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurs einflussreichste Bildungs-klassifikationssystem, insbesondere für den Vergleich des Qualifikationsstandes von Volkswirtschaften und sozioökonomischen Gruppen. Zu Recht wurde daher in einer Mitteilung der Europäischen Kommission die Frage gestellt: „Why not build on existing reference levels and frameworks (for example ISCED)?“ und dabei folgende Antwort gegeben: “Because the EQR introduces, for the first time, a set of reference levels based on learning outcomes (defined in terms of knowledge, skills and competences). The EQR shifts the focus from input (lengths of a learning experience, type of institution) to what a person holding a particular qualification actually knows and is able to do.” (MEMO/06/318, 5. September 2006, S. 1)

Wesentlich für ISCED und dessen Relevanz ist das Konzept der “Levels of education”: “The notion of ‘levels’ of education ... is essentially a construct based on the assumption that educational programmes can be grouped, both nationally and cross-nationally, into an ordered series of categories broadly corresponding **to the overall knowledge, skills and capabilities** required of participants if they are to have a reasonable expectation of successfully completing the programmes in these categories. These categories represent broad steps of educational progression **from very elementary to more complex experiences** with the more complex the programme, the higher the level of education.” (UNESCO, 1997, S. 10; Hervorhebung nicht im Original)

Die Klassifikation nach Niveaus würde es erfordern, die Ausbildungsgänge nach den Inhalten und damit nach internationalen Standards für Lehrpläne zu bewerten. Lapidar wird hierzu allerdings festgestellt: „International curricula standards that are needed to support such judgements do not as yet exist.“ (UNESO, 1997, S. 12) Daher werden andere Kriterien (z.B. Zugangsvoraussetzungen, Mindestalter beim Zugang, Ausbildungsdauer, Typ der Bildungseinrichtung) verwendet, die quasi als Hilfsmittel das Fehlen von curricularen Standards kompensieren sollen. Diese Behelfslösungen sind kaum zu vermeiden, da umfassende Standards einfach nicht vorhanden sind. Man müsste jedoch mehr auf Systembesonderheiten achten und insbesondere die sehr unterschiedliche Anlagerung der oberen mittleren Qualifikationen in den Ausbildungssystemen stärker berücksichtigen.

Anwendung auf das österreichische Bildungssystem

Tabelle 5 zeigt eine Anwendung von ISCED nach Bildungsebenen auf Basis der letzten Volkszählung. Als Besonderheit von ISCED fällt die Abgrenzung zwischen „allgemeinbildend-akademischer“ Bildungsroute („A“) und „beruflich-arbeitsmarktbezogener“ Bildungsroute („B“) auf. Auch die Abhebung der Diplomkranktenpflegeausbildung als Level 4B von den BMS (Level 3B) ist auffällig und kann als Transparenz vermehrend vermerkt werden. Die gemeinsame Einstufung des Lehr- und Fachschulabschlusses als ISCED 3B betont die Ähnlichkeiten stärker als die österreichische Systematik der Bildungsebenen. Überraschend dürfte die unterschiedliche Einstufung verschiedener BHS-Formen sein; vermutlich auch die Zuordnung

der 3-jährigen hochschulverwandten Lehranstalten, die Matura im Zugang voraussetzen, zum Level ISCED 5B.

TABELLE 5:
Erwerbspersonen in Österreich nach Bildungsebenen und ISCED-Zuordnung

| Bildungsebenen: höchste abgeschlossene Bildung | ISCED | Anzahl | % |
|---|--------------|------------------|--------------|
| Doktorat | 6 | - | - |
| Universität | 5A | 304.761 | 7,6 |
| Fachhochschule | 5A | 7.880 | 0,2 |
| Berufs- und lehrerbildende Akademien | 5B | 99.844 | 2,5 |
| BHS-Kolleg | 5B | 27.164 | 0,7 |
| Werkmeisterschule | 5B | * | * |
| BHS: Hauptform, Aufbaulehrgang und für Berufstätige | 4A | 297.587 | 7,5 |
| Mittlere Schulen für das Gesundheitswesen | 4B | 79.665 | 2,0 |
| Allgemeinbildende höhere Schule | 3A | 193.137 | 4,8 |
| Berufsbildende mittlere Schule (BMS) | 3B | 442.632 | 11,1 |
| Lehrlingsausbildung (duale Ausbildung) | 3B | 1,612.872 | 40,5 |
| Pflichtschule | 2 | 921.219 | 23,1 |
| Gesamt | 1 - 6 | 3,986.761 | 100,0 |

*in BMS inkludiert

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001; eigene Berechnungen

Während z.B. die Werkmeisterschule als Sonderform der Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) definitionsgemäß zur Tertiärstufe 5B zählt (da der Zugang den Abschluss einer Ausbildung der oberen Sekundarstufe (Lehrlingsausbildung) voraussetzt), und damit international als nicht-akademische Tertiärbildung eingestuft wird, trifft dies auf die HTL zumeist nicht zu. Die HTL wird nur in der Kollegform als ISCED 5B eingestuft. Die Hauptform der HTL, der Aufbaulehrgang und die HTL für Berufstätige werden als ISCED 4A eingestuft. Die Ingenieurverleihung aufgrund zumindest dreijähriger „gehobener Berufspraxis“ bleibt bei der Einstufung der HTL-Abschlüsse zur Gänze unberücksichtigt, da keine Rückbindung oder Anerkennung im Bildungswesen erfolgt. Ein weiterer wesentlicher Grund für den rechnerischen Rückstand ist z.B. die Ansiedelung der Diplomkrankenpflege auf dem ISCED Level 4B in Österreich, die international zumeist auf 5B oder 5A angesiedelt wird. Die Diplomanerkennungsrichtlinie überwindet diese Zuordnungen de facto, indem sie Lernzeiten, Inhalte und Lernorte definiert (Richtlinie 2005/36/EG vom 7. September 2005).

Tertiärquote von 50 bis 60 Prozent

Laut ISCED-basierter Auswertung durch die OECD **begannen im Jahr 2005 64 Prozent der Jugendlichen in EU-Mitgliedsländern eine tertiäre Ausbildung** (Level 5A oder 5B). Die Spitzenwerte reichten von 79 Prozent in Ungarn bis zu 83 Prozent in Schweden. Österreich rangiert mit 46 Prozent am unteren Ende des Vergleichs. In der ISCED-Klassifizierung wächst vor allem die Studierquote bezogen auf die Tertiärstufe 5A (=Hochschulbildung, zumindest 3-jährig), und zwar von 35 Prozent (1995) auf 53 Prozent (2005) der altersmäßig vergleichbaren Jugendlichen im Durchschnitt der EU-19-Länder (OECD 2007, S. 326). Ein Teil der Länder

weist keine Differenzierung zwischen 5B und 5A oder minimale Prozentwerte für ISCED 5B auf (Schneeberger 2006b).

Würde man die Tertiärquote nach ISCED-Klassifikation als Maß für die Qualifikation der Jugendlichen heranziehen, so wäre Österreich in der Tat hoffnungslos unterqualifiziert. Dem entspricht aber keine empirische Evidenz am Arbeitsmarkt und im internationalen Vergleich volkswirtschaftlicher Indikatoren. Österreich wird im internationalen Bildungsvergleich auf Tertiärstufe deshalb unterschätzt, weil Berufsqualifizierung in Österreich auch für obere mittlere Berufe (zum Stellenwert von beruflichen Ausbildungen auf ISCO-Level 3 siehe: Statistik Austria, 2005, S. 146ff.) bislang zu einem erheblichen Anteil bereits auf der oberen Sekundarstufe erfolgt. Dieses Faktum wird durch ISCED nicht ausreichend erfasst.

In Tabelle 6 wird gezeigt, dass durch Anwendung von ISCED die Qualifikation der österreichischen Jugendlichen unterschätzt wird, wenn man nur die Tertiärquote heranzieht. Die statistische Differenz ist 28 Prozent (Österreich) im Vergleich zu 43 Prozent (EU-19 Mittel). Würde man die BHS nicht nur mit dem Kolleg, sondern alle BHS-Formen (Hauptform, Aufbaulehrgang, Kolleg, Berufstätige) sowie die Ausbildungen für die Gesundheitsberufe zum Level 5B addieren (siehe dazu Erläuterungen im Additamentum), so ist der scheinbare Rückstand beseitigt: Fass man ISCED 5(A+B) sowie 4 (A+B) zusammen, so ergibt sich für 2005 in Österreich eine Abschlussquote von 55,5 Prozent. Diese liegt deutlich über dem europäischen Ländermittel von knapp 48 Prozent. Es gibt zudem noch eine Reihe von Lehrberufen und Fachschulen, die im Konnex mit Berufserfahrung und Weiterbildung ebenfalls in obere mittlere Qualifikationen gelangen.

Faktum ist, dass ISCED die BHS-Hauptform und die BHS für Berufstätige schlechter einstuft als das BHS-Kolleg oder die Werkmeisterschule, die eine berufs begleitende Sonderform der BMS ist. In Österreich selbst gibt es andere Bewertungen von Brancheninsidern/innen, die sich auch in der Berufsstatistik niederschlagen. Absolventen/innen der BHS-Hauptform haben ungefähr gleich hohe Anteile in gehobenen Berufssegmenten wie jene, welche die BHS in Kollegform absolviert haben, wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde.

Im Zusammenhang mit der Einstufung von BMS, BHS und Kolleg ist das Konzept der Entwicklung von Bildungsstandards auch für die BMHS von Interesse, denn damit könnte z.B. die Einstufung der verschiedenen Formen der BMHS empirisch begründet werden. Mit den Bildungsstandards wird in kleinerem Bezugsrahmen versucht, dass zu leisten, was der internationalen komparativen Bildungsstatistik fehlt (siehe oben).

Tabelle 6:

**Tertiäre und postsekundäre Abschlussquoten*
im europäischen Ländervergleich, 2005, in %**

| OECD-Länder | Tertiäre Abschlüsse | | | Postsek. Abschlüsse | Tertiäre und postsekundäre Abschlüsse |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------|------------------------|---|
| | ISCED 5B, (zum. 2 J.) ** | ISCED 5A (zum. 3 J.) | ISCED 5A u. 5B | ISCED 4A u. 4B | |
| Irland | 23,6 | 38,2 | 61,8 | - | 61,8 |
| Vereinigtes Königreich | 17,4 | 39,4 | 56,8 | - | 56,8 |
| Dänemark | 10,1 | 45,5 | 55,6 | 1,2 | 56,8 |
| Österreich | 7,6 | 20,4 | 28,0 | 27,5 | 55,5 |
| Tschechische Republik | 5,7 | 24,9 | 30,6 | 23,3 | 53,9 |
| Schweiz | 7,8 | 27,4 | 35,2 | 16,3 | 51,5 |
| Spanien | 17,2 | 32,7 | 49,9 | - | 49,9 |
| Finnland | 0,2 | 47,3 | 47,5 | - | 47,5 |
| Deutschland | 10,7 | 19,9 | 30,6 | 16,4 | 47,0 |
| Polen | 0,1 | 45,1 | 45,2 | - | 45,2 |
| Slowenien | 23,6 | 17,8 | 41,4 | 2,7 | 44,1 |
| Schweden | 4,5 | 37,7 | 42,2 | - | 42,2 |
| Niederlande | - | 42,1 | 42,1 | - | 42,1 |
| Italien | - | 41,0 | 41,0 | - | 41,0 |
| Portugal | 8,6 | 32,3 | 40,9 | - | 40,9 |
| Ungarn | 3,7 | 36,2 | 39,9 | - | 39,9 |
| Griechenland | 12,2 | 24,9 | 37,1 | - | 37,1 |
| Slowakische Republik | 2,3 | 30,1 | 32,4 | 2,8 | 35,2 |
| EU-19-Durchschnitt | 7,7 | 34,9 | 42,6 | 5,1 | 47,7 |

* Anteil der Absolventen/innen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter.

** Enthält in Österreich z.B. PädAK, Kollegs, Werkmeisterschule, aber nicht BHS-Hauptform oder BHS für Berufstätige

Quelle: OECD 2007; eigene Berechnungen

Die Frage der Entsprechungen von formaler Bildung und Berufspositionen sind weitgehend ein „weißer Fleck“ der komparativen Bildungsforschung. Ohne Bezug auf berufliche Funktionen und Verantwortungen, die für bestimmte Bildungsgänge typisch sind, sind keine realistischen Konzepte zu erwarten (Schneeberger 1999, 40ff.). Während die klassischen akademischen Berufsvorbildungen und Professionen zumeist überall identifizierbar sind und als reglementierte Berufe gesetzlich definiert und im Zugang in der EU durch die Richtlinie von 2005 geregelt sind, bilden die oberen mittleren Qualifikationen – also die Ausbildungen zwischen beruflicher Bildung und akademischen Professionen – ein hochgradig von Diversität gekennzeichnetes Feld des internationalen Vergleichs. Ulrich Teichler verwies z.B. auf irrtümliche Schlussfolgerungen im Hinblick auf Bachelor degrees, die übersehen, dass in anglophonen Ländern „auch diejenigen einen Bachelor erwerben, die in Deutschland die anspruchsvolleren Bereiche der beruflichen Ausbildung – z.B. Techniker-Ausbildungen und Ausbildungen für Gesundheitsberufe – durchlaufen“ (Teichler 2006, S. 8). Die Problematik von ISCED wurde seitens des Bildungssoziologen Reiterer treffend formuliert und soll daher in Form eines längeren Zitats dokumentiert werden:

„Zählt man (...) die Anteile von ISCED 5A, 5B und 6 zusammen, dann rutscht Österreich im Rahmen der OECD-Länder ziemlich weit nach hinten. Das für Österreich wenig schmeichelhafte Bild kommt allerdings tatsächlich in beträchtlichem Maß durch die Klassifikation zustande. Die Bildungsorganisation hier enthält äquivalent in ISCED 4 Bereiche, die anderswo bereits in 5B eingeordnet sind. Zählt man also diese Bereiche zusammen, so wandert Österreich ins Mittelfeld. Ein Schwerpunkt der hiesigen Bildungsstruktur bildet

schließlich die so genannte ‚duale Ausbildung‘, in welcher Lehrlinge ihre Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl im Betrieb als auch in der Schule erhalten. Der hohe Lehrlingsanteil verhilft dem Land hier zu einer Position weit vorn. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die Bildungsorganisation hier einen gewissen Sonderweg einschlug, der im Hauptstrom heute statistisch den Bildungsstand eher unterschätzt.“ (Reiterer 2005, S. 32)

3. ISCED und EQF

Die Kommission der Europäischen Union empfiehlt in ihrem Vorschlag, wie weiter oben erwähnt, „besonderes Augenmerk ... darauf zu richten, welche Auswirkungen ein auf Lernergebnissen beruhender Ansatz (wie er für den EQR verwendet wird) auf die Klassifikation von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen hat. Bei der zukünftigen Weiterentwicklung bestehender statistischer Klassifikationen und Nomenklaturen (z.B. ISCED 97), mit denen Ergebnisse in der allgemeinen und beruflichen Bildung gemessen werden können, ist dieser Aspekt daher ebenfalls zu berücksichtigen.“(Europäische Kommission 2006, S. 13.) Unabhängig von der Begründung der Levelzuordnung wird in beiden Klassifikationsrahmen eine vertikale Struktur von Qualifikationsnachweisen angeboten. Auch die „Übersetzungsfunktion“ für Qualifikationsnachweise aus anderen Ländern ist ähnlich. Auch wenn die Begründung und der Fokus etwas anders ausfallen, so ergeben sich vergleichbare Grundstrukturen mit wenigen signifikanten Unterschieden.

Der Hauptunterschied der ISCED-Klassifikation zu den EQF-Levels betrifft die stärkere interne Differenzierung der Hochschulbildung. Das ISCED-Level 5A wird in die EQF-Levels 6 und 7 gespalten. Es gibt gute Gründe für diese Unterscheidung. ISCED-Level 6 wird zu EQF-Level 8. Im Mai 2005 fand in Bergen (Norwegen) die dritte Bologna-Nachfolge-Konferenz der europäischen Bildungsminister/innen statt. Dabei wurde für den Europäischen Hochschulraum (EHEA) vereinbart: Der übergreifende Rahmen für Abschlüsse, bestehend aus 3 Stufen (Bakkalaureat, Master und Doktorat), mit der Möglichkeit von Zwischenstufen innerhalb des jeweiligen nationalen Kontexts, wird angenommen. Der übergreifende europäische Qualifikationsrahmen (EQR) soll die drei genannten Stufen umfassen. Die Deskriptoren für die einzelnen Stufen sollen die Lernergebnisse und die erworbenen Kompetenzen zum Ausdruck bringen (Bologna-Prozess 2005, S. 2).

Ebenso wichtig wie die Differenzierung des ISCED-Levels 5A in EQF 6 und 7, ist die innere Differenzierung der Bildungsgänge, die auf EQF-Level 6 führen: Die Schaffung eines „Short cycle“ wird zwar nicht gefordert, aber nahegelegt: „since short cycle qualifications are found in many countries it is important to give them a place in the framework“. (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005, S. 63.) In der Deskriptorentabelle zum EQF wird hierzu erläuternd festgestellt: „Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.“ (Europäische Kommission 2006, S. 22.) Solche Kurzstudien dauern in der Regel zumindest zwei Jahre und werden *mit 120 von 180 bzw. 240 Leistungspunkten des Bachelor degrees im ECTS* bewertet. In Österreich gibt es noch keinen geregelten Credit-Transfer in diesem Umfang, z.B. vom Kolleg zum Bakkalaureat (Die Lernzeit der beiden Bildungsgänge unterscheidet sich nur um 1 Jahr bei formal gleichem

Zugangsniveau). Strukturell ist eine weitgehend evidente Entsprechung zu ISCED 5B gegeben.

In beiden Bezugsrahmen (EQF und ISCED) beginnt tertiäre Bildung und Qualifikation mit dem Level 5. Geht man vom Trend der Studierquoten aus, so ist damit zu rechnen, dass in naher Zukunft rund 50 Prozent eines Altersjahrgangs einen tertiären Abschluss erreichen, also auch zumindest auf Level 5 des EQF eingestuft werden. Hinzu kämen noch jene Qualifizierten, die über andere Wege der Aus- und Weiterbildung auf diese Qualifikationsstufe oder auf eine darauf liegende gelangen.

Gemäß den Prinzipien der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen, das ein wichtiger Bestandteil der europäischen und nationalen Strategie zum lebenslangen Lernen ist, wird man den Lernzuwachs durch gehobene Berufspraxis systematisch berücksichtigen müssen. Dies könnte z.B. eine Unterscheidung zwischen HTL-Oberstufenschulabschluss und dem Ingenieurtitel aufgrund des Nachweises „gehobener beruflicher Praxis“ bedeuten. Das Manko der bisherigen Verleihung des Ingenieurtitels war bislang die fehlende Rückbindung der Zertifizierung an das Bildungssystem. Nach den Prinzipien von EQR-NQR und der europäischen LLL-Strategie wäre aber gerade dies erforderlich.

Der Qualifikationsbereich, der durch EQF-Level 5 bzw. ISCED 5B abgebildet wird, wird damit zu einem entscheidenden Orientierungspunkt des internationalen Vergleichs. Was darüber ist, hat Graduiertenniveau oder äquivalentes Weiterbildungsniveau, was darunter ist (also die Level 2 bis 4) betreffe im Wesentlichen die berufliche Erstausbildung oder deren Voraussetzungen bzw. Vorbildungen. Gerade am ISCED Level 5B wird deutlich, dass das zugrunde gelegte Klassifikationssystem ohne outcomes-bezogene Kriterien nicht auskommt. Im OECD-Handbuch zur Anwendung von ISCED werden zur Charakterisierung des Levels Beispiele beruflicher Qualifikationen genannt. So wird etwa als Beispiel für ISCED 5B (Short, 1st qualification) der „Paraprofessional/Technician (Australia)“ angeführt, dessen Ausbildung üblicher Weise ein *Associate Diploma*“ oder ein *Advanced Certificate* bei einer Kursdauer von 2 Jahren Vollzeit Äquivalent enthält. Für Finnland wird ein *Technician Engineer* (2 bis 3 Jahre Dauer), für Spanien der *Técnico Superior* genannt (OECD, 1999, S. 59ff.). Dies ist ein Hinweis darauf, dass man im NQR zur Charakterisierung von Qualifikationsniveaus beispielhaft Berufsqualifikationen erarbeiten könnte.

Die Lehre und die meisten Fachschulen (Ausnahme: Diplomkrankenfachschulen mit Level 4B) werden in ISCED gemeinsam auf dem Level 3B eingestuft. Zweck der Lehrabschlussprüfung ist es, zu überprüfen, ob jemand „in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen“ (BMWA: Berufsausbildungsgesetz, S. 32, §21 Absatz 1). Diese gesetzliche Festlegung spricht für Level 4 des EQF. In einem Diskussionspapier des ITB (Bremen) wird angemerkt, Level 3 der 8-stufigen Struktur beschreibe typische Anlerntätigkeiten, daher sollten die Levels unter dem Level 4 nicht in einen Qualifikationsrahmen einbezogen werden (Rauner, Graham, Bremer, Deitmer, Grollmann, Haasler, Hermann, Spöttl, 2005, S. 4). In Österreich gibt es aber doch Bildungsgänge respektive Qualifikationsnachweise (Zeugnisse) auf der oberen Sekundarstufe,

die unterhalb eines Lehrabschlusses oder einer 3-jährigen Fachschulbildung anzusiedeln sind. Diese Ausbildungen werden dem ISCED Level 3C zugeordnet (siehe Übersicht). Außerdem gibt es als relativ neue Möglichkeit im *Berufsausbildungsgesetz (BAG)* die Teilqualifikation. „Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann in einem Ausbildungsvertrag die Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden. (...) Die Dauer der Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen.“ (BMWA: Berufsausbildungsgesetz, S. 32, §8b Absatz 2).

**ÜBERSICHT 1:
Entsprechungen von EQR, ISCED und EHR sowie hypothetische NQR-Zuordnung**

| EQF-Level | EQR-Beschreibung bezogen auf Kompetenzen (Exzerpt) | ISCED-Level | ISCED-Bezeichnung | EHR-Stufen* | NQR-Niveau* |
|-----------|--|-------------|---|--|------------------------|
| 8 | Namhafte Autorität etc. ... <u>Entwicklung neuer Ideen und Verfahren</u> in führenden Arbeits- und Lernkontexten | 6A | Weiterführende Forschungsorientierte Studiengänge | Dritter Studienzyklus: Doktoratsstudium etc. | → |
| 7 | Leitung und Gestaltung <u>komplexer, sich verändernder</u> Arbeits- und Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern | 5A | Master Degree | Master Degree (Zweiter Studienzyklus) | → |
| 6 | <u>Leitung komplexer</u> fachlicher und beruflicher Tätigkeiten und Projekte ... Entscheidungsverantwortung in <u>nicht vorhersehbaren</u> Arbeits- oder Lernkontexten | 5A | Bachelor Degree | Bachelor Degree (Erster Studienzyklus) | → |
| 5 | Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen <u>nicht vorhersehbare</u> Änderungen auftreten; Überprüfungen von Leistungen | 5B | Kurze Studien (zumindest 2 Jahre) | Short cycle* innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit | BHS? und Äquivalentes? |
| 4 | <u>Selbständiges</u> Tätigwerden in Arbeits- und Lernkontexten, die in der <u>Regel bekannt sind</u> , und Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer | 4 | Post-sekundär, aber nicht tertiär | | Lehre? BMS ? |
| 3 | Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- und Lernaufgaben | 3 | Sekundarstufe II | | |
| 2 | Arbeiten und Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbständigkeit | 2 | Sekundarstufe I | | |
| 1 | Arbeiten unter direkter Anleitung | 1 | Volksschule | | |

* Die Stufen des EHR-Europäischen Hochschulraums sollen eine Entsprechung zu den EQF-Levels haben. **Dies schließt aber andere Lernpfade in der Aus- und Weiterbildung nicht aus.**

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Ein anderer Aspekt sind die betrieblichen Einstufungen unter dem Facharbeiter-/Lehrabschlussniveau, für die es aber keine formalen Zeugnisse gibt. So gibt es unter der FacharbeiterInnen-Einstufung in der Industrie noch fünf Industrielohnstufen (Besonders qualifizierte angelernte ArbeitnehmerInnen, Qualifizierte angelernte ArbeitnehmerInnen, Sonstige angelernte ArbeitnehmerInnen; HilfsarbeiterInnen – schwere Tätigkeit, HilfsarbeiterInnen – leichte Tätigkeit) mit signifikanter Stundenverdienststaffelung (siehe: Wirtschaftskammer Österreich 2006, S. 41).

4. Schlussfolgerungen

Die *International Standard Classification of Education (ISCED97)* bestimmt heute den internationalen Vergleich der Bildungssysteme und des Humankapitals der Volkswirtschaften. Wenn z.B. die Schlagzeile durch die Medien geht, Österreich läge in der „Akademikerquote“ ganz abgeschlagen am unteren Ende des Ländervergleichs, dann beruht dies auf dem Klassifikationssystem ISCED. Es gibt aber berechtigte Zweifel am Realitätsgehalt der ISCED-basierten Vergleiche. Der EQF (European Qualifications Framework) soll diese Vergleiche besser machen. Im Wesentlichen soll dies durch die stärkere Berücksichtigung der „Lernergebnisse (Learning Outcomes)“ zustande kommen. Diese „Lernergebnisse“ sollen die Länder im Rahmen des NQR erarbeiten.

Ziel dieses Beitrages ist es, anhand des Kommissionsvorschlags zum EQF im Vergleich mit bestehenden Klassifikationssystemen (ISCED und ISCO) zu überlegen, wo die Unterschiede liegen und worin das Besondere des EQF-NQR-Projektes zu sehen ist. Die von der ILO geschaffene Berufsklassifikation ISCO (International Standard Classification of Occupations) erweist sich bei näherer Analyse als weniger relevant für den EQF-Vergleich als ISCED, da die Stufung der Berufsqualifikationen auf ISCED-Levels beruht.

Die Outcomes sollen im EQF-NQR-Ansatz anhand von *knowledge* (Kenntnisse), *skills* (Fertigkeiten) und *competences* (Kompetenzen im Sinne von Verantwortung und Selbständigkeit) beschrieben werden. Kompetenzen bedeuten im Wesentlichen „Fähigkeiten“ oder – noch genauer - **realisierte Fähigkeiten** („realized abilities“ nach Connell, Sheridan, Gardner, 2003). Wenn es um die Niveaubestimmung von Kompetenzen geht, wird in allen Klassifikationssystemen (ISCO, ISCED, EQR) auf den Komplexitätsgrad der Aufgaben Bezug genommen. Im EQF-Kommissionsvorschlag wird in der Kompetenzdimension auf den **Komplexitätsgrad der Lern- oder Arbeitskontexte** als Niveau-Kriterium Bezug genommen. Als zusätzliche Kriterien finden sich Unvorhersehbarkeit/Intransparenz versus Routine sowie Anweisung versus Selbständigkeit/Eigenverantwortung.

Im EQF-NQR-Ansatz geht es wie bei ISCED um eine Rangreihe von Qualifikationen. ISCED sieht dabei 6 Levels, der EQF-Vorschlag 8 Levels vor. Im Grunde entsprechen sich ISCED und EQF ab Level 5, wobei der EQF allerdings die Hochschulbildung stärker ausdifferenziert. Der EQF macht aus ISCED 5B Level 5, aus 5A Level 6 oder Level 7 und aus ISCED Level 6 das EQF Level 8. Die „**Zwischenzone**“ zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung bildet **Level 5 im EQF**. (ISCED Level 5B). Dort, wo berufliche oder akademische Bildung ins

Auge gefasst wird, wird im ISCED-Anwenderhandbuch offensichtlich *ebenfalls outcomesorientiert* argumentiert – so wenn z.B. „to enter a particular occupation“ (wozu Level 5B als Kompetenznachweis gelten soll) von „entry into a profession with high skills requirements“ (wozu Level 5A befähigen soll) unterschieden wird (OECD 1999, S. 23.).

Länder, die das Erreichen von beruflicher Arbeitsmarktfähigkeit („to enter a particular occupation“) in den postsekundären Bereich verlagert haben, weisen klassifikationsbedingt höhere Tertiärquoten auf als Länder mit berufsspezifischen Bildungsgängen auf der oberen Sekundarstufe. So erreichten 2005 im europäischen Mittel 43 Prozent der Jugendlichen einen **Tertiärabschluss** (zumindest ISCED 5B), in Spitzenländern 55 bis 60 Prozent (OECD 2007). In der OECD-Publikation wird für Österreich eine Tertiärquote von 28 Prozent ermittelt. Würden für Österreich nicht nur das BHS-Kolleg und die Werkmeisterschule, sondern auch die BHS-Hauptform und die Diplomkrankpflege (was international üblich ist) hinzugezählt werden, so ergäbe sich eine Postsekundärquote von 55,5 Prozent, die deutlich über dem europäischen Ländermittel liegt (unter 48 Prozent).

Aufgrund der Tertiärquote von über 40 Prozent und einer Anfänger/innenquote von 65 Prozent im europäischen Mittel ist zu erwarten, dass über die Entsprechung der „Bologna-Stufen“ mit den EQF-Stufen (5 bis 8) mittelfristig **zumindest 50 Prozent eines Altersjahrganges in Europa auf Level 5 oder mehr im EQF** eingestuft werden.

Beim österreichischen NQR wird darauf zu achten sein, dass von der beruflichen Bildung nicht nur das BHS-Kolleg und die Werkmeisterschule als Level 5 eingestuft werden. Level 5 des EQF betrifft höhere Berufsausbildungen bzw. abschlussbezogene Weiterbildungen. Level 4 des EQF, das „selbständiges Tätigwerden“ erfordert, wird für Erstausbildungen in Lehre und Fachschule in Frage kommen.

Das österreichische Berufsbildungssystem hat auch bisher ergebnisorientiert gearbeitet, anders wären die langfristigen qualifikationsspezifischen *Outcomes* am Arbeitsmarkt nicht zu erklären. Im Durchschnitt betrachtet sind österreichische Bildungsabschlüsse valide Signale für Qualifikation. Es gibt allerdings erhebliche Streuung auf den Bildungsebenen, was unter anderem auf Lernprozesse im Beruf und Weiterbildung hinweist. Gerade deshalb sind von einer verstärkten Outcomesorientierung und vermehrter Qualitätssicherung der Outcomes als eines der wesentlichen Ziele des EQF-NQR-Projektes **langfristig große Impulse** für Aus- und Weiterbildung zu erwarten (Anrechnungen, Durchlässigkeit, Motivation zu Weiterbildung usw.).

5. Literatur

BMBWK: Statistisches Taschenbuch 2003, Wien, 2003.; Statistisches Taschenbuch 2006, Wien, 2006.

BMWA: Berufsausbildungsgesetz – Berufsbildung in Österreich, Wien, Stand April 2006.

Bologna-Prozess: Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.

Connell, M.W. / Sheridan, K. / Gardner, H.: On abilities and domains. In: R.J. Sternberg / E.L. Grigorenko (Eds.): The psychology of abilities, competencies, and expertise, Cambridge, 2003, S. 126 – 155.

Elias, Peter/Birch, Margaret: Establishment of Community-Wide Occupational Statistics. ISCO 88(COM) – A Guide for Users, Institute for Employment Research. University of Warwick 1994, <http://www.warwick.ac.uk/ier/isco/isco88.html>, (29.5.2007).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung, 14. Dezember 2004 (Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002). <http://europa.eu.int/comm/education/news>

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, Amtsblatt der Europäischen Union, L255/27, DE

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt), Brüssel, den 5.9.2006, KOM(2006) 479 endgültig, 2006/0163 (COD).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, MEMO/06/318 vom 5.9.2006: Frequently asked questions: why does the EU need a European Qualifications Framework?
[http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/318&format=HT ...](http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/318&format=HT...) (08.09.2006)

Ministry of Science, Technology and Innovation: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Copenhagen, February, 2005.

OECD: Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, 1999 Edition, Paris, 1999.

OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005, Paris, 2005.

OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2006, Paris, 2006.

OECD: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2007, Paris, 2007.

Rauner, Felix / Graham, Atwell / Bremer, Rainer / Deitmer, Ludger / Grollmann, Philipp / Haasler, Bernd / Hermann, Ines / Spöttl, Georg: Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF), ITB-Diskussionspapiere, Universität Bremen, 2. Auflage, 2005.

Reiterer, Albert F.: Albert F. Reiterer: Einleitung. In: Volkszählung – Bildungsstand der Bevölkerung, Hrsg. von Statistik Austria, Wien, 2005.

Schneeberger, Arthur: Universitäten und Arbeitsmärkte. Strukturelle Abstimmungsmechanismen im internationalen Vergleich, (ibw-Schriftenreihe Nr. 113), Wien 1999.

Schneeberger, Arthur: Über die Unterschiedlichkeit beruflicher Bildung in Europa und ‚Übersetzungshilfen‘ zur Förderung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktmobilität, in: ibw-Mitteilungen 1/2006; (www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_214_06_wp.pdf) (7.9. 2007) (2006a)

Schneeberger, Arthur: EQR als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 11, November 2006; http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.shtml (7.9. 2007) (2006b)

Statistik Austria: Volkszählung – Bildungsstand der Bevölkerung, Wien, 2005.

Statistik Austria: Verdienststrukturerhebung 2002. Struktur und Verteilung der Verdienste in Österreich, Wien, 2006. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/6/publdetail?id=6&listid=6&detail=251 (7.9.2007)

Statistik Austria: Arbeitskräfteerhebung 2006 – Ergebnisse des Mikrozensus, Wien, 2007 (im Erscheinen).

Statistik Austria: http://www.statistik.at/verzeichnis/beruf_einleitung1.pdf; (29.5.2007)

Urich Teichler: Berufliche Relevanz und berufliche Orientierung des Studiums im Wandel. Beitrag zum Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 10. – 11.2. 2006, S. 8. http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/studienzulassung_qualitaet/Beitrag_Teichler.pdf (29.5.2007).

UNESCO: International Standard Classification of Education – ISCED 1997, November 1997.

Wirtschaftskammer Österreich: Statistisches Jahrbuch 2006, Mai 2006, Wien.

Williams, Gareth L.: The Economic Approach. In: Burton R. Clark (ed.): Perspectives on Higher Education, Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987

6. Additamentum: Stellenwert von ISCED 4A und 4B

Die OECD bietet in ihrer neuesten Ausgabe von „Bildung auf einen Blick“² Daten, welche insbesondere für die Erfassung der ISCED-Levels 4A (in Österreich die BHS Hauptform) und ISCED 4B (in Österreich die Krankenschwesternausbildung) aufschlussreich sind.

Wie bereits im Bericht ausgeführt, sind strukturelle Ähnlichkeiten zwischen ISCED und den EQF Levels 5 bis 8 sowie den EHR-Stufen evident.

Österreich hat keine Tradition der Bachelor-Berufsvorbildung und steht erst am Beginn ihrer Einführung. Funktional äquivalente Qualifikationen wurden bislang unter anderem durch BHS plus Weiterbildung hervorgebracht. Diese Ausbildungen werden auf der oberen Sekundarstufe oder postsekundär (in den Sonderformen) angeboten und im Rahmen von ISCED als ISCED 4A (z.B. die BHS-Hauptform), als ISCED 5B (als Kolleg) oder als ISCED 4B (z.B. die Krankenpflegeausbildung zum Diplom) eingestuft. Die Kategorien ISCED 4A und 4B erreichen in Österreich 27,5 Prozent eines Altersjahrgangs, in den Ländern der EU-19 nur 5,1 Prozent, da diese vergleichbare Inhalte auf Tertiärstufe anbieten (z.B. Krankenpflegeausbildung, Buchhaltungsfachkräfte, IKT-Fachkräfte etc.).

Da die Niedrigerstufung der BHS-Hauptformen sowie der BHS für Berufstätige (beide werden als ISCED 4A eingestuft) gegenüber dem BHS Kolleg (ISCED 5B) oder auch der Werkmeisterschule (auch ISCED 5B) realistisch nicht zu begründen ist (siehe dazu auch die diesbezüglichen Ausführungen in Kasten 1), schlage ich vor, ISCED 4A zu den Abschlüssen, die Tertiärniveau signalisieren sollen, zu addieren. Bereits durch diese Subsumtion wäre die klassifikationsbedingte Unterschätzung der österreichischen Bildungsabschlüsse aufgehoben.

Zusätzlich ist aber noch die Frage der Einstufung der Diplomkrankenpflege auf 4B zu hinterfragen. In Ländern, die Berufsausbildung im technischen, kaufmännischen und medizinischen Bereich fast vollständig aus der oberen Sekundarstufe in den tertiären Bereich verlagert haben, ist die diplomierte Krankenpflegeausbildung (Qualified nursing) auch bei ähnlichen oder gleichen Inhalten und Zielen formal zumindest auf ISCED Level 5B, oft auch auf Level 5A eingestuft. Da diese Ausbildungen aber über die Diplomanerkennungsrichtlinie europaweit per Richtlinie (ein Gesetz) als gleichwertig geregelt sind, ist auch die Inklusion der Krankenpflegefachschulen (ISCED 4B) in die Berechnung der Abschlüsse, die Tertiärniveau (zumindest ISCED 5B) signalisieren sollen, zu begründen.

Die Diplomierte Krankenpflege entspricht in Ländern mit hochgradig (intern) diversifizierten Hochschulsystemen³ ISCED 5A (Hochschule) oder auch 5B (nicht-akademische Tertiärstufe). Die neue Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen bezieht sich daher bei der Krankenpflege nicht auf formale Bildungsstufen, sondern auf Inhalte und Unterrichtszeiten

² OECD: Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren, Paris, 2007.

³ Der Grad der Diversifikation lässt sich im Hinblick auf die Krankenpflegeausbildung (ein mehrheitlich von Frauen präferierter Beruf) zum Beispiel daran erkennen, dass in Schweden laut OECD im Jahr 2005 89 Prozent der Frauen ein Ausbildung im Tertiärbereich A (Hochschule, ISCED 5A) beginnen. In Finnland waren es 84 Prozent, in Polen immerhin noch 83 Prozent. OECD: Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren, Paris, 2007, 325.

(4.600 Stunden theoretischer Unterricht und klinisch-praktische Unterweisung) nach einer zumindest 10-jährigen allgemeinen Schulbildung und andere Qualitätssicherungsbedingungen.⁴

Die Beispiele der BHS und der Diplomkrankpflege belegen, dass Bezüge auf typische Berufsqualifikationen je Bildungsabschluss unverzichtbar sind, wenn Qualifikationsvergleiche realistische Information, also Transparenz, bieten sollen. In diese Richtung weist der Vorschlag der EU-Kommission vom September 2006 über EQF-Levels.

TABELLE 1:
Abschlussquoten im postsekundären und im tertiären Bereich, 2005, in %

| OECD-Länder | ISCED 4A (in Österreich z.B. BHS) | ISCED 4B (in Österreich z.B. Kranken- pflegefach- schulen) | Tertiärbereich (ISCED 5B), zumindest 2- jährige Ausbildungen* | Hochschule (ISCED 5A), zumindest 3- jährige Ausbildungen | GESAMT ISCED 4A+B + 5A+B | NUR ISCED 5 A+B |
|--------------------|---|--|---|--|---|-----------------------|
| Österreich | 24,3 | 3,2 | 7,6 | 20,4 | 55,5 | 28,0 |
| EU-19-Durchschnitt | 4,4 | 0,7 | 7,7 | 34,9 | 47,7 | 42,6 |
| Differenz | 19,9 | 2,5 | -0,1 | -14,5 | 7,8 | -14,6 |

*Zum Beispiel Kolleg, Werkmeisterschule, Pädagogische Akademien.
Quelle: OECD 2007; ISCED = International Standard Classification of Education.

KASTEN 1:

Rechtfertigung der veränderten Berechnung der Tertiärquote anhand von Aussagen im Handbuch der OECD betreffend die Umsetzung von ISCED-97:

Folgende Stellen sind meines Erachtens von Relevanz für die Einstufung als ISCED 5B:

„ISCED 5B programmes are generally more practical/technical/occupationally specific than ISCED 5A programmes. (..)

It has a minimum of two years' full-time equivalent duration. For systems in which qualifications are awarded by credit accumulation, a comparable amount of time and intensity would be required.

(...)

Examples

Kollegs (Austria). Two-year, post-secondary courses in technical and vocational education (TVE). This programme is primarily designed to provide the holders of a long type secondary education diploma (ISCED 3A) with vocational qualifications similar⁵ to those acquired in secondary technical and vocational colleges.”

(...)

Schulen des Gesundheitswesens – 3jährig (Germany). School-based vocational education (3 years) for nurses, midwives, etc. Often these schools are associated with hospitals where training is provided in theory and practice. Designed for direct labour market entry.”

Quelle: OECD, Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, 1999 Edition, Paris, 1999, S. 60f.

⁴ Europäische Union: Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, Amtsblatt der Europäischen Union, L255/40, DE.

⁵ Laut dem Online Wörterbuch der LEO GmbH bedeutet „similar“ „ähnlich“ oder „gleich“ (www.dict.leo.org) (Abfrage 13.7.2007); eine gewisse Unschärfe ist also gegeben, möglicher Weise würde die Formulierung „equal“ dem österreichischen Schulorganisationsgesetz besser gerecht.

Auf der Ebene der „Weiterführenden forschungsorientierten Studiengänge“ (Doktorat etc.), die ein besser vergleichbares Level abbilden (ISCED 6 bzw. EQF 8), gibt es erwartungsgemäß keinen Rückstand für Österreich: 2 Prozent zu 1,5 Prozent im EU-19-Durchschnitt.⁶

Es ist völlig klar, dass sich durch die Einführung der Bachelor-Abschlüsse und mögliche Folgen hiervon die österreichische Qualifikationsstruktur verändern wird, zumal sich der Abstand zwischen BHS-Kollegabschluss und erstem Hochschulabschluss (Bachelor) in wirtschaftsnahen Studien auf ein Jahr reduzieren wird. So könnten im Rahmen des Konzepts des Short Cycle (1/2 oder 2/3 des Bachelors) Kooperationen zwischen BHS-Kollegs und Fachhochschulen unter Einschluss der Anerkennung von gehobener fachlicher Berufserfahrung und nachgewiesener Weiterbildung, wie dies in anglophonen Ländern verbreitet ist, innovative Ansätze entwickelt werden.

Aufgrund der weitreichenden Diversität der Bildungssysteme ist es unerlässlich, möglichst realistische Vergleiche zur Grundlage der Bewertung von Qualifikationen zu erarbeiten. Gerade lange oder aufbauende obere Sekundarausbildungen und kurze tertiäre Ausbildungsabschlüsse können nicht a priori durch Deduktionen eingestuft werden. Das wesentliche *Tertium comparationis* sollten die üblicher Weise erreichten beruflichen Qualifikationen und Funktionen. Aus diesem Grund könnte das EQF-NQR-Verfahren bei adäquater Umsetzung Verbesserungen im Vergleich von Bildungsgängen und Qualifikationsnachweisen unterschiedlicher nationaler Bildungssysteme einbringen, als dies ISCED zu leisten vermag. Langfristig wird man aber auch darauf zu achten haben, dass EQF und ISCED kompatible Einstufungen vorsehen.

⁶ OECD: Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren, Paris, 2007, S. 71.

TABELLENANHANG

TABELLE A-1:

Abschlussquoten* im postsekundären, nicht tertiären Bereich, 2005, in %

| OECD-Länder mit Werten in den Kategorien 4A und 4B | ISCED 4A (in Österreich z.B. BHS-Hauptform, Berufstätige) | ISCED 4B (in Österreich z.B. Krankenpflege-fachschulen) | Summe 4A+B |
|--|---|---|-------------|
| Österreich | 24,3 | 3,2 | 27,5 |
| Tschechische Republik | 23,3 | - | 23,3 |
| Deutschland | 11,2 | 5,2 | 16,4 |
| Schweiz | 5,3 | 11,0 | 16,3 |
| Belgien | 7,7 | 3,1 | 10,8 |
| Slowakische Republik | 2,8 | - | 2,8 |
| Slowenien | 2,0 | 0,7 | 2,7 |
| Dänemark | 1,2 | - | 1,2 |
| Norwegen | 1,0 | - | 1,0 |
| OECD-Durchschnitt | 3,3 | 1,0 | 4,3 |
| EU-19-Durchschnitt | 4,4 | 0,7 | 5,1 |

*Anteil der Absolventen/innen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter.

Quelle: OECD 2007.

TABELLE A-2:

Tertiäre Studienanfängerquoten im Ländervergleich, 2005, in %

| OECD-Länder | Tertiärbereich (ISCED 5B), zumindest 2 Jahre | Hochschule (ISCED 5A), zumindest 3 Jahre |
|------------------------|---|---|
| Australien | - | 82 |
| Neuseeland | 48 | 79 |
| Schweden | 7 | 76 |
| Polen | 1 | 76 |
| Norwegen | - | 76 |
| Finnland | - | 73 |
| Ungarn | 11 | 68 |
| Russische Föderation | 33 | 67 |
| USA | - | 64 |
| Slowakische Republik | 2 | 59 |
| Niederlande | - | 59 |
| Dänemark | 23 | 57 |
| Italien | - | 56 |
| Estland | 34 | 55 |
| Israel | 25 | 55 |
| Korea | 48 | 51 |
| Vereinigtes Königreich | 28 | 51 |
| Chile | 37 | 48 |
| Irland | 14 | 45 |
| Spanien | 22 | 43 |
| Griechenland | 13 | 43 |
| Japan | 30 | 41 |
| Tschechische Republik | 8 | 41 |
| Slowenien | 49 | 40 |
| Schweiz* | 16 | 37 |
| Österreich* | 9 | 37 |
| Deutschland* | 14 | 36 |
| Belgien | 34 | 33 |
| Türkei | 19 | 27 |
| OECD-Durchschnitt | 15 | 54 |
| EU-19-Durchschnitt | 11 | 53 |

* Länder mit starker ausgebauter Berufsbildung auf der oberen Sekundarstufe

Quelle: OECD 2007

7. Summary

Die *International Standard Classification of Education (ISCED97)* bestimmt heute den internationalen Vergleich der Bildungssysteme und des Humankapitals der Volkswirtschaften. Wenn z.B. die Schlagzeile durch die Medien geht, Österreich läge in der „Akademikerquote“ ganz abgeschlagen am unteren Ende des Ländervergleichs, dann beruht dies auf dem Klassifikationssystem ISCED. Es gibt aber berechtigte Zweifel am Realitätsgehalt der ISCED-basierten Vergleiche. Der EQF (European Qualifications Framework for Lifelong Learning) soll diese Vergleiche besser machen. Im Wesentlichen soll dies durch die stärkere Berücksichtigung der „Lernergebnisse (Learning Outcomes)“ zustande kommen. Diese „Lernergebnisse“ sollen die Länder im Rahmen des NQR erarbeiten.

Ziel dieses Beitrages ist es, anhand des Kommissionsvorschlages zum EQF im Vergleich mit bestehenden Klassifikationssystemen (ISCED und ISCO) zu überlegen, wo die Unterschiede liegen und worin das Besondere des EQF-NQR-Projektes zu sehen ist. Die von der *ILO (International Labour Organization)* geschaffene Berufsklassifikation ISCO (International Standard Classification of Occupations) erweist sich bei näherer Analyse als weniger relevant für den EQF-Vergleich als ISCED, da die Stufung der Berufsqualifikationen auf ISCED-Levels beruht.

Die Outcomes sollen im EQF-NQR-Ansatz anhand von *knowledge* (Kenntnisse), *skills* (Fertigkeiten) und *competences* (Kompetenzen im Sinne von Verantwortung und Selbständigkeit) beschrieben werden. Kompetenzen bedeuten im Wesentlichen „Fähigkeiten“ oder – noch genauer - **realisierte Fähigkeiten** („realized abilities“ nach Connell, Sheridan, Gardner, 2003).

Wenn es um die Levelbestimmung von Kompetenzen geht, wird in allen Klassifikationssystemen (ISCO, ISCED, EQF) auf den Komplexitätsgrad der Aufgaben Bezug genommen. Im EQF-Kommissionsvorschlag wird in der Kompetenzdimension auf den **Komplexitätsgrad der Lern- oder Arbeitskontexte** als Level-Kriterium Bezug genommen. Als zusätzliche Kriterien finden sich Unvorhersehbarkeit/Intransparenz versus Routine sowie Anweisung versus Selbständigkeit/Eigenverantwortung. Im EQF-NQR-Ansatz geht es wie bei ISCED um eine Rangreihe von Qualifikation. ISCED sieht dabei 6 Levels, der EQF-Vorschlag 8 Levels vor. Im Grunde entsprechen sich ISCED und EQF ab Level 5, wobei der EQF allerdings die Hochschulbildung stärker ausdifferenziert. Der EQF macht aus ISCED 5B Level 5, aus 5A Level 6 oder Level 7 und aus ISCED Level 6 das EQF Level 8.

Die „**Zwischenzone**“ zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung bildet **Level 5 im EQF**. (ISCED Level 5B). Dort, wo berufliche oder akademische Bildung ins Auge gefasst wird, wird im ISCED-Anwenderhandbuch offensichtlich *ebenfalls outcomeorientiert* argumentiert – so wenn z.B. „to enter a particular occupation“ (wozu Level 5B als Kompetenznachweis gelten soll) von „entry into a profession with high skills requirements“ (wozu Level 5A befähigen soll) unterschieden wird (OECD 1999, S. 23.).

Länder, die das Erreichen von beruflicher Arbeitsmarktfähigkeit („to enter a particular occupation“) in den postsekundären Bereich verlagert haben, weisen klassifikationsbedingt höhere Tertiärquoten auf als Länder mit berufsspezifischen Bildungsgängen auf der oberen

Sekundarstufe. So erreichten 2005 im europäischen Mittel 43 Prozent der Jugendlichen einen **Tertiärabschluss** (zumindest ISCED 5B), in Spitzenländern 55 bis über 60 Prozent (OECD 2007). In der OECD-Publikation wird für Österreich eine Tertiärquote von 28 Prozent ermittelt. Würden für Österreich nicht nur das BHS-Kolleg und die Werkmeisterschule, sondern auch die BHS-Hauptform und die Diplomkrankpflege (was international üblich ist) hinzugezählt werden, so ergäbe sich eine Postsekundarquote von 55,5 Prozent, die über dem EU-Ländermittel liegt (unter 48 Prozent). Aufgrund der Tertiärquote von über 40 Prozent und einer Anfänger/innenquote von fast 65 Prozent (2005) im europäischen Mittel ist zu erwarten, dass über die Entsprechung der „Bologna-Stufen“ mit den EQF-Stufen (5 bis 8) mittelfristig **zumindest 50 Prozent eines Altersjahrganges in Europa auf Level 5 oder mehr im EQF eingestuft werden.**

Beim österreichischen NQR wird darauf zu achten sein, dass von der beruflichen Bildung nicht nur das BHS-Kolleg und die Werkmeisterschule als Level 5 eingestuft werden. Level 5 des EQF betrifft höhere Berufsausbildungen bzw. abschlussbezogene Weiterbildungen. Level 4 des EQF, das „selbständiges Tätigwerden“ erfordert, wird für Erstausbildungen in Lehre und Fachschule in Frage kommen. Das österreichische Berufsbildungssystem hat auch bisher ergebnisorientiert gearbeitet, anders wären die langfristigen qualifikationsspezifischen *Outcomes* am Arbeitsmarkt nicht zu erklären. Im Durchschnitt betrachtet sind österreichische Bildungsabschlüsse valide Signale für Qualifikation. Es gibt allerdings eine erhebliche Streuung auf den Bildungsebenen, was unter anderem auf Lernprozesse im Beruf und Weiterbildung hinweist. Gerade deshalb sind von einer verstärkten Outcomeorientierung und vermehrter Qualitätssicherung der Outcomes, als eines der wesentlichen Ziele des EQF-NQR-Projektes, **langfristig große Impulse** für Aus- und Weiterbildung zu erwarten (Anrechnungen, Durchlässigkeit, Motivation zu Weiterbildung usw.).

Vergleich von EQR, ISCED und EHR-Levels

| ISCED-Level | ISCED-Bezeichnung | EQF-Level | EHR-Stufen* | NQR * |
|-------------|---|-----------|--|------------------------|
| 6A | Weiterführende Forschungsorientierte Studiengänge | 8 | Dritter Studienzyklus: Doktoratsstudium etc. | → |
| 5A | Master Degree | 7 | Master Degree (Zweiter Studienzyklus) | → |
| 5A | Bachelor Degree | 6 | Bachelor Degree (Erster Studienzyklus) | → |
| 5B | Kurze Studien (zumindest 2 Jahre) | 5 | Short cycle* innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit | BHS? und Äquivalentes? |
| 4 | Post-sekundär, aber nicht tertiär | 4 | | Lehre? BMS ? |
| 3 | Sekundarstufe II | 3 | | |
| 2 | Sekundarstufe I | 2 | | |
| 1 | Volksschule | 1 | | |

*Die Stufen des Europäischen Hochschulraums entsprechen den EQF-Levels. **Dies schließt aber andere Lernpfade in der Aus- und Weiterbildung nicht aus.**

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber (IHS)

Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich

Lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen erleichtern die Zuordnung zu den auf Lernergebnissen basierenden Referenzniveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Aufgabe dieser Analyse ist es, den Status quo der Qualifikationsbeschreibungen in Österreich für die verschiedenen Teilbereiche der formalen Bildung (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) im Hinblick auf ihre lernergebnisorientierung darzustellen. Auf das Konzept der Lernergebnisse als zentrales Element des EQR hat man sich verständigt, um Qualifikationen unabhängig von ihren institutionellen Kontexten beschreiben und vergleichen zu können. Dieser Konzeption des EQR und der Empfehlung im EQR-Dokument folgend (vgl. Europäische Kommission 2006) hat sich Österreich dazu bekannt, einen auf Lernergebnissen basierenden Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu entwickeln. Dafür ist auf der nationalen Ebene eine einheitliche Sprache der Erfassung, Beschreibung und Darstellung von Lernergebnissen anhand systematischer Deskriptoren vonnöten, die die Grundlage für die Schaffung gegenseitigen Vertrauens und einer sektor-, system- und länderübergreifenden Vergleich- und Verstehbarkeit von Qualifikationen bildet.

Ausgangspunkt der Studie sind die verschiedenen Formen und Möglichkeiten lernergebnis- bzw. kompetenzbasierter Beschreibung und Erfassung von Qualifikationen, sowie die derzeit auf nationaler und internationaler Ebene forcierte wissenschaftliche Diskussion der Definition und Kategorisierung von Lernergebnissen und Kompetenzen (Kapitel 1.2). Hier werden auch Richtlinien für die Formulierung von Lernergebnissen präsentiert. In Kapitel 1.3. wird zunächst ein Analyseraster für die Einschätzung von lernergebnisorientierung in den Qualifikationsbeschreibungen vorgestellt, bevor anhand ausgewählter Beispiele (gesetzliche Vorgaben, Lehrpläne, Curricula) der Status quo der Erfassung bzw. Beschreibung von Lernergebnissen des formalen Systems dargestellt wird. Gemeinsamkeiten in der Beschreibung von Lernergebnissen österreichischer Qualifikationen im Vergleich zu den europäischen Deskriptoren werden im abschließenden Kapitel diskutiert, wo auch Herausforderungen für die österreichischen Qualifikationsbeschreibungen im Zusammenhang mit dem EQR und NQR, vor allem hinsichtlich der Verbesserung der lernergebnisorientierung, formuliert werden.

1. Referenzniveaus, Qualifikationen und Lernergebnisse

In einem Qualifikationsrahmen, der auf Deskriptoren basiert, können die Qualifikationen den entsprechenden hierarchischen Niveaus nur zugeordnet werden, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Diese Bedingungen werden von den Deskriptoren der Niveaus festgelegt und können sich entweder vorwiegend auf den Input (Programmdauer, Orte und Typen von Bildungsprogrammen), auf das Ergebnis von Lernen (was Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen und in der Lage sind zu tun) oder auf Elemente von beiden (Input

und Ergebnis) beziehen. Die Niveau-Deskriptoren im EQR basieren auf Lernergebnissen. Die Qualifikationen sind im EQR als Funktion von formalen Feststellungsverfahren definiert, die Lernergebnisse von Personen auf vorgegebene Standards von Lernergebnissen beziehen. Ein Nationales Qualifikationssystem umfasst in der EQR-Definition "alle Aspekte und Maßnahmen [...], die mit der Anerkennung von Lernen zu tun haben, sowie sonstige Mechanismen, die einen Bezug zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft andererseits herstellen. Dazu zählen die Ausarbeitung und Umsetzung institutioneller Regelungen und Prozesse im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung sowie der Beurteilung und der Vergabe von Qualifikationen" (Europäische Kommission 2006, 17). Der NQR ist ein Bestandteil des nationalen Qualifikationssystems.

1.1. Konzepte von Lernergebnissen und Kompetenzen

Spätestens seit den 1980er Jahren hat sich in Europa eine Vielzahl unterschiedlicher Formen und Elemente von kompetenzbasierten Beschreibungen von Qualifikationen verbreitet. Damals hatte der Kompetenz-Ansatz ein völlig neues Verständnis von beruflicher Bildung und Weiterbildung sowie beruflicher Qualifikation gebracht. Indem man die Aufmerksamkeit weg vom Lernprozess an sich (die Art und Weise, wie Lernen zustande kommt) auf das (berufsbezogene) Ergebnis des Lernprozesses richtete, konnte auf die in der Praxis erforderliche Kompetenz zur erfolgreichen Bewältigung beruflicher Tätigkeiten fokussiert werden. Eine stärkere Orientierung an den Anforderungen im Berufsleben (etwa im Rahmen von Kompetenzprofilen⁷) sollte den Übergang von Bildungseinrichtungen ins Berufsleben erleichtern. Aber auch in Bildungsbereichen ohne direkten beruflichen Anwendungsbezug gewinnt die Ergebnisorientierung zunehmend an Bedeutung (für einen Überblick über die Lernergebnisorientierung in europäischen Hochschulsystemen siehe Adams 2004). Die ergebnisorientierte Gestaltung der Bildung (z.B. in der Entwicklung kompetenzbasierter Lehrpläne bzw. Curricula und in der Bewertung der erreichten Kompetenzen) erfordert eine klare Definition und Abgrenzung des verwendeten Kompetenzbegriffes. Derzeit gibt es auf der internationalen Ebene jedoch unterschiedliche Konzepte der Erfassung und Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen, wenngleich seit einiger Zeit eine Annäherung dieser Konzepte zu beobachten ist (vgl. Straka 2004) und dieser Prozess durch den EQR sowie mit der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen vorangetrieben wird. Auch Winterton, Delamare-Le Deist und Stringfellow (2006) sehen in ihrer für die Entwicklung der Deskriptorensystematik des EQR richtungsweisenden Studie kein gemeinsames europaweites Verständnis von Lernergebnissen und problematisieren speziell den Begriff der Kompetenz, der in so unterschiedlicher Weise gebraucht und interpretiert werde, dass kein kohärentes theoretisches Konzept bzw. keine Definition all diese unterschiedlichen Bedeutungen

⁷ Ein Kompetenz- bzw. Qualifikationsprofil ist eine systematische Darstellung von kognitiven und praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Ausübung typischer beruflicher Tätigkeiten erforderlich ist (vgl. dazu für die berufliche Bildung die Studie von Wesselink et al. 2007).

umfassen könne (vgl. ebd., 7; Adams 2004, 6).⁸ Zudem wird in letzter Zeit von einigen AutorInnen der ausschließliche Fokus auf Kompetenzen als zu einseitig angesehen und es zeichnet sich ein neuer Konsens ab, der unter Beibehaltung des kompetenzbasierten Lernens auch die strukturelle Komponente von Lernprozessen betont (Coles 2007, 13). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die strukturellen Bedingungen der Lernprozesse (Kontext- und Prozessdimension) durch die Kompetenzorientierung nicht nebensächlich oder gar unbedeutend für die Erreichung der Lernergebnisse werden. Daher kann es Sinn machen, auch solche Elemente zusätzlich zu den Lernergebnissen in die Beschreibung von Qualifikationen aufzunehmen. In diesem Sinne interpretiert Coles die Kompetenzen im EQR-Konzept als Spezifizierung des Kontextes, in dem die Lernergebnisse erworben, überprüft und angewendet werden (ebd., 14). Die pragmatische Entscheidung zur EQR-Deskriptorentabelle stellt den Versuch dar, auf Basis aktueller Forschungsergebnisse ein einheitliches Konzept von Lernergebnissen einzuführen, das europaweit für alle Qualifikationsbereiche und -systeme anwendbar und gleichzeitig offen für regionale und sektorale Spezifika ist. Die EQR-Deskriptoren beinhalten im Sinne eines größtmöglichen gemeinsamen Nenners doch sehr allgemeine Aussagen über die erwarteten Lernergebnisse der jeweiligen Referenzniveaus.

1.2. Deskriptoren von Referenzniveaus im EQR und NQR

Im EQR sind Lernergebnisse „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“ (Europäische Kommission 2006, 17-18). Dabei umfassen die *Kenntnisse* die Gesamtheit des Theorie- und/oder Faktenwissens in einem Lern- oder Arbeitsbereich als "Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen" (ebd. 18). Darauf aufbauend bezeichnen *Fertigkeiten* die Anwendung dieser Kenntnisse. Hier werden die kognitiven und praktischen Fertigkeiten spezifiziert, die erforderlich sind, um Aufgaben oder Probleme erfolgreich zu lösen. *Kompetenz* bezieht sich auf die Nutzung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und persönlichen bzw. sozialen Fähigkeiten im Hinblick auf Arbeits- oder Lernsituationen sowie im Hinblick auf die berufliche und/oder persönliche Entwicklung (Kontext). Kompetenz setzt die Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug zu den Handlungskontexten und Verwendungssituationen und wird im EQR als „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben (ebd. 18). Wesentlich ist der Zusammenhang zwischen der Definition von Lernergebnissen und der EQR-Definition von Qualifikation, die als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (ebd. 17) verstanden wird. Diese Definition weist den Lernergebnissen ihre zentrale Funktion im EQR zu und beinhaltet zugleich eine wesentliche Anforderung an ihre Charakteristik: Lernergebnisse müssen so formuliert sein, dass sie einer (externen) Überprüfung bzw. Sicherstellung zugänglich sind, denn ein (Lern-)Ergebnis kann erst am Ende des „Beurteilungs- und

⁸ Da es international eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzansätze gibt, wird hier auf eine Darstellung der in der genannten Literatur ausführlich diskutierten Konzepte verzichtet. Eine übersichtliche Darstellung über Bedeutung und Verwendung des Begriffs findet sich z.B. in Mulder (2007).

Validierungsprozesses" feststehen und nachgewiesen werden. Das Kriterium der externen Überprüfbarkeit von Lernergebnissen im Hinblick auf die Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis – sei es am Arbeitsmarkt, im gesellschaftlichen oder privaten Leben – ermöglicht eine Validierung, Diskussion und auch Intervention (vgl. Sloane/Dilger 2005).

Die Komplexität des Kontextes, in dem sich das Lernen sowie die Bewertung des Lernergebnisses vollzieht, wird in der dritten Spalte der EQR-Deskriptoren definiert (*Kompetenz*). Die Dimension Kompetenz setzt die ersten beide Dimensionen (Kenntnisse und Fertigkeiten) miteinander in Beziehung, wobei dies nicht mit den derzeit in vielen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung verbreiteten umfassenden Kompetenz-Ansätzen gleichzusetzen ist. Jedoch sind Verbindungen bzw. Übereinstimmungen zwischen diesen Ansätzen und den drei Dimensionen von Lernergebnissen im EQR bzw. mit den Dublin Deskriptoren des Europäischen Hochschulraumes (EHR) herstellbar. Die Deskriptoren-Systematik in EQR und EHR sind methodisch verschieden, jedoch wird im Kommissionsdokument eine Kompatibilität der beiden Systeme betont: die Deskriptoren der Studiengangszyklen entsprechen den EQR-Deskriptoren der höheren Niveaus (Europäische Kommission 2006, 22).⁹ Die Dublin Deskriptoren sind im Vergleich zu den EQR-Deskriptoren spezifischer: Sie beziehen sich auf das durchschnittliche Niveau von hochschulischen Qualifikationen am Ende von Studiengangszyklen und sind auf formale Bildungsprogramme im Hochschulbereich zugeschnitten.

Wenn auch das Bekenntnis zur Ergebnisorientierung in Österreich klar ist, so ist die Frage der einheitlichen Formulierung von Lernergebnissen offen, speziell nach der Auswahl und Gewichtung der Dimensionen von Lernergebnissen. Der NQR selbst kann jedoch eine detaillierte Beschreibung von Qualifikationen nicht leisten, seine Aufgabe besteht in der hierarchischen Klassifikation der Qualifikationen entsprechend ihrer Niveaus. Da es *einen* umfassenden NQR geben soll, sind dafür – ebenso wie beim EQR – generische Deskriptoren erforderlich, die in der Lage sind, die nationale Qualifikationslandschaft ein- und zuzuordnen. In diesem Sinne besteht der NQR aus österreichischen Referenzniveaus, deren Deskriptoren eine Kartierung und Vergleichbarkeit sämtlicher österreichischer Qualifikationen gewährleisten sowie eine adäquate Zuordnung zum EQR sicherstellen.

1.3. Richtlinien für eine ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen

Generell ist zu unterscheiden zwischen den Deskriptoren von Referenzniveaus (Niveau-Deskriptoren von Qualifikationsrahmen) und der Beschreibung von Qualifikationen (im formalen System geschieht dies im Rahmen von Ausbildungsvorschriften und Lehrplänen im Schulbereich bzw. Curricula an Hochschulen). Die Niveau-Deskriptoren eines sämtliche Qualifikationsbereiche umfassenden NQR sind notwendig ohne fachspezifischen Bezug und dienen vor allem der Einschätzung und Unterscheidung der Niveaus von Qualifikationen (Schwierigkeitsgrad, Komplexität des Denkens bzw. der Tätigkeiten). Im Gegensatz zu diesen

⁹ Auch die Bologna Arbeitsgruppe für Qualifikationsrahmen sieht grundsätzlich Kompatibilität zwischen den beiden übergreifenden Rahmen, weist jedoch darauf hin, dass sie einander nicht ersetzen können (BFUG 2007, 8).

allgemeinen Aussagen der Niveau-Deskriptoren erfolgt in lernergebnisorientierten Lehrplänen, Curricula und Ausbildungsvorschriften die fachliche und überfachliche Spezifizierung dessen, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und tun können sollten. Ein wichtiges Kriterium bei der Formulierung von Lernergebnissen auf der Ebene von einzelnen Qualifikationen ist die Verbindung zu den Mechanismen der Überprüfung bzw. Feststellung. Das Kriterium der Überprüfbarkeit und der implizite Verweis auf Standards in Form von Minimalerfordernissen (threshold levels) trifft im besonderen Maße auf die erwarteten Lernergebnisse von einzelnen Unterrichtsgegenständen, Lehrveranstaltungen bzw. Modulen zu. Die erwarteten Lernergebnisse von gesamten Bildungsprogrammen, die in den Lehrplänen etwa in den allgemeinen Bildungszielen oder in Qualifikationsprofilen formuliert werden, beziehen sich hingegen nicht so sehr auf spezifische Standards sondern eher auf die/den typische/n Absolventin/en eines Lernprozesses.¹⁰ Denn die Lernergebnisse einer Qualifikation gehen in der Regel über die Summe der überprüfbaren Lernergebnisse einzelner Fächer bzw. Module hinaus und umfassen den Stand der gesamten erwarteten Lernergebnisse am Ende des Lernprozesses. Entscheidend im Hinblick auf den NQR ist ihre Anbindung an die entsprechenden Niveau-Deskriptoren, wobei hier eine Einschränkung der Lernergebnisse von Qualifikationen auf unmittelbar Überprüfbares nicht zielführend erscheint.¹¹ In Tabelle 1 sind unterschiedliche Anforderungen an die Formulierung von Lernergebnissen im Kontext ihrer Verwendung dargestellt. Im Unterschied zu den generischen Deskriptoren von Referenzniveaus sind für lernergebnisorientierte Beschreibungen einzelner Qualifikationen spezifische Aussagen erforderlich, die einen klaren Bezug zum entsprechenden Referenzniveau aufweisen. Dies gilt in noch höherem Maße für die Beschreibung von Teilen von Qualifikationen. Auf der Ebene von einzelnen Unterrichtsgegenständen bzw. Lehrveranstaltungen sind sehr spezifische Formulierungen in Form von überprüfbaren Statements erforderlich. Dies kann auf dieser Ebene etwa unter Anwendung von Kompetenzmodellen mit klarem Bezug zu den Standards geschehen (vgl. Kapitel 1.3.3).

Tabelle 1: Unterschiede in der Beschreibung von Lernergebnissen

| Objekt | Formulierung und Bezug zum Überprüfungsprozess |
|---|--|
| Referenzniveaus des NQR | Generische Beschreibung der Niveausteigerungen und des Kontinuums von Lernergebnissen, die eine hierarchische Klassifikation von Qualifikationen ermöglichen |
| Qualifikationen des formalen Systems (Abschlüsse) | Beschreibung der Summe der Lernergebnisse von Bildungsprogrammen mit klarem Bezug zu den Deskriptoren der entsprechenden Referenzniveaus |
| Module | Konkrete Beschreibung der Lernergebnisse eines Moduls mit Bezug zu den Lernergebnissen der Qualifikation und den überprüfbaren Lernergebnissen der relevante Fächer bzw. Lehrveranstaltungen |
| Unterrichtsgegenstände / Lehrveranstaltungen | Detaillierte Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse in Form von Einzelstatements überprüfbarer Lernergebnisse mit klarem Bezug zu Standards |

Quelle: IHS.

Bei der Formulierung von Lernergebnissen ist auf eine möglichst einfache, klare und verständliche Sprache zu achten, die auf Repräsentationen von Lernen abzielt, da Lernprozesse

¹⁰ Qualifikationsrahmen können unterschiedlichen Konzepten folgen: Entweder beziehen sie sich auf Minimalerfordernisse oder auf die Ergebnisse von „durchschnittlichen Lernenden“. Jedenfalls sollte das zugrunde liegende Konzept klar gemacht werden (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 41-42).

¹¹ Eine Formulierung der Lernergebnisse in Form von überprüfbaren Lernergebnissen mit Bezug zu Standards ist für Module und Lehrveranstaltungen bzw. Fächer sinnvoll, nicht jedoch für Qualifikationen oder Referenzniveaus.

nicht direkt beobachtbar sind (statt "wissen" sollte z.B. besser der Ausdruck "Wissen demonstrieren können" verwendet werden). Deskriptoren von Referenzniveaus sollten darüber hinaus die Zuordnung von Lernergebnissen unabhängig von Lernort und Lernzeit ermöglichen. Gut formulierte Lernergebnisse umfassen zumindest drei wesentliche Elemente (nach Moon 2004, 14):

- a) Verwendung eines aktiven Verbs das zum Ausdruck bringt, was Lernende wissen und tun können sollen (z.B. AbsolventInnen können "beschreiben", "Schlussfolgerungen ziehen", "ausführen", "bewerten", "planen" etc.)
- b) Angaben darüber, worauf sich dieses Können bezieht (Gegenstand oder Fertigkeit, z.B. "Funktion von Hardware-Komponenten" erklären können, "räumliche Gegebenheiten in Handskizzen" darstellen können etc.)
- c) Angaben über die erforderliche Art der Leistung, um den Lernerfolg nachweisen zu können (Überprüfung, Sicherstellung, z.B. "einen allgemeinen Überblick" über die in der Elektrotechnik gebräuchlichsten Werkstoffe und ihre Eigenschaften geben können, "unter Anwendung fortschrittlicher wissenschaftlicher Methoden ein Forschungsdesign entwickeln können" etc.).¹²

2. Analyse des formalen Bildungssystems Österreichs

Die Durchführung der beabsichtigten konsequenten Umorientierung auf Lernergebnisse ist auf politischer Ebene zu klären und zu entscheiden. Aus wissenschaftlicher Sicht lassen sich keine eindeutigen Präferenzen der Vorgehensweise ableiten. Wohl aber ist eine wissenschaftliche Einschätzung der Lernergebnisorientierung in den geltenden Beschreibungen und Definition von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes möglich. Dies wird in diesem Abschnitt anhand ausgewählter Beispiele des formalen Bildungssystems gezeigt.¹³ Zunächst wird der Entwurf eines Analyserasters vorgelegt, das eine Einstufung von Qualifikationen und Bildungsprogrammen bzw. Teilen davon hinsichtlich ihrer Lernergebnisorientierung ermöglicht (Tabelle 2). Dieses Raster ist als unterstützendes Instrument für den Prozess der Zuordnung und die Aufnahme von Qualifikationen in den NQR gedacht. Dabei werden basierend auf vier Kriterien drei Stufen der Lernergebnisorientierung beispielhaft unterschieden: "nicht lernergebnisorientiert", "teilweise lernergebnisorientiert" und "vollständig lernergebnisorientiert". Die Kriterien betreffen den Grad der Standardisierung und Formalisierung, wobei eine zunehmende Lernergebnisorientierung bei den ersten drei Kriterien (Definition, Formulierung und Überprüfung) mit einer zunehmenden Standardisierung und höheren Formalisierung einher geht. Umgekehrt geht es beim vierten Kriterium um eine Individualisierung des Lehr-, Lernumfelds mit einer Erhöhung der Autonomie und der Selbstverantwortung der Lernenden unterstützt durch eine bedarfsgerechte individuelle Betreuung seitens der Lehrenden.

¹² Dieses dritte Element der Formulierung von Lernergebnissen findet kaum Berücksichtigung und wird häufig weggelassen, obwohl es die wichtigste Verbindung zu den Kriterien der Überprüfung und den generischen Niveau-Deskriptoren darstellt.

¹³ Die dabei verwendeten Unterlagen und Dokumente sind im Anhang in Tabelle 5 aufgelistet.

Tabelle 2: Entwurf von Kriterien für die Einschätzung der Ergebnisorientierung von Qualifikationen (Curricula, Vorschriften)

| | Nicht lernergebnisorientiert | Teilweise lernergebnisorientiert | Vollständig lernergebnisorientiert |
|---|--|---|---|
| Definition der Lernergebnisse und des zugrunde liegenden Konzepts | Im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation sind keine Lernergebnisse beschrieben sondern allgemeine Bildungsziele im Sinne von Lehrintentionen sowie Lehrinhalten. | Im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation sind Lernergebnisse (evtl. unterteilt in Dimensionen) bzw. verschiedene Formen von Kompetenzen aufgelistet, die Lernende am Ende des Lernprozesses erreichen sollen; diese bleiben jedoch eher abstrakt und es ist kein klares theoretisches Konzept erkennbar. | Die im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation beschriebenen Lernergebnisse sind definiert und folgen einem klaren und nachvollziehbaren Konzept; in der beruflichen Bildung kann dies z. B. durch die detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen in der Berufspraxis erfolgen. |
| Formulierung der Lernergebnisse in den Lehrplänen bzw. Ausbildungsvorschriften | Stichwortartige, allgemeine und unpersönliche Formulierung der Bildungsziele und Lehrinhalte. NutzerInnen erhalten dadurch keine genauen Informationen über das, was Lernende nach Abschluss des Bildungsganges wissen und tun können sollen. Das, was tatsächlich gelehrt wird und gelernt werden soll, bleibt dadurch intransparent. | Lernergebnisse sind aus der Perspektive der Lernenden formuliert, jedoch zu unpräzise und passiv formuliert und daher sind die Erwartungen für die NutzerInnen nicht völlig verständlich (z.B. "Lernende sollen Kenntnisse in einem bestimmten Fachbereich haben", "er/sie soll mit einschlägigen Sicherheitsvorschriften vertraut sein"). | Die erwarteten Lernergebnisse sind in einer für NutzerInnen verständlichen und auf beobachtbares Verhalten bezogenen Sprache formuliert (Transparenz und Einfachheit), z.B. in Form von "can-do-statements", die sich auf beobachtbare Handlungen als Repräsentationen von Lernen bezieht: "Lernende können umfassendes Wissen über die Bearbeitung von Stahl, Nichteisenmetallen und Kunststoffen zeigen". |
| Überprüfungs- bzw. Feststellungsprozess | Keine konkreten Hinweise über das Niveau der Lerninhalte (Qualität, Schwierigkeitsgrad, Komplexität); die Formulierungen enthalten keine Verbindung zu den Prozessen der Feststellung. | Die vorhandenen Formulierungen lassen – zumindest im Zusammenhang mit den Lehrinhalten – Rückschlüsse über das Niveau zu (z.B. "grundlegende Kenntnisse" bzw. "umfassendes Faktenwissen" in einem Fachbereich oder "eigenverantwortliche und fachgerechte Ausführung von Tätigkeiten" des Lehrberufs); die Kriterien der Feststellung leiten sich jedoch nicht direkt aus den Beschreibungen der Lernergebnisse ab. | Die spezifizierten Lernergebnisse implizieren die Kriterien der Überprüfung bzw. Feststellung, indem die erforderliche Art der Leistung angegeben wird, um den Lernerfolg nachweisen zu können (Angaben über den Grad der Schwierigkeit bzw. die Komplexität der erforderlichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten); der Bewertungsprozess umfasst alle für die Qualifikation relevanten Arten von Lernergebnissen. |
| Lehr-/Lernstrategie (Förderung von Eigenverantwortung und Selbstreflexion) | <i>Lehrorientierung:</i> "Was müssen die TeilnehmerInnen eines Bildungsprogramms lernen?" Curriculare und organisationale Orientierung an Inhalten: Wissenstransfer bildet den Kernpunkt der Lernprozesse. Erwartungen über Lernergebnisse werden den Lernenden nicht kommuniziert. | Teilweise Autonomie und eingeschränkte Verantwortung der Lernenden bei der Bestimmung des Lernprozesses. Lehrende unterstützen bei Bedarf in Form von Beratung. Die erwarteten Lernergebnisse werden eingeschränkt kommuniziert, weshalb die Lernenden kein klares Bild über die Erwartungen haben.. | <i>Lernorientierung:</i> "Was müssen die TeilnehmerInnen nach Durchlaufen eines Bildungsprogramms können?" Curriculare und organisationale Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art; weitgehende Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse in Abhängigkeit von ihrem Lernbedarf. Die erwarteten Lernergebnisse werden kommuniziert und sind den Lernenden bekannt. |

Quelle: IHS.

Die für die Beschreibung von Lernergebnissen relevanten Teile der Lehrpläne an den Schulen bestehen generell aus den *Allgemeinen Bildungszielen*, die das gesamte Bildungsprogramm betreffen, sowie aus den *Bildungs- und Lehraufgaben* der einzelnen Unterrichtsgegenstände bzw. Fächer, die in Verbindung mit dem Lehrstoff nach Jahrgängen aufgelistet werden.¹⁴ In den Ausbildungsvorschriften, die den betrieblichen Teil der Lehrausbildung regeln, werden Lernergebnisse im *Berufsbild* und im *Berufsprofil* formuliert. Im Hochschulbereich werden die teilweise lernergebnisorientiert formulierten *Qualifikationsprofile*¹⁵, die das gesamte Bildungsprogramm betreffen, erstellt. Lernergebnisse von einzelnen Lehrveranstaltungen finden sich im Hochschulbereich in den (Studien-)Zielen. Auch in den Zeugniserläuterungen im Schulbereich sowie im Anhang zum Diplom im Hochschulbereich (Diploma Supplement) gibt es Ansätze zur lernergebnisorientierten Beschreibung, die mit dem Ziel einer besseren Transparenz und internationalen Verstehbarkeit von Abschlusszeugnissen kommuniziert und verwendet werden. Inhaltlich handelt es sich dabei um eine komprimierte Darstellungen einzelner Elemente von Lehrplänen und Curricula (Qualifikationsprofile, Bildungsziele und Lehrinhalte).

2.1. Allgemeinbildung (AHS)

Die neuen AHS-Lehrpläne, die mit dem Schuljahr 2004/05 in Kraft getreten sind, haben das Ziel, Kompetenzen von SchülerInnen in den Mittelpunkt zu stellen und „Kompatibilität in Richtung Standards“¹⁶ herzustellen. Die Lehrpläne in den modernen Sprachen basieren auf dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“¹⁷ unter Heranziehung der internationalen Niveaus. Zunächst werden im fächerübergreifenden Teil der Lehrpläne für die Unter- und Oberstufe *Allgemeine Bildungsziele* vorangeschickt, die u.a. folgende drei Aufgabenbereiche der Schule festlegen: *Wissensvermittlung* (auch als Sachkompetenz bezeichnet), *die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz* und die *religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension*. Fünf Bildungsbereichen werden als weitere Ziele der Allgemeinbildung genannt, die über die Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann, hinausweist. In den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände werden häufig Kompetenzen formuliert, die sich zum Teil auf definierte Kompetenzkonzepte beziehen.¹⁸ Da die Kompetenz-Formulierung in den einzelnen Fächern unterschiedlich gehandhabt wird, gibt es kein durchgängiges Konzept. In vielen Fächern sind die Formulierungen zu allgemein und

¹⁴ In manchen Fällen werden andere – jedoch ähnliche – Formulierungen verwendet.

¹⁵ In den Curricula der Universitäten hat der Arbeitsmarktbezug mit dem im Universitätsgesetz 2002 (http://www.bmwf.gv.at/submenu/service/recht/universitaetsgesetz_2002/) verpflichtend vorgeschriebenen Qualifikationsprofil Einzug gehalten, im Fachhochschulbereich haben die Curricula die Aufgaben der jeweiligen beruflichen Tätigkeitsfelder zu beschreiben und Qualifikationsprofile darzustellen (Fachhochschul-Studiengesetz: http://www.bmwf.gv.at/submenu/service/recht/fachhochschulstudiengesetz_fhstg/).

¹⁶ Broschüre über die Neuerungen, Seite 4: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11755/ahs_lp_broschuere.pdf [Stand 5.9.2007]. Im Bereich der Allgemeinbildung werden Bildungsstandards für die Gegenstände Deutsch, Englisch und Mathematik entwickelt.

¹⁷ Deutsche Fassung: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [Stand 5.9.2007].

¹⁸ Im Fach Mathematik wird z.B. differenziert in Kompetenzen, die sich auf Kenntnisse beziehen, Kompetenzen, die sich auf Begriffe beziehen und Kompetenzen, die sich auf mathematische Fertigkeiten und Fähigkeiten beziehen. In anderen Fächern (etwa Darstellende Geometrie) werden Handlungskompetenzen definiert, die sich in Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz untergliedern.

unpräzise, um die beabsichtigte Verbindung zu den Standards – zumindest in den Lehrplänen – herstellen zu können. Die allgemeinen Bildungsziele sowie die in den fünf Bildungsbereichen festgelegten weiteren Ziele sind nicht lernergebnisorientiert formuliert, es handelt sich vielmehr um Lehrintentionen, z.B. „die SchülerInnen sind zu befähigen,...“. Durch die Unverbindlichkeit der Formulierungen sind keine Rückschlüsse auf das Lernniveau möglich. Die Beschreibung der einzelnen Unterrichtsgegenstände in den Bildungs- und Lehraufgaben in Zusammenhang mit dem Lehrstoff ist höchst unterschiedlich. Generell ist festzustellen, dass die Beschreibungen sehr umfangreich und detailliert sind, wobei es häufig zu einer Vermischung von Lernergebnissen und Lehrintentionen kommt.

2.2. Berufsbildende Schulen und Lehrlingsausbildung

Das Berufsausbildungsgesetz (BAG) bildet den gesetzlichen Rahmen für die **Lehrlingsausbildung**¹⁹ und enthält darüber hinaus auch Bestimmungen für die Berufsqualifikation von AbsolventInnen mittlerer und höherer Schulen. Im BAG wird von *Fertigkeiten und Kenntnissen* gesprochen, die im Hinblick auf die selbstständige Ausübung der Tätigkeit des Lehrberufes im betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung zu erwerben sind. Im BAG werden diese Fertigkeiten und Kenntnisse nicht spezifiziert. Dies wird für jeden Lehrberuf im Rahmen von Ausbildungsvorschriften per Verordnung geregelt. Die Ausbildungsvorschriften enthalten unter anderem das Berufsprofil (listet die fachlichen Tätigkeiten im Beruf auf), das Berufsbild (listet sämtliche im Betrieb zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse auf) und die Prüfungsordnung, die Ablauf und Inhalt der Lehrabschlussprüfung beschreibt. Hier wird überprüft, ob die Lehrlinge über die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen und ob sie „die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen“ in der Lage sind (§ 21. (1) BAG). Die eigenständige und fachgerechte Ausführung der Tätigkeiten repräsentiert die Dimension der Kompetenz. Die Beschreibung der betrieblichen Lehrausbildung kommt einer vollständigen lernergebnisorientierung hinsichtlich des Kriteriums der Überprüfbarkeit am nächsten, denn die für eine erfolgreiche Ausführung der Tätigkeiten spezifizierten Lernergebnisse implizieren ihre Überprüfungskriterien. Z.B. im Lehrberuf Anlagenelektrik: „Programmieren, Parametrieren, Anschließen und Vernetzen von freiprogrammierbaren Steuerungen einschließlich systematischer Inbetriebnahme und Fehlersuche“ oder „Lesen und Anfertigen von Schaltungsunterlagen, Montage-, Stromlauf- und Funktionsplänen, auch rechnergestützt“. Wenn auch Definition und Überprüfung klar sind, so sind die Formulierungen jedoch nicht bis nur teilweise lernergebnisorientiert, da anstatt von „can-do-statements“ nur stichwortartige Aufzählungen erfolgen. Der schulische Teil der Lehrlingsausbildung ist in den Rahmen-Lehrplänen geregelt. Das allgemeine Bildungsziel sieht die Vermittlung grundlegender theoretischer Kenntnisse, die Förderung der betrieblichen Ausbildung sowie die Erweiterung der Allgemeinbildung und die Weiterentwicklung diverser personaler und sozialer Eigenschaften vor, die jedoch nicht lernergebnisorientiert formuliert sind. In den gemeinsamen Unterrichtsgegenständen sind die

¹⁹ In Österreich gibt es derzeit 257 Lehrberufe (Stand August 2007, <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/A54696A5- E76B-44CB-A6CD-4A5F1F3AC6CC/0/lehrberufsliste200708.pdf>).

Bildungs- und Lehraufgaben dagegen meist lernergebnisorientiert beschrieben („Der Schüler soll ...“), jedoch wenig konkret und transparent. Die aufgelisteten Lernergebnisse und speziell die verwendeten unspezifischen Formulierungen wie z.B. „das ihn betreffende Wissen“ oder „ausgewählte Kapitel der Wirtschaftspolitik“ liefern keine Hinweise auf das Niveau und sind für die NutzerInnen nicht verständlich und nachvollziehbar sowie nicht überprüfbar.

AbsolventInnen von **Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS)** verfügen über eine berufliche Erstausbildung, die ihnen Zugang zu reglementierten und nicht reglementierten Berufen ermöglicht. Die Akkreditierung erfolgt durch das zuständige Bundesministerium (BMWA), hauptsächlich auf Basis der Gewerbeordnung und des BAG. Das Ingenieurgesetz stellt die gesetzliche Grundlage für die Verleihung der Standesbezeichnung „Ingenieur“ dar. Der erfolgreiche Abschluss einer mindestens dreijährigen **Berufsbildenden mittleren Schule (BMS)** stellt laut BAG einen Mindestanteil an beruflicher Qualifizierung sicher: Das Prüfungszeugnis ermöglicht AbsolventInnen den Zugang zu *beruflichen Tätigkeiten*, die eine Lehrabschlussprüfung voraussetzen, den Nachweis der Anstellungserfordernisse für bestimmte Verwendungsgruppen im öffentlichen Dienst sowie eine angemessene Einstufung in bestimmte Lohn- und Gehaltsstufen. **Berufsbildende höhere Schulen (BHS)** schließen mit einer Doppelqualifikation ab: Die Reife- und Diplomprüfung eröffnet den Zugang zum Hochschulbereich und begründet Berufsberechtigungen und berufliche Qualifikationen, welche die unmittelbare Ausübung von *gehobenen Berufen* ermöglichen. Das Abschlusszeugnis einer BHS (und jenes von Meister- bzw. Bauhandwerkerschulen) wird zudem dem Diplom-Niveau der EU-Richtlinie über die Anerkennung von Berufqualifikationen²⁰ zugeordnet, das europaweit zur Ausübung von reglementierten Berufen befähigt.

Das allgemeine Bildungsziel der **Schulen für wirtschaftliche Berufe** sowie der **Schulen für Tourismus** ist die Vermittlung von *Kenntnissen* und *Fähigkeiten* sowie die Entwicklung von *sozialen und persönlichen Kompetenzen* die zur Berufsausübung in den Bereichen Soziales, Wirtschaft, Verwaltung, Tourismus und Ernährung bzw. in den Bereichen der Tourismus- und Freizeitwirtschaft und touristischer Organisationen befähigen. Dabei soll die einjährige Wirtschaftsfachschule zur Ausübung einfacher beruflicher Tätigkeiten befähigen und sowohl auf den Übertritt in die Lehrausbildung vorbereiten als auch den Übertritt in die 2. Klasse der Fachschule für wirtschaftliche Berufe ermöglichen. Sie ist also der Lehrausbildung vorgelagert und daher dem Niveau der Polytechnischen Schule zuzuordnen. Die 3-jährigen Fachschulen befähigen zur Ausübung von Berufen in den genannten Bereichen, während die Höheren Lehranstalten zur Ausübung von gehobenen Berufen befähigen und darüber hinaus auf das Studium an Hochschulen vorbereiten. In den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände werden die Erwartungen an die SchülerInnen in vielen Fächern weitgehend lernergebnisorientiert formuliert und im Zusammenhang mit dem anschließend aufgelisteten Lehrstoff entsteht ein relativ konkretes Bild über die

²⁰ http://www.htl.at/fileadmin/content/Downloads/RL_2005_36_EG.pdf [Stand 11.9.2007].

Lehrintentionen. Die erwarteten Lernergebnisse sind meist unspezifisch formuliert (die SchülerInnen „sollen die Denk- und Arbeitsweise der Physik verstehen“) und weisen keinen direkten Bezug zum Lehrstoff auf, weshalb einerseits die Erwartungen an die Lernenden für diese nicht vollständig transparent werden und andererseits das Kriterium der überprüfbaren Lernergebnisse nicht erfüllt ist. Eine Ausnahme stellen die fremdsprachlichen Fächer dar, in denen klar auf die Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen Bezug genommen wird. Die didaktischen Grundsätze der neueren Lehrpläne für die Tourismusschulen weisen den Lehrpersonen die Verantwortung für die Formulierung überprüfbarer Lernergebnisse zu: für ihre Unterrichtsgegenstände haben sie nach Lernjahren gegliederte evaluierbare Lernziele festzulegen. Diese sind also nicht in den Lehrplänen selbst enthalten sondern dezentral an den Institutionen zu erarbeiten.

Die Lehrpläne der **höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten** bestehen aus einem allgemeinen fachrichtungsübergreifenden Teil und aus fachspezifischen Teilen (Anlagen) für alle Schultypen. Im allgemeinen Teil wird zunächst das allgemeine Bildungsziel spezifiziert, in dem auf einen umfassenden Kompetenzbegriff Bezug genommen wird: AbsolventInnen sollen über *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* sowie *Selbstkompetenz* verfügen. Des Weiteren werden im allgemeinen Teil neben den schulautonomen Lehrplanbestimmungen und den didaktischen Grundsätzen die gemeinsamen Unterrichtsgegenstände beschrieben. Für jedes Fach wird zunächst die *Bildungs- und Lehraufgabe* und anschließend der *Lehrstoff* stichwortartig für jeden Jahrgang aufgelistet. Die fachrichtungsspezifischen Lehrpläne (derzeit werden 14 unterschieden) sind ähnlich aufgebaut: Zunächst werden *fachrichtungsspezifische Bildungsziele* genannt und anschließend die *Bildungs- und Lehraufgabe* sowie der *Lehrstoff* für jeden Jahrgang aufgelistet. Im Gegensatz zu den allgemeinen Bildungszielen sind die fachrichtungsspezifischen Bildungsziele input-orientiert in Form von Lehrintentionen beschrieben („es erfolgt eine Spezialisierung in ...“, „es geht um die Erfassung, Aufbereitung und Verarbeitung von ...“). Die Bildungs- und Lehraufgaben der gemeinsamen sowie fachrichtungsspezifischen Unterrichtsgegenstände werden durchaus lernergebnisorientiert in Form von Can-do-Statements beschrieben, wenngleich zu abstrakt und unsystematisch um von überprüfbaren Lernergebnissen sprechen zu können. Außerdem wird kein Bezug zu dem im allgemeinen Bildungsziel eingeführten umfassenden Kompetenzkonzept hergestellt.

Die Lehrpläne der **kaufmännischen Schulen** (Handelsakademien und Handelsschulen) enthalten Ansätze von Lernergebnissen in den *Leitzielen* sowie den damit eng verknüpften *allgemeinen Kompetenzen*, die es im Rahmen des gesamten Bildungsprogramms zu erreichen gilt. Im Gegensatz zu den Lehrplänen der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten wird kein Kompetenzbegriff definiert und der Großteil der Formulierungen ist abstrakt und steckt einen weiten Rahmen ab. Die Beschreibung der einzelnen Unterrichtsgegenstände von Handelsakademien und Handelsschulen folgt ebenfalls der Zweiteilung in *Bildungs- und Lehraufgabe* sowie *Lehrstoff*, wobei hauptsächlich kognitive und praktische Fertigkeiten genannt werden. Die Formulierungen in den Bildungs- und Lehraufgaben sind hier ebenfalls sehr allgemein und weisen keinen Bezug zu Überprüfungs-kriterien auf. Die Ausnahmen bilden erneut die fremdsprachlichen Fächer, die in der

Bildungs- und Lehraufgabe auf das zu erreichende Niveau des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verweisen.

Beim Lehrplan für **Kindergartenpädagogik** sind die allgemeinen Bildungsziele aufgeteilt in *Persönlichkeitsmerkmale*, *allgemeine berufsrelevante Kompetenzen* und *spezielle Kompetenzen* für die beruflichen Erfordernisse (Kenntnisse und Fertigkeiten). In einzelnen Unterrichtsgegenständen (z.B. Pädagogik) gibt es eine Aufgliederung der Bildungs- und Lehraufgaben, nämlich in *Kenntnisse/Einsichten*, *Fähigkeiten/Fertigkeiten* und *Haltungen/Bereitschaften*, die jedoch nicht weiter definiert werden. All diese Bereiche lassen sich entsprechend ihrer Gliederung weitgehend auch mit den drei Dimensionen von Lernergebnissen im EQR vereinen. In den meisten anderen Fächern wird die Beschreibung der Bildungs- und Lehraufgabe nicht differenziert, in manchen Fächern (z.B. Mathematik und Physik) erfolgt eine Gliederung in *Fähigkeiten/Fertigkeiten* und *Einsichten*. In diesen Fällen beziehen sich die Beschreibungen hauptsächlich auf die EQR-Dimensionen "Fertigkeiten" und "Kompetenz", während die zu vermittelnden "Kenntnisse" in den Stoffkatalogen stichwortartig (also nicht lernergebnisorientiert) aufgelistet sind. In Summe sind die einzelnen in den Bildungs- und Lehraufgaben beschriebenen Punkte jedoch so unspezifisch formuliert, dass nur bedingt Rückschlüsse auf das Niveau der beschriebenen Lernergebnisse möglich sind und zudem keine Bezüge zu Kriterien der Überprüfung/Sicherstellung herstellbar sind.

In den Lehrplänen der Höheren Lehranstalten der **Land- und Forstwirtschaften** sind die allgemeinen Bildungsziele sehr umfassend und lernergebnisorientiert mit Bezug auf die *Kenntnissen* und *Fertigkeiten*, die einerseits zur erfolgreichen Ausübung leitender und gehobener Tätigkeiten in land- und forstwirtschaftlichen Berufen und andererseits zum Studium an Hochschulen, zur selbstständigen Weiterbildung sowie zur Menschenführung befähigen, beschrieben. In den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Fächer erfolgt dagegen keine weitere Spezifizierung präziser Lernergebnisse, vielmehr sind hier dem Lehrstoff sehr kurze und allgemein gehaltene Statements vorangestellt, die keine überprüfbaren Lernergebnisse enthalten.

2.3. Bildungsstandards in Österreich

Bedeutende Initiativen, die für eine verstärkte Hinwendung zu Lernergebnissen im österreichischen Bildungssystem stehen, stellen die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards in der allgemeinen und beruflichen Bildung dar. Bildungsstandards beschreiben erwartete Lernergebnisse von SchülerInnen in ausgewählten Unterrichtsgegenständen. Damit stellen sie eine Sonderform der in Tabelle 1 dargestellten vierten Kategorie der Beschreibung von Lernergebnissen dar, denn Bildungsstandards sind mit dem Ziel der Überprüfbarkeit entwickelte Statements über zu erreichende Grundkompetenzen. Die Überprüfung findet direkt an den Schulen im Rahmen von Testungen statt und erfasst damit die Leistungen der SchülerInnen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen bezogen auf die Performanz. In der Allgemeinbildung ist eine Feststellung an den „Nahtstellen“ der 4. und 8. Schulstufe vorgesehen: Derzeit befinden sich für die Unterrichtsgegenstände Mathematik, Deutsch und Englisch Regelstandards (nachhaltig zu

erwerbende Kompetenzen in wesentlichen Bereichen) und daraus abgeleitet Testitems in Entwicklung, die ab 2008 regelmäßig an den Schulen überprüft werden und auf diese Weise eine objektivierte Rückmeldung an das Bildungssystem in allgemeinen und die Schulen im besonderen liefern.

Die Entwicklung von Bildungsstandards in der Berufsbildung als wichtiger Bestandteil der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) soll die Transparenz im Bildungssystem erhöhen und Abschlüsse besser vergleichbar machen. Ziel der Bildungsstandards ist die Sicherstellung von Kernkompetenzen, die allen SchülerInnen eines Schultyps in ausgewählten Gegenständen und Fachbereichen gemeinsam sind, indem verbindliche Zielvorstellungen der Schulen beschrieben werden. Dabei wird ein umfassender Kompetenzbegriff aufbauend auf Weinert (2001) angewendet, der aus den Dimensionen *Fachkompetenz* (deklaratives Wissen), *Methodenkompetenz* (prozedurales Wissen), *Sozialkompetenz* (Fähigkeiten der Kommunikation und Kooperation sowie Interaktion) und *Personale Kompetenz* (Fähigkeit zur Steuerung des eigenen Handelns) besteht.²¹ Die zu erreichenden Kernkompetenzen werden für jeden Gegenstand in einem Kompetenzmodell operationalisiert. Ein Kompetenzmodell stellt die nachhaltig zu sichernden Lernergebnisse durch Standards und Aufgabenbeispiele dar. So sollen sie die Sichtbarmachung von Bildungszielen ebenso ermöglichen wie ihre empirische Überprüfung. Kompetenzmodelle setzen sich jeweils aus einer Inhalts- und einer Handlungsdimension zusammen und werden durch einen Satz von Deskriptoren an den Schnittpunkten dieser beiden Dimensionen abgebildet. Die Deskriptoren legen die zu erreichenden Ziele fest. Dadurch werden die Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne konkretisiert und die Leistungen der SchülerInnen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen bezogen auf die *Performanz* spezifiziert. Der Aspekt der Performanz, der ein wesentliches Merkmal von Ergebnisorientierung auf der Ebene von einzelnen Unterrichtsgegenständen bzw. Lehrveranstaltungen darstellt, fehlt fast vollständig in den Lehrplänen und Curricula. Als unabdingbare Bildungsziele und zentrale Vorgaben hinsichtlich nachhaltiger Kernkompetenzen dienen die Standards der Qualitätssicherung, sie repräsentieren jedoch nur einen Teil der Gesamtheit der angestrebten Bildungswirkung. Explizit wird eine Reduktion des schulischen Lernens auf die in den Bildungsstandards überprüfbareren Lernergebnisse sowie auf das „leicht Messbare“ abgelehnt. Von der Charakteristik her handelt es sich um Regelstandards, die im „Durchschnitt“ erreicht werden sollen. Die Realisierung der Standards liegt hauptsächlich im Verantwortungsbereich der Lehrpersonen. Anhand der Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele kann der individuelle Lernfortschritt erfasst und bewertet werden.

2.4. Curriculumgestaltung im Hochschulbereich

Die erste Phase der Einführung der Bologna-Studiengangszyklen war geprägt von der Implementierung des europäischen Systems zur Anrechnung und Akkumulierung von

²¹ Im Handbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung (BMUKK 2007) wird angemerkt, dass die *Fachkompetenz* der EQR-Dimension *Kenntnisse* entspricht, die *Methodenkompetenz* mit den *Fertigkeiten* im EQR übereinstimmt und die beiden Bereiche *Sozialkompetenz* und *personale Kompetenz* in direkter Verbindung zur EQR-Dimension *Kompetenz* stehen.

Studienleistungen (ECTS) und der damit verbundenen LernerInnenorientierung, in dessen Rahmen von Kontaktstunden mit Lehrenden auf den Arbeitsaufwand von durchschnittlichen Studierenden umgestellt wurde. Der Zusammenhang zu den Lernergebnissen ist wesentlich, denn die „Credits im ECTS-System erhalten Studierende erst nach einem erfolgreichen Abschluss der zu leistenden Arbeit und der entsprechenden Beurteilung der erzielten Lernergebnisse“.²² Die Nutzung der Reformpotentiale des Konzepts der Lernergebnisse befindet sich hingegen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen noch im Anfangsstadium, wenngleich die Akkreditierungsrichtlinien im Fachhochschulsektor von Beginn an eine Ausrichtung der Programme an der Anwendbarkeit des Gelernten in der beruflichen Praxis vorsahen. Das führte zu Ansätzen einer Lernergebnisorientierung, doch die Beschreibung von Lernergebnissen weist – sowohl an den Fachhochschulen als auch an Universitäten – keine einheitliche Systematik auf (vgl. dazu auch Lassnigg et al. 2006, 53f.). In letzter Zeit sind jedoch einige beachtenswerte Ansätze in der Neugestaltung von Bachelor- und Masterstudienplänen zu finden, mit denen auch eine gewisse Standardisierung und Formalisierung (z.B. durch Richtlinien bzw. Vorgaben in Form von Mustercurricula, s.u.) einhergeht.

Da die öffentlichen Universitäten bei der Entwicklung ihrer Curricula über weitgehende Gestaltungsfreiheit verfügen²³, haben sich sehr unterschiedliche Herangehensweisen herausgebildet, die hinsichtlich der Umsetzung der Lernergebnisorientierung von unterschiedlicher Qualität sind. Im Vergleich zu den in der Studie von Lassnigg et al. 2006 analysierten Studienplänen²⁴ sowie nach Untersuchung weiterer Curricula im Rahmen der vorliegenden Studie (vgl. Tabelle 5) kann die Erstellung von Muster-Curricula als gutes Beispiel der Implementierung auf Universitätsebene gesehen werden. In Folge werden deshalb die Muster-Curricula an der TU Graz und der Universität Wien diskutiert sowie exemplarisch einige darauf aufbauende aktuelle Curricula dargestellt. Dabei werden insbesondere die lernergebnisrelevanten Teile (Qualifikationsprofil, Studienziele) vor dem Hintergrund der oben formulierten Richtlinien (Kapitel 1.2.3) und des Analyserasters (Tabelle 2) untersucht.

An der Universität Wien setzt sich das Qualifikationsprofil aus der Summe der Studienziele des Studienprogramms zusammen, die in Form von Lernergebnissen zu definieren sind (Universität Wien 2006, 19). Dabei wird der Begriff der Studienziele mit jenem der Lernergebnisse gleich gesetzt. Auch für die einzelnen Module innerhalb eines Studienprogramms sind die bis zum Ende des jeweiligen Lernprozesses zu erwerbenden Kompetenzen in Form von konkreten Studienzielen bzw. Lernzielen festzulegen. Es kommt

²² Dies ist die notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der Akkumulierung von Lernleistungen, vgl. ECTS Kernpunkte, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_de.html (Stand 29.10.2007)

²³ Neben Inhalt und Aufbau des Studiums sowie der Prüfungsordnung ist laut UG 2002 die Formulierung eines Qualifikationsprofils vorgeschrieben, wobei keine gesetzlichen Vorgaben über Aufbau und Inhalt bestehen. Diese Qualifikationsprofile sind für die Formulierung von Lernergebnissen sowie die Umstellung der universitären Lehr-Lernprozesse auf Ergebnisorientierung wesentlich, da in ihnen die arbeitsmarktbezogenen Tätigkeitsfelder und Qualifikationen von AbsolventInnen aufgelistet werden (vgl. UniStG §12 (5)).

²⁴ Insgesamt wurden je 3 Curricula aus den folgenden 5 Bereichen ausgewählt: 1) Geistes- und Kulturwissenschaften, 2) Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, 3) Naturwissenschaften, 4) Technik und 5) Medizin (vgl. Lassnigg et al. 2006, 101-102).

hier zu einer begrifflichen Vermischung von Zielen und Lernergebnissen. In den untersuchten Curricula der Universität Wien (Bachelor- und Master der Soziologie, Erdwissenschaften, Physik) dominieren in den Studien- bzw. Lernzielen trotz der teilweisen Formulierung in Form von Lernergebnissen Aussagen über *Lehrabsichten* und *Lehrinhalte*. Die Ziele der Studienprogramme und der Module enthalten eher Aufzählungen von Kompetenzen und Inhalten, die vermittelt werden sollen, und keine konkreten überprüfbaren Lernergebnisse, die am Ende der Lernperiode erreicht werden sollten. Auch an der TU Wien (Bachelor und Master Elektrotechnik) erfolgt im Qualifikationsprofil eine zwar ergebnisorientierte aber sehr allgemein gehaltene und unpräzise Beschreibung der im Studium zu erwerbenden Qualifikationen anhand der Kategorien *Wissen und Verständnis*, *Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten* und *Sozial- und Wirtschaftskompetenz*. Eine Beschreibung der in den Fächern bzw. Fächergruppen zu erzielenden Lernergebnisse ist nicht Bestandteil des Curriculums.

Dem Mustercurriculum an der TU Graz liegt ein systematischer Ansatz der Erstellung von Qualifikationsprofilen zugrunde, der explizit eine Trennung zwischen den Zielen des Studienprogramms einerseits und den Lernergebnissen, die sich aus diesen Zielen ergeben, andererseits vorsieht. Des weiteren soll das Qualifikationsprofil mit dem Lehr- Lernkonzept das Mittel zur Erreichung der Ziele und Lernergebnisse sowie ein Beurteilungskonzept, das die Art des Nachweises der Lernergebnisse festlegt, enthalten. In Anlehnung an die Dublin-Deskriptoren wird vorgeschlagen, auf der Ebene des Studienprogramms die Lernergebnisse in den Dimensionen *Wissen/Kenntnisse und Verstehen*, *Fertigkeiten/Fähigkeiten* und *Werte und Einstellungen* zu unterteilen und es wird auch eine Definition dieser Dimensionen präsentiert. Bei einem Teil der untersuchten Curricula (Bachelor Bauingenieurwissenschaften, Umwelt und Wirtschaft, Master Bauingenieurwissenschaften) werden leicht abgewandelte Formen von Lernergebnissen angewendet: *Wissen und Verständnis*, *Erschließung von Wissen* und *Übertragbare Kompetenzen*; bei anderen werden diese Dimensionen nicht explizit unterschieden (Bachelor Telematik). In der Anleitung für die Erstellung des Qualifikationsprofils wird darüber hinaus auf die Notwendigkeit einer genauen Beschreibung der Lernergebnisse für alle Lehrveranstaltungen bzw. Module hingewiesen.²⁵ Die ist jedoch sehr kurz sowie allgemein und unpräzise formuliert und findet sich nicht in den Curricula selbst, sondern auf einem Online-Portal²⁶, wo in der Beschreibung der Lehrveranstaltungen neben dem Inhalt auch die Ziele in der Kategorie *erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen* angeführt sind. In den untersuchten Curricula der Universität Wien erfolgen die Modulbeschreibungen in umfassenderer Weise in Form von Zielen, die jedoch nicht dem Kriterium überprüfbarer Lernergebnisse mit klarem Bezug zu Standards gerecht werden. Auch die begriffliche Vermischung von *Zielen* und *Lernergebnissen* stiftet Verwirrung und es wäre wünschenswert, explizit zwischen diesen

²⁵ Die Vorgangsweise der Entkoppelung der detaillierten Beschreibung von Lernergebnissen einzelner Lehrveranstaltungen vom Curriculum ist aus Flexibilitätsgründen sinnvoll. So sollten für jede Lehrveranstaltungen die spezifischen Lernergebnisse mit klarem Bezug zu Überprüfungskriterien festgelegt werden (vgl. z.B. Moon 2004) und vor Beginn der Lehrveranstaltung gegenüber den Studierenden transparent gemacht werden (z.B. im Rahmen von Vorlesungsverzeichnissen oder über andere Publikationskanäle der zuständigen Institute.

²⁶ https://online.tu-graz.ac.at/tug_online/webnav.ini (Stand: 29.10.2007).

beiden Begriffen zu unterscheiden wobei die Ziele Lehrintentionen bezeichnen sowie eine inhaltliche Ausrichtung der Lehre festlegen, während die Lernergebnisse ausschließlich auf die Perspektive der Lernenden fokussieren sollten.

3. Zusammenfassung und Ausblick

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend auf dem Kontinuum zwischen „nicht lernergebnisorientiert“ und „vollständig lernergebnisorientiert“ entsprechend dem in Kapitel 2 vorgeschlagenen Raster (Tabelle 2) eingeordnet. Es gibt große qualitative Unterschiede hinsichtlich der Lernergebnisorientierung zwischen den einzelnen Vorschriften, Lehrplänen und Curricula sowie innerhalb der Lehrpläne zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen, weshalb es sich um eine grobe Einschätzung handelt. Eine genauere Zuordnung ist nur auf der Ebene einzelner Lehrpläne, Curricula, Unterrichtsgegenstände bzw. Lehrveranstaltungen möglich.

Tabelle 3: Einschätzung der Ergebnisorientierung in Österreich

| | Nicht lernergebnisorientiert | Teilweise lernergebnisorientiert | Vollständig lernergebnisorientiert |
|--------------------------------|------------------------------|--|------------------------------------|
| AHS | | Definition, Formulierung, Lehr-, Lernstrategie | Überprüfung |
| Lehre (betrieblicher Teil) | | Formulierung, Lehr-, Lernstrategie | Definiton, Überprüfung |
| Lehre (schulischer Teil), BMHS | | Definition, Formulierung, Lehr-, Lernstrategie | Überprüfung |
| Hochschule | | Definition, Formulierung | Überprüfung, Lehr-, Lernstrategie |

Quelle: IHS.

In den meisten untersuchten Lehrplänen und Curricula sind Elemente enthalten, die mehr oder weniger stark auf Lernergebnisse ausgerichtet sind, jedoch gibt es keine vergleichbare und systematische Beschreibung des Niveaus (Schwierigkeitsgrad, Komplexität) und der einzelnen Dimensionen von Lernergebnissen. In Tabelle 4 sind die in der vorliegenden Untersuchung der österreichischen Qualifikationsbeschreibungen verwendeten Lernergebnis- bzw. Kompetenz-Konzepte hinsichtlich ihrer methodischen Überschneidungen mit den EQR-Deskriptoren bzw. den Dublin-Deskriptoren für den Hochschulbereich eingetragen. Klare Formulierungen von transparenten, überprüfbaren Lernergebnissen gibt es mit Ausnahme des betrieblichen Teils der Lehrausbildung sowie der fremdsprachlichen Fächer²⁷ in den Lehrplänen nicht, obwohl häufig implizit und teilweise explizit auf einen Kompetenzbegriff Bezug genommen wird: Mehrfach wird aufbauend auf die Vorschläge Weinerts (2001) das Konzept der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz eingeführt, ohne dass dieses in klarer und nachvollziehbarer Weise operationalisiert bzw. angewendet wird. In der österreichischen Qualifikationslandschaft gibt es kein gemeinsames Verständnis und Konzept von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen, auch nicht innerhalb von

²⁷ Hier werden die Lernergebnisse mit Bezug auf die Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen formuliert. Deutsche Ausgabe: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [Stand 11.9.2007].

Domänen bzw. Sektoren. Im Rahmen der Entwicklung von Bildungsstandards in der allgemeinen und beruflichen Bildung wird dagegen ein umfassender Kompetenzbegriff derzeit im Detail operationalisiert und in sehr spezifische und überprüfbare Deskriptoren übersetzt (BMUKK 2007). Die Bildungsstandards umfassen im Hinblick auf die Nachhaltigkeit zentrale und verbindliche Lernergebnisse einzelner Fächer, die auch Jahre nach Abschluss noch gewusst bzw. gekonnt werden sollen. Die erwarteten Lernergebnisse von ganzen Qualifikationen gehen dagegen über die Summe dieses gemeinsamen und direkt überprüfbaren Minimalwissens einzelner Fächer hinaus. Dennoch ist ein klarer Bezug zwischen den in den Lehrplänen beschriebenen Lernergebnissen der entsprechenden Unterrichtsgegenstände und den Bildungsstandards im Hinblick auf eine Verstärkung der Lernergebnisorientierung anzustreben.

Eine Hinwendung zur Ergebnisorientierung bewirkt einen tiefgreifenden Wandel auf allen Steuerungsebenen von Aus- und Weiterbildung. Ganz allgemein gesprochen stärkt es die Benutzer der Systeme und begünstigt bedarfs- bzw. nachfrageorientierte Reformen (Bjornavold/Coles forthcoming). Dieser Wandel greift derzeit auch in die Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung ein, wobei die curriculare und organisationale Orientierung auf Lernergebnisse und Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art (Bohlinger 2006) gestärkt wird. In letzter Zeit finden sich daher zunehmend Elemente erwarteter Lernergebnisse in den Qualifikationsbeschreibungen. Dennoch werden die bestehenden formalen Systeme – mit Ausnahme des betrieblichen Teils der Lehrausbildung – derzeit noch vorwiegend inputorientiert beschrieben und kommuniziert. Die in Ansätzen bestehende Umorientierung auf Lernergebnisse vollzieht sich eigenständig in den einzelnen Teilbereichen und auch innerhalb der Teilbereiche gibt es unterschiedliche Entwicklungen. Für eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Umsetzung der Reformpotenziale stellen sich im Hinblick auf den österreichischen Status quo folgende Herausforderungen:

- Für die reibungslose Vergleichbarkeit der Lernergebnisse zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Bildungswesens wäre eine gemeinsame generische Konzeption von Lernergebnissen von Vorteil. Dies würde jedoch die gemeinsame Entwicklung einer einheitlichen Definition von Lernergebnissen sowie darauf aufbauend Deskriptoren der NQR-Niveaus erfordern, die ohne Top-down-Steuerung nicht möglich erscheint. Vieles spricht dafür, die Dimensionen und Deskriptoren des EQR zu verwenden und ggf. für den nationalen Kontext zu adaptieren. Dafür ist die Einbindung der relevanten Stakeholder in den einzelnen Bildungsbereichen erforderlich (z.B. im Rahmen von Workshops, Pilot-Projekten, Testungen etc.).
- Lernergebnisorientierte Qualifikationsbeschreibungen sollten einen direkten Bezug zu den entsprechenden Niveau-Deskriptoren des NQR aufweisen, wenn eine konsequente Umsetzung der Lernergebnisorientierung angestrebt ist. Im Kontext der österreichischen Lehrpläne würden die NQR-Deskriptoren in Zusammenhang mit den *allgemeinen Bildungszielen* diese Formulierungen bedingen. Die *Qualifikationsprofile* im

Hochschulbereich sollten mit direktem Bezug zu den spezifischeren Deskriptoren der Bologna-Zyklen formuliert werden.²⁸ Es sollten die gesamten erwarteten Lernergebnisse einer Qualifikation dargestellt werden, die in der Regel über die Summe der überprüfbaren Lernergebnisse der einzelnen Fächer bzw. Lehrveranstaltungen hinausgehen.

Ausbaufähig ist vor allem die Beschreibung der konkreten Lernergebnisse von Unterrichtsgegenständen, Lehrveranstaltungen bzw. Modulen in Form von überprüfbaren Statements, die die Kriterien der Überprüfung implizieren. Die Bildungs- und Lehraufgaben (Lehrpläne) bzw. die Studienziele (Curricula) sind dafür viel zu allgemein und unpräzise formuliert. Hier ist eine detaillierte Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse erforderlich, die jedoch nicht in den Lehr- oder Studienplänen erfolgen muss, sondern dezentral an den Bildungsinstitutionen von Lehrpersonen für jedes Unterrichtsfach bzw. für jede Lehrveranstaltung durchgeführt werden kann. Wesentlich ist, diese Lernergebnisse möglichst allen Beteiligten durch Veröffentlichung bekannt zu machen. Die Formulierung sollte überdies einen klaren Bezug zu den Niveaus der allgemeinen Bildungsziele einerseits sowie zu evtl. vorhandenen Bildungsstandards andererseits herstellen.

Grundsätzlich sind zwei Ebenen für die Umsetzung der Lernergebnisorientierung zu beachten: a) die formalen Vorschriften und b) die Verwirklichung der Lernergebnisorientierung in den Prozessen an den Institutionen. Eine mögliche Vorgehensweise der Umsetzung auf Ebene der formalen Vorschriften besteht in der Festlegung eines Übergangszeitraumes, während dem alle bestehenden Qualifikationen unabhängig von ihrer Lernergebnisorientierung vorübergehend zum NQR zugeordnet werden. Alle neuen Qualifikationen müssen jedoch bereits im Übergangszeitraum eine gewisse Lernergebnisorientierung aufweisen, um in den NQR aufgenommen werden zu können. Mit Auslaufen des Übergangszeitraumes müssen auch die bestehenden Qualifikationen lernergebnisorientiert sein, um weiterhin dem NQR zugeordnet werden zu können, wobei das erforderliche Ausmaß der Lernergebnisorientierung („teilweise lernergebnisorientiert“ bis „vollständig lernergebnisorientiert“) und die entsprechenden Kriterien im Detail zu bestimmen sind. Für die Verwirklichung der Lernergebnisorientierung auf institutioneller Ebene bedarf es begleitender bzw. unterstützender Maßnahmen.

²⁸ Da Komplementarität zwischen den Deskriptoren des EHR und der höheren EQR-Niveaus postuliert wird, würde eine Umsetzung der Bologna-Deskriptoren im Hochschulbereich zumindest dem Kriterium der Lernergebnisorientierung auch im Kontext des EQR genügen.

Tabelle 4: Tentative Zuordnung* von Dimensionen von Lernergebnissen in europäischen und österreichischen Qualifikationsbeschreibungen

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <i>Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)</i> | Kenntnisse Theorie- und/oder Faktenwissen | Fertigkeiten Kognitive (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) | Übernahme von Verantwortung | Kompetenz Selbstständigkeit |
| <i>Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum</i> | Wissen und Verstehen | 1) Anwendung von Wissen und Verstehen 2) Urteilen | Kommunikative Fähigkeiten | Lernstrategien |
| <i>Bildungsstandards in der Berufsbildung</i> | Fachkompetenz deklaratives Wissen (Fakten, Konzepte, Theorien, Sachverhalte) und konzeptuelles Wissen (Zusammenhänge, Prinzipien) | Methodenkompetenz prozedurales Wissen (Umsetzung von Gelerntem, Anwendung); grundlegende Arbeitstechniken; neues Wissen selbstständig erwerben und verarbeiten; Problemlösung und Entscheidungsfindung; | Sozialkompetenz Kommunikation, Kooperation, Interaktion (z.B. Teamfähigkeit, Übernahme von Verantwortung, Arbeitsorganisation, Einhaltung von Zielvorgaben) | Personale Kompetenz Steuerung des eigenen Handelns (z.B. Selbstmotivierung, Selbstkontrolle): Fähigkeit, Wissensdefizite zu erkennen und geeignete Lernstrategien auswählen und anwenden; |
| <i>Berufsausbildungsgesetz, Ausbildungsordnungen (Lehre)</i> | Kenntnisse Befähigung zur qualifizierten Ausübung der Tätigkeiten des Lehrberufs | 1) Fertigkeiten (Schwerpunkt auf praktische Fertigkeiten) 2) Methodenkompetenz (im Sinne der für eine Fachkraft erforderlichen Schlüsselqualifikationen, z.B. Präsentationsfähigkeit, Rhetorik in deutscher Sprache, etc.) | Sozialkompetenz z.B. Offenheit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit | 1) Selbstkompetenz z.B. Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen, Eigenständigkeit, Belastbarkeit 2) Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen Bereitschaft, Kenntnis über Methoden, Fähigkeit zur Auswahl geeigneter Medien und Materialien |
| <i>Lehrplan HTL</i> | Fachkompetenz Kenntnisse der mit dem Berufsfeld zusammenhängenden fachlichen Inhalte in Theorie und Praxis | Methodenkompetenz Fähigkeit, Informationen zu beschaffen und Problemlösungen zu planen, geeignete Lösungsmethoden auszuwählen und durchzuführen | Sozialkompetenz Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation, Teamfähigkeit | Selbstkompetenz Fähigkeit zu aktiver Lebens- und Berufsgestaltung, zu Selbstorganisation, Eigeninitiative und Weiterbildung |
| <i>Lehrplan AHS</i> | Wissensvermittlung (auch als Sachkompetenz bezeichnet) | | Selbst- und Sozialkompetenz dynamische Fähigkeiten wie die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln etc. | |
| <i>Lehrplan Kindergartenpädagogik</i> | Kenntnisse/Einsichten | Fähigkeiten/ Fertigkeiten | Haltungen/Bereitschaften | |
| <i>Muster-Curriculum TU-Graz</i> | Wissen/Kenntnisse und Verstehen mit Bezug auf Fachgebiete | Fertigkeiten/ Fähigkeiten | Werte und Einstellungen | |
| <i>Curriculum Elektrotechnik TU-Wien</i> | Wissen und Verständnis | Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten | Sozial- und Wirtschaftskompetenz | |
| <i>Curriculum Soziologie Universität Wien</i> | Fachkompetenz zentrale Begriffe, Konzepte und Theorien, Fähigkeit zur Anwendung fachlicher Erkenntnisse | Methodenkompetenz grundlegende Methoden und deren Anwendung, Planung und Durchführung von Projekten, Erstellung von Expertisen und Planungsgrundlagen | Kommunikative und soziale Kompetenz selbstständige, teamorientierte und vernetzte Denk- und Arbeitsweise, Nutzung neuer Medien zur Informationsbeschaffung, Berichtslegung und Präsentation | |

*Die Form der Darstellung wurde zur besseren Übersichtlichkeit gewählt, obwohl es Überschneidungen zwischen den einzelnen Dimensionen gibt und eine eindeutige Zuordnung nicht möglich ist. Vor allem gibt es keine klaren Entsprechungen der EQR-Dimension Kompetenz mit allen in der Spalte enthaltenen Dimensionen von Lernergebnissen.

Zusammenstellung: IHS.

Tabelle 5: Liste der analysierten Dokumente, Studienpläne und Curricula

| Allgemeinbildung | Institution | Download |
|--|-----------------------|---|
| AHS (Unterstufe und Oberstufe) | | http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Lehrplaene_AHS1539.xml http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs_lehrplaene_oberstufe.xml http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11755/ahs_lp_broschuere.pdf |
| Berufsbildung | | |
| Berufsausbildungsgesetz (BAG) | | http://ris1.bka.gv.at/authentic/index.aspx?page=doc&docnr=2 |
| Ingenieurgesetz (IngG 2006) | | http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13729/bgbl_i_120_2006.pdf |
| Rahmenlehrpläne Berufsschulen | | http://www.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=7&theme=Lehrpl%C3%A4ne:%20Berufsschulen |
| Höhere technische und (kunst)gewerbliche Schulen | | http://www.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=9&theme=Lehrpl%C3%A4ne:%20Technische%20und%20(kunst)gewerbliche%20Schulen |
| Kaufmännische Schulen | | http://www.berufsbildendeschulen.at/de/download.asp?id=8&theme=Lehrpläne:%20Kaufmännische%20Schulen |
| Fachschule für wirtschaftliche Berufe | | http://www.berufsbildendeschulen.at/all/download.asp?id=1144 |
| Schulversuch einjährige Wirtschaftsfachschule | | http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1140_SV%20-%20Einj%20Wirtschaftsfachschule.pdf |
| Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Schulversuch Sozialmanagement | | http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1234_HLW_AZSozialmanagement2007.pdf |
| Höhere Lehranstalt für Tourismus | | http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1119_BGBl_Nr_II_320_2006-HLT.pdf |
| Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten | | http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/600_Lehrplan%20h%20F6h%20Land_%20u%20forstw%20LA%202004.pdf |
| Höhere Lehranstalt für Kindergartenpädagogik | | http://www.berufsbildendeschulen.at/de_new/download.asp?id=22&theme=Lehrpläne:%20Kindergartenpädagogik%20und%20Sozialpädagogik |
| Universität | | |
| Bauingenieurwissenschaften, Umwelt und Wirtschaft (BSc) | TU Graz | http://mibla.tugraz.at/06_07/Stk_18n/Bachelor_Bauingenieurwissenschaften_Umwelt_Wirtschaft.pdf |
| Wirtschaftingenieurwesen – Bauingenieurwissenschaften (MSc) | TU Graz | http://mibla.tugraz.at/06_07/Stk_18m/Master_Wirtschaftsingenieurwesen_Bauingenieurwissenschaften.pdf |
| Telematik (BSc) | TU Graz | http://www.telematik.edu/doc/Studienplan_Bakkalaureatsstudium_2007.pdf |
| Elektrotechnik (BSc, MSc) | TU Wien | http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/rechtsabt/downloads/ETI20060630Fr.pdf |
| Physik (MSc) | Universität Wien | http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_161.pdf |
| Technische Physik (BSc) | Universität Linz | http://www.tphys.jku.at/lehre/StudPI_07.pdf |
| Technische Chemie – Materialchemie (MSc) | TU Wien | http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/rechtsabt/downloads/TCHMATERIALmaster20060630Fr.pdf |
| Erdwissenschaften (BSc, MSc) | Universität Wien | http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spl28/DiverseDateien/Mitteilungsblatt20070629.pdf |
| Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (BSc) | WU Wien | http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebotaktuell/bachelor/studienplan_bachelor_wiso020507.pdf |
| Wirtschaftswissenschaften – Management and Economics (BSc) | Universität Innsbruck | http://www.uibk.ac.at/fakultaeten/volkswirtschaft_und_statistik/studium/bsc_mgmt-econ |
| Altertumswissenschaften (BSc) | Universität Salzburg | http://www.wdb.sbg.ac.at/lvz/studienplan/2006/altertumswissenschaften.pdf |
| Interdisziplinäre Geschlechterstudien (MSc) | Universität Graz | http://www.uni-graz.at/kffwww/553Curriculumdefinitiv.pdf |
| Soziologie (BSc, MSc) | Universität Wien | http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_148.pdf , http://www.univie.ac.at/mtbl02/2006_2007/2006_2007_149.pdf |

Zusammenstellung: IHS.

4. Literatur

Adams, S. (2004): Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. University of Westminster, http://www.liu.se/bologna/dok/learning_outcomes_2004.pdf [17.9.2007].

BFUG (2007): National Qualifications Frameworks. Development and Certification. Report from the Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, <http://www.mec.es/universidades/ees/files/2007-report-final.pdf> [17.9.2007].

Bjornavold, J./ Coles, M. (forthcoming): Governing education and training: the case of qualifications frameworks. Eingerichtetes Manuskript für die Sonderausgabe zum EQR: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung.

BMUKK (2007): Handbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien.

Bohlinger, S. (2006): Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 11, http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf [13.8.2007].

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [17.9.2007].

Coles, M. (2007): Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. Expertise for the Presidency Conference "Realizing the European Learning Area", Munich.

Dachtler-Freiler, I. (2007): Kompetenzmodell ersetzt Lehrplan. In: wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung 2-06/07, S. 27.

Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, KOM(2006) 479 endgültig, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [12.8.2007].

Hanf, G./ Rein, V. (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 11, http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml [13.8.2007].

Hanf, G./ Rein, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik, in: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/2007, S. 7-12.

Kohler, J. (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework). Online im Internet unter: <http://www.jointquality.org/content/descriptors/AufsatzKohler-EuropeanQualificationFramework1.doc> [Stand 8.3.2006].

Lassnigg, L./ Vogtenhuber, S./ Pellert, A./ Cendon, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. IHS-Projektbericht, Wien, <http://www.equi.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf> [12.8.2007].

Moon, J. (2004): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria, Exeter University, http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BoI_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf [12.8.2007].

Mulder, M. (2007): Kompetenz: Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 40-2007/1, S.5-24.

Sloane, P. F. E./ Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die beruflich Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 8.

Rychen Dominique S., Sagalnik Laura H. (Hrsg.) (2001): Defining and Selecting Key Competences, Seattle.

Straka, G. A. (2004): Measurement and evaluation of competence. In: Descy, P./ Tessaring, M. (ed.): The foundations of evaluation and impact research. Luxembourg, 263-311.

Universität Wien (2006): Entwicklungsplan der Universität Wien, Wien, http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan-2006.pdf [19.9.2007].

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies (pp. 45-65). Göttingen: Hofgrefe.

Wesselink, R./ Biemans, H.J.A./ Mulder, M./ van den Elsen, E. (2007): Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländischen Wissenschaftler, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 40-2007/1, S.41-56.

Winterton, J./ Delamare – Le Deist, F./ Stringfellow, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference series; 64, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

5. Summary

In einem auf Deskriptoren basierenden Qualifikationsrahmen können die Qualifikationen den entsprechenden Niveaus nur zugeordnet werden, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Diese Bedingungen werden im EQR in Form von Lernergebnissen definiert. Österreich hat sich dazu bekannt, einen auf Lernergebnissen basierenden NQR zu entwickeln. Dafür ist auf der nationalen Ebene eine einheitliches Konzept von Lernergebnissen auf Basis systematischer Deskriptoren vonnöten. Aufgabe dieser Analyse ist es, den Status quo der Qualifikationsbeschreibungen in Österreich in der formalen Bildung (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) im Hinblick auf ihre Lernergebnisorientierung darzustellen und Möglichkeiten der Verbesserung der Ergebnisorientierung zu präsentieren. Dafür wurden die formalen und rechtlichen Rahmenbedingungen (relevante Gesetze und Verordnungen sowie ausgewählte Lehrpläne und Curricula) untersucht.

Im den Lehrplänen der **Allgemeinbildenden Höheren Schulen** werden häufig Lernergebnisse und Lehrintentionen (Inputs) vermischt. Zum Teil finden Kompetenzbegriffe Verwendung, wobei die unspezifischen Formulierungen in den meisten Fächern keine Rückschlüsse auf das Lernniveau zulassen. Dies trifft im Wesentlichen auch auf den Bereich der **Berufsbildenden mittleren und Höheren Schulen** zu, wobei hier besonders die allgemeinen Bildungsziele der Programme eine gewisse Ergebnisorientierung aufweisen. Dagegen ist der betriebliche Teil der **Lehrlingsausbildung** ergebnisorientiert geregelt: in den Ausbildungsvorschriften sind die zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit erforderlichen Lernergebnisse in überprüfbarer Weise formuliert. Im **Hochschulbereich** wird im Zuge der Umstellung auf die Bologna-Studienstruktur zunehmend auf Lernergebnisse abgestellt. In einigen Qualifikationsprofilen sind die Studienprogramme bereits weitgehend lernergebnisorientiert beschrieben, die Beschreibung der Studienziele der einzelnen Lehrveranstaltungen sind jedoch hauptsächlich von Lehrintentionen geprägt.

In den meisten untersuchten Lehrplänen und Curricula sind Elemente enthalten, die mehr oder weniger stark auf Lernergebnisse ausgerichtet sind, jedoch gibt es keine vergleichbare und systematische Beschreibung des Niveaus (Schwierigkeitsgrad, Komplexität) sowie der einzelnen Dimensionen von Lernergebnissen. Klare Formulierungen von transparenten, überprüfbaren Lernergebnissen gibt es mit Ausnahme des betrieblichen Teils der Lehrlingsausbildung sowie der fremdsprachlichen Fächer²⁹ in den Lehrplänen nicht. Im Rahmen der Entwicklung von Bildungsstandards in der allgemeinen und beruflichen Bildung wird dagegen ein umfassender Kompetenzbegriff derzeit im Detail operationalisiert und in sehr spezifische und überprüfbare Deskriptoren übersetzt (BMUKK 2007). Die Bildungsstandards umfassen im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Berufsbildung einen Teil der Lernergebnisse einzelner Fächer, der auch Jahre nach Abschluss noch gewusst bzw. gekonnt werden soll. Die Lernergebnisse von gesamten Bildungsprogrammen gehen dagegen über die Summe dieses gemeinsamen Minimalwissens einzelner Fächer hinaus.

²⁹ Hier werden die Lernergebnisse mit Bezug auf die Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen formuliert. Deutsche Ausgabe: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [Stand 11.9.2007].

Dennoch würde ein Bezug zwischen den Unterrichtsgegenständen und den Bildungsstandards in den entsprechenden Jahrgängen die Lernergebnisorientierung der Lehrpläne auf jeden Fall weiter verstärken.

Der zunehmende Fokus auf die Ergebnisse von Lernprozessen ist derzeit in der Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung unübersehbar. Dennoch sind die bestehenden formalen Systeme – mit Ausnahme des betrieblichen Teils der Lehrlingsausbildung – als vorwiegend inputorientiert bzw. nur teilweise lernergebnisorientiert einzuschätzen. Die Umorientierung auf Lernergebnisse vollzieht sich eigenständig in den einzelnen Teilbereichen und auch innerhalb der Teilbereiche gibt es unterschiedliche Entwicklungen. Für eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Umsetzung der Reformpotenziale stellen sich im Hinblick auf den österreichischen Status quo folgende Herausforderungen:

- Für die reibungslose Vergleichbarkeit der Lernergebnisse zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Bildungswesens wäre eine gemeinsame generische Konzeption von Lernergebnissen von Vorteil. Dies würde jedoch die Entwicklung einer einheitlichen Definition von Lernergebnissen sowie darauf aufbauend Deskriptoren der NQR-Niveaus erfordern, die ohne Top-down-Steuerung nicht möglich erscheint. Vieles spricht dafür, die Dimensionen und Deskriptoren des EQR zu verwenden und ggf. für den nationalen Kontext zu adaptieren. Dafür ist die Einbindung der relevanten Stakeholder erforderlich (z.B. im Rahmen von Workshops, Pilot-Projekten, Testungen etc.).
- Lernergebnisorientierte Qualifikationsbeschreibungen sollten einen direkten Bezug zu den entsprechenden Niveau-Deskriptoren des NQR aufweisen. Im Kontext der österreichischen Lehrpläne würden die NQR-Deskriptoren in Zusammenhang mit den *allgemeinen Bildungszielen* diese Formulierungen bedingen. Die *Qualifikationsprofile* im Hochschulbereich sollten mit direktem Bezug zu den spezifischeren Deskriptoren der Bologna-Zyklen formuliert werden.³⁰ Es sollten die gesamten Lernergebnisse einer Qualifikation dargestellt werden, die in der Regel über die Summe der überprüfbaren Lernergebnisse der einzelnen Fächer bzw. Lehrveranstaltungen hinausgehen.
- Ausbaufähig ist vor allem die Beschreibung der konkreten Lernergebnisse von Fächern und Lehrveranstaltungen in Form von überprüfbaren Statements, die die Kriterien der Überprüfung implizieren. Die *Bildungs- und Lehraufgaben* (Lehrpläne) bzw. die *Studienziele* (Curricula) sind dafür zu allgemein und unpräzise formuliert. Hier ist eine Beschreibung der konkret zu erreichenden Lernergebnisse erforderlich, die jedoch nicht in den Lehr- oder Studienplänen erfolgen muss, sondern dezentral an den Bildungsinstitutionen von Lehrpersonen für jedes Unterrichtsfach bzw. für jede Lehrveranstaltung durchgeführt werden kann. Wesentlich ist, diese Lernergebnisse möglichst allen Beteiligten durch Veröffentlichung bekannt zu machen. Die Formulierung sollte überdies einen klaren Bezug zu den Niveaus der allgemeinen Bildungsziele einerseits sowie zu evtl. vorhandenen Bildungsstandards andererseits herstellen.³¹

³⁰ Da Komplementarität zwischen den Deskriptoren des EHR und der höheren EQR-Niveaus postuliert wird, würde eine Umsetzung der Bologna-Deskriptoren im Hochschulbereich zumindest dem Kriterium der Lernergebnisorientierung auch im Kontext des EQR genügen.

³¹ Dabei wäre es nicht zwingend, dass alle Dimensionen der Niveau-Deskriptoren von allen Qualifikationen eines Niveaus gleichermaßen abgedeckt werden, sondern die für die jeweilige Qualifikation relevanten.

Karin Luomi-Messerer, Sonja Lengauer, Jörg Markowitsch (3s)

Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich³²

1. Einleitung

Die Entwicklung des österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) soll in Zusammenarbeit und im Erfahrungsaustausch mit Nachbarstaaten und insbesondere mit jenen Ländern erfolgen, die vergleichbare Berufsbildungssysteme aufweisen. 3s wurde daher von der Projektgruppe zur Entwicklung des NQR mit der Erstellung einer Studie zum Thema „Internationale Beispiele und Erfahrungen als Vorbild für den NQR in Österreich“ beauftragt. Diese Studie ist Teil von Forschungsaktivitäten, die im Kontext der NQR Entwicklung beauftragt wurden und die in das Design des NQR (als Vorschlag) sowie des diesbezüglichen Konsultationsprozesses einfließen sollen.

Im ersten Abschnitt (Kapitel 2) wird zunächst der Stand der Entwicklung und Implementierung des EQR sowie die erwarteten Implikationen für den NQR in Österreich beschrieben. Im darauffolgenden Abschnitt (Kapitel 3) werden ausgewählte europäische Länder in Bezug auf ihre Aktivitäten und Vorhaben zur Entwicklung eines NQR dargestellt. Innerhalb der jeweiligen Darstellungen wurde der Fokus auf folgende Aspekte gelegt: Ziele, Stand der Entwicklung, Organisation und Arbeitsstruktur, Reichweite/Umfang des NQR, Qualifikationstypen, Anzahl der Niveaus, Deskriptoren und Lernergebnisorientierung. In Absprache mit dem Auftraggeber wurden folgende Länder in diese Studie einbezogen: Dänemark, Deutschland, Niederlande, Schweiz, Slowenien, Tschechien und Ungarn.³³ Die Entwicklung der NQR ist in den jeweiligen Ländern unterschiedlich weit gediegen. Die Reihenfolge der Darstellung trägt im übrigen diesem Umstand Rechnung, indem wir mit jenen Ländern beginnen, die in der Entwicklung weiter fortgeschritten sind (Stand: Juli 2007). In vielen Fällen ist es nicht möglich, auf alle oben genannten Aspekte Antworten zu finden. Für das wichtige Thema der Gestaltung der Deskriptoren erschien es uns daher beispielsweise notwendig, den Blick auch auf Länder zu richten, die bereits über NQR verfügen (Kapitel 4). In einer abschließenden Analyse zeigen wir die Relevanz dieser Ergebnisse für die Entwicklung eines österreichischen NQR, wobei ebenfalls besonderes Augenmerk auf die Deskriptoren der NQR Niveaus gelegt wird (Kapitel 5).

³² Eine Langfassung dieser Studie mit ausführlichen Informationen zum Stand der Entwicklung des NQR in den ausgewählten Ländern ist als „Working paper“ auf der 3s-Website publiziert: www.3s.co.at.

³³ Eine Übersicht über die NQR Entwicklung bzw. EQR Implementierung in allen europäischen Ländern kann bei Coles (2007) nachgelesen werden. Analysen bereits längere Zeit bestehender NQR finden sich z.B. bei Hanf und Hippach-Schneider (2005) oder Markowitsch (2006).

2. Europäischer Qualifikationsrahmen – Stand der Dinge

Der Vorschlag der Europäischen Kommission (2006) für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines EQR für lebenslanges Lernen wird voraussichtlich Ende 2007 von Parlament und Rat angenommen, wobei für das endgültige Dokument keine wesentlichen Änderungen erwartet werden. Die Startkonferenz für die Implementierung des EQR ist für Frühjahr 2008 geplant.

Mit dem EQR wurde ein Instrument entwickelt, das darauf ausgerichtet ist, die Transparenz und Vergleichbarkeit im Bereich der Qualifikationen zu erhöhen. Den Kern des EQR bilden acht Referenzniveaus, die die gesamte Bandbreite an Qualifikationen umspannen, vom Ende der Pflichtschulbildung bis zur höchsten Ebene der akademischen oder beruflichen Qualifikationen. Mit dem EQR werden Qualifikationen nicht mehr über Lernwege und Lerninhalte, sondern über Lernergebnisse vergleichbar gemacht. Dies eröffnet Möglichkeiten der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens und unterstützt den Transfer von Qualifikationen zwischen den Ländern und somit die Mobilität von Lernenden und Arbeitskräften.

Der Prozess der Implementierung des EQR ist eine freiwillige Entscheidung der Mitgliedstaaten. Jene Länder, die sich für eine Beteiligung entscheiden, sollen ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 den acht EQR Niveaus zuordnen und bis spätestens 2012 sollen alle neu vergebenen Zertifikate und Europass Dokumente Informationen zum jeweiligen EQR Niveau beinhalten. Das österreichische Vorhaben, einen NQR zu entwickeln, der alle Teilbereiche des formalen Bildungssystems umfasst (Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung), auch nicht formales und informelles Lernen einschließt und dem bis 2010 alle Qualifikationen des formalen Bildungssystems zugeordnet werden, geht mit dieser Zeitplanung konform.

Darüber hinaus wird zur Koordination auf nationaler Ebene die Einrichtung eines nationalen EQR Zentrums empfohlen. Zentrale Aufgabe dieser Stelle wird sein, die Verknüpfung nationaler Qualifikationsniveaus mit den Niveaus des EQR vorzunehmen bzw. zu koordinieren, darauf zu achten, dass die Methode, die bei dem Zuordnungsprozess verwendet wird, auf den Prinzipien der Qualitätssicherung beruht und transparent gemacht wird, dass eine umfassende Einbeziehung aller relevanten Stakeholder erfolgt und das Ergebnis allen Betroffenen kommuniziert wird. Dieser Empfehlung wird in Österreich mit der geplanten Einrichtung einer „nationalen Koordinierungseinheit“ entsprochen. Es ist allerdings noch offen, welche Aufgaben konkret dieser Einrichtung zukommen bzw. für welche Aktivitäten bereits bestehende Institutionen zuständig sein werden.

Die Europäische Kommission beabsichtigt, die Mitgliedstaaten bei der EQR Implementierung unter anderem durch Materialien und Leitfäden zu unterstützen. So ist etwa eine Reihe von „Erläuterungen“ zum EQR geplant. Ein erstes Dokument dieser Art, in dem die grundlegenden Prinzipien und die Logik des EQR erläutert werden, wird voraussichtlich

Ende 2007 publiziert.³⁴ Dieses sowie etwaige weitere Dokumente sollten auch im österreichischen Entwicklungsprozess des NQR Berücksichtigung finden.

Darüber hinaus wurden die Mitgliedstaaten im März 2007 von der Kommission dazu eingeladen, nationale VertreterInnen für eine sogenannte „Implementation Preparatory Group“ zu nominieren. Österreich ist dieser Aufforderung nachgekommen.³⁵ Die Arbeit dieser Gruppe endet voraussichtlich mit der formalen Annahme des EQR. Zur Implementierung des EQR soll hierauf eine beratende Gruppe („EQF Advisory Group“) eingerichtet werden, die u.a. VertreterInnen der nationalen Zentren, der europäischen Sozialpartner und gegebenenfalls anderer Stakeholder umfasst und die die Qualität und Kohärenz des gesamten Prozesses koordiniert und gewährleistet.

3. Ausgewählte Länderbeispiele

3.1. Tschechien – NQR Entwurf April 2007

In Tschechien wurde bereits 2005 – vor der EQR-Konsultation – im Rahmen nationaler Reformprozesse (teilweise gefördert von der EU) mit den Arbeiten an einem NQR begonnen. Ein erster Entwurf wurde 2006 in dem Gesetz zur Anerkennung von Weiterbildung vorgelegt, das im August 2007 in Kraft tritt.³⁶ Die Entwicklung des NQR ist Teil der Strategie für lebenslanges Lernen und soll das Erreichen entsprechender Ziele unterstützen³⁷, außerdem ist mit dem NQR die Erwartung verbunden, dass das Qualifikationsniveau insgesamt gehoben, der Erfolg der Individuen am Arbeitsmarkt erhöht und die Arbeitsmarktrelevanz der Bildung im Allgemeinen gestärkt werden kann. Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren sowie die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung sollen damit ebenfalls unterstützt werden.

Das Projekt NQR („NSK - Národní soustava kvalifikací“) wurde vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport gestartet und wird in enger Kooperation mit dem „National Institute of Technical and Vocational Education“ (NUOV) durchgeführt. Dabei wird mit allen relevanten Stakeholdern, u.a. Sozialpartner- und Bildungsorganisationen zusammengearbeitet. Das Ende des Projektes ist für November 2007 geplant. Ein Entwurf für das Konzept und die Struktur des NQR und die damit verbundenen Prozesse wurde im April 2007 von dem NQR-Team vorgelegt.³⁸

Die NQR Entwicklung wird darüber hinaus von weiteren Aktivitäten und Projekten unterstützt, in denen zu Fragen der Anerkennung von nicht formalem und informellem

³⁴ Vgl. z.B. EQF Explanatory Note 2007

³⁵ Eduard Stauder ist als Repräsentant der NQR-Koordinierungseinheit des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in der „Implementation Preparatory Group“ vertreten.

³⁶ Coles 2007, 32; Kadlec 2007

³⁷ Coles 2007, 32

³⁸ NUOV 2007

Lernen oder der Anerkennung und Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen zur Förderung von Mobilität sowie zur Mobilisierung von Ressourcen gearbeitet wird.³⁹

Der NQR ist als vollständiger Rahmen konzipiert, in den ganzheitliche Qualifikationen und Teilqualifikationen mit Qualifikations- und Beurteilungsstandards auf allen Ebenen und aus allen Teilbereichen sowie Lernergebnisse des nicht formalen und informellen Bereichs integriert werden.⁴⁰ Der tschechische NQR umfasst acht Niveaus (und ein weiteres Niveau für die Elementarbildung) mit Deskriptoren, die sich an den Prinzipien des EQR orientieren. Zur Beschreibung der Lernergebnisse auf den einzelnen Niveaus wird aber auf eine Unterteilung in Dimensionen verzichtet. In das derzeit vorliegende Konzept der Niveaus wurden insbesondere die folgenden zwei Aspekte einbezogen: der Umfang und der Schwierigkeitsgrad der erforderlichen Kenntnisse sowie der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der Problemlösung (Anwendung des Wissens).⁴¹ In der NQR Tabelle werden die NQR Niveaus in Zusammenhang mit den Bildungsebenen laut Schulgesetz, den Bildungskategorien laut „KKOV“, der Maßeinheit des statistischen Amtes in Tschechien, sowie den EQR Niveaus dargestellt.

Die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten im Zusammenhang mit dem NQR sind gesetzlich geregelt. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport z.B. koordiniert die Aktivitäten auf administrativer Ebene, ein Nationaler Qualifikationsrat berät das Ministerium in Bezug auf den NQR und NUOV ist das nationale NQR Zentrum.

3.2. Slowenien – Ein Klassifikationssystem zur Vorbereitung des NQR⁴²

Die Idee eines Qualifikationsrahmens ist für Slowenien nicht gänzlich neu, da bereits im früheren Jugoslawien ein Rahmen mit neun Ebenen vorhanden war, der im Prinzip ähnliche Funktionen hatte, wie der EQR sie künftig in Europa haben soll. Ein erster konkreter Schritt in der Entwicklung eines NQR wurde 2006 mit der Einführung eines Klassifikationssystems für den Bildungsbereich („Klasius“) gesetzt. Dieses Klassifikationssystem wurde von einer Arbeitsgruppe bestehend aus VertreterInnen des Statistischen Amtes der Republik Sloweniens (in der koordinierenden Rolle), des Ministeriums für Bildung und Sport und des Ministeriums für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie entwickelt. Zurzeit wird die Einrichtung einer Arbeitsgruppe vorbereitet, die darauf aufbauend für die weitere Entwicklung des NQR zuständig sein soll. Diese Gruppe wird aus RepräsentantInnen der beiden genannten Ministerien sowie des Ministeriums für Arbeit, Familie und Soziales und Sozialpartnereinrichtungen bestehen. Bis 2010 soll der NQR implementiert sein. Es ist an eine schrittweise Einführung gedacht, wobei mit einzelnen Sektoren begonnen werden soll.

³⁹ Kadlec 2007; NUOV 2005, 9

⁴⁰ NUOV 2007, 6

⁴¹ NUOV 2007, 7

⁴² Die Informationen stammen – sofern nicht anders angegeben – aus einem telefonischen Expertinneninterview (am 20.06.2007) mit Slava Pevec Grm, slowenische Vertreterin in der EQF Preparatory Implementation Group.

Verantwortung und Management des geplanten NQR sind noch zu klären; Fragen der Qualitätssicherung sind ebenfalls Gegenstand aktueller Diskussionen.

Es wird an einem vollständigen Rahmen gearbeitet, der alle Teilbereiche des Bildungssystems sowie den nicht formalen und informellen Bereich umschließt.⁴³ In den NQR werden sowohl ganzheitliche als auch Teilqualifikationen einbezogen. Auch Qualifikationen aus dem formalen Bereich sind als Teilqualifikationen – in modularer Form – strukturiert. Bei dieser Strukturierung wurde auf den Arbeitsmarktbezug der Teilqualifikationen Wert gelegt. Im berufsbildenden System liegen den Modulen berufliche Standards zugrunde, die zu einer Qualifikation führen. Jedes Modul wird definiert durch Standards in bezug auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die aus den beruflichen Standards abgeleitet werden, durch begleitende Lernziele, die in Katalogen von Kenntnissen und Fertigkeiten festgelegt sind, und durch die Dauer der Ausbildung und die Beurteilungsformen. Die gesetzliche Basis für die Zertifizierung nicht formalen und informellen Lernens wurde bereits im Jahr 2000 mit einem Gesetz zu nationalen beruflichen Qualifikationen gelegt. Die Zertifizierung erfolgt auf der Basis nationaler Standards von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für die Ausübung bestimmter Tätigkeiten am Arbeitsmarkt erforderlich sind.⁴⁴ Es wurde bereits ein Register an Qualifikationen erstellt. In diesem sind mit Ausnahme des Hochschulbereichs alle Qualifikationen aus dem formalen System enthalten, ebenso die nationalen beruflichen Qualifikationen.

Das Klassifikationssystem besteht aus acht Niveaus – mit je zwei Subebenen auf Niveau sechs und acht –, die alle Subsysteme umschließen, von der Grundschulbildung bis zum Doktorsniveau. Faktoren wie Lehraktivitäten, Lernergebnisse, Aufnahmevoraussetzungen und Dauer wurden dabei berücksichtigt. Vermutlich wird man sich bei der Entwicklung der Deskriptoren an den Dimensionen des EQR orientieren und auch Inputkriterien miteinbeziehen. Der Lernergebnisansatz, der bereits seit den 1990er Jahren verfolgt wird, wird weitgehend akzeptiert, allerdings sind derzeit noch unterschiedliche Definitionen vorhanden.

3.3. Deutschland – NQR Eckwerte für Ende 2007 geplant⁴⁵

Anfang 2007 haben Bund und Länder eine gemeinsame Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines „Deutschen Qualifikationsrahmens“ (DQR) eingerichtet. Die beauftragte Arbeitsgruppe setzt sich zusammen aus Mitgliedern der Kultusministerkonferenz (KMK) – einem Zusammenschluss der Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturminister der Länder – und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Arbeit soll in Abstimmung mit relevanten Akteuren aus dem gesamten Bildungsbereich und der Wirtschaft erfolgen und auf bereits gestarteten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten aufbauen (für die

⁴³ Siehe dazu auch Coles 2007, 39

⁴⁴ Ignjatović et al. 2003, 60f

⁴⁵ Der Großteil der Informationen ist - wenn nicht anders angegeben - dem nationalen Bericht aus Deutschland entnommen, der im Rahmen des Projekts TransEQFrame erstellt wurde (s. Rein 2007a).

allgemeine und die berufliche Bildung haben diese 2006 begonnen, für die Hochschulbildung schon früher). Ein erster Entwurf für NQR Eckwerte soll Ende 2007 präsentiert werden.

Eines der Hauptziele des DQR ist die Durchlässigkeit im Bildungsbereich; er soll daher alle Bildungsniveaus und Teilbereiche umfassen. Hinsichtlich der Frage der Lernergebnisorientierung und der Beschäftigungsfähigkeit ist noch offen, wie die Allgemeinbildung integriert werden soll. Das NQR Projekt wird als die treibende Kraft gesehen, die Arbeiten und Entwicklungen in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems zusammenzubringen und zu integrieren. Zu nennen sind etwa die DQR-Leitlinien für die Berufsbildung (Sozialparteien, Bund, Länder im BIBB-Hauptausschuss), der Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich oder das IT Weiterbildungssystem (Advanced IT Training System, AITTS) als sektoraler Rahmen.⁴⁶

Der NQR wird als Referenzrahmen für alle Arten von Qualifikationen konzeptualisiert. Auch der Bereich des informellen Lernens soll einbezogen werden, begonnen wird mit dem formalen Bereich. Es ist noch zu klären, ob und wie zu Teilqualifikationen gehörende Lernergebnisse einzeln den DQR Niveaus zugeordnet werden können. Höhere berufliche Qualifikationen sind zu einem gewissen Grad modularisiert, z.B. die Meister-Qualifikation. In der beruflichen Erstausbildung wird die Modularisierung im Sinne von Teilqualifikationen für nicht kompatibel mit dem deutschen „Berufsprinzip“ erachtet; die holistische Natur der Qualifikationen soll erhalten bleiben. Gleichwohl gibt es bereits Ausbildungsordnungen mit Wahlbausteinen; im „Übergangsbereich“ zwischen Schule und erster Ausbildung werden Qualifizierungsbausteine angeboten; und im Auftrag des BMBF werden gegenwärtig probenhalber elf ausgewählte Berufe systematisch in (maximal 6-10) zertifizierbare Module gegliedert.

Die Anzahl der Niveaus wird derzeit noch kontrovers diskutiert.⁴⁷ Einerseits wird die Einführung von acht Niveaus analog zum EQR angedacht, allerdings würde dies zur Folge haben, dass die bisher für gleichwertig betrachteten dualen Fachkräfte-Abschlüsse ggf. unterschiedlichen Niveaus zugeordnet werden würden. Darüber hinaus wird eine Gefahr für die Beruflichkeit gesehen, wenn auf den unteren Niveaus auch Qualifikationen zugeordnet werden sollen, die unterhalb des Niveaus der deutschen Fachkräftequalifikation liegen (nicht- und vorberufliche Qualifikationen). Der DQR wird kompetenzorientiert sein, Input-Faktoren sollen aber aus Gründen der Qualitätssicherung und -entwicklung nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Aufgrund unterschiedlichen Verständnisses des Kompetenzbegriffs wird eine begriffliche Klärung als nötige Voraussetzung betrachtet. Hierfür könnte die in der deutschen Berufsbildung verankerte Definition der beruflichen Handlungskompetenz einschließlich der Unterscheidung fachlicher, sozialer und personaler (bzw. humaner)

⁴⁶ Darüber hinaus wurde 2005 die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM o.J.) gestartet, die anhand von elf Entwicklungsprojekten die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung fördern soll.

⁴⁷ Hanf & Rein 2006, 10; Rein 2007b; Hanf 2007

Dimensionen als ein Ausgangspunkt genutzt werden. In einer Erprobungsphase soll getestet bzw. ausgelotet werden, inwiefern eine Kompatibilität des entwickelten bildungsbereichsübergreifenden Ansatzes mit den in der beruflichen, allgemeinen und hochschulischen Bildung existierenden Ansätzen sowie mit dem EQR gegeben ist. Zu prüfen ist schließlich, ob künftig Qualifikationen als ein Set von Lernergebnissen beschrieben werden können, das die erworbene berufliche Handlungskompetenz skizziert und ob hierfür eine eventuelle weitere Untergliederung oder Konkretisierung der Kompetenzdimensionen sinnvoll ist.

3.4. Dänemark – NQR zur Interaktion von Teilrahmen⁴⁸

Derzeit arbeitet eine Arbeitsgruppe von RepräsentantInnen der Ministerien und der relevanten öffentlichen Ämter an der Entwicklung des NQR (in Dänemark sind wie in Österreich mehrere Ministerien direkt involviert). Bis Dezember 2007 wird ein erster Vorschlag für den NQR sowie ein Plan zur Implementierung erarbeitet. Ein endgültiger Vorschlag für das Design des NQR und die Zuordnung zum EQR wird Mitte 2008 vorgelegt werden. Der NQR soll das dänische Bildungssystem abbilden, ohne die bestehenden Strukturen dabei zu modifizieren. Der NQR wird also nicht primär als Reforminstrument gesehen, Veränderungen sind stärker mit anderen Maßnahmen verbunden. Einen wichtigen Hintergrund für die NQR Entwicklung bildet die "Danish Governments strategy on globalisation - Progress, Innovation and Cohesion- Strategy for Denmark in the Global Economy" (Mai 2006)⁴⁹. Die hierin festgehaltenen Zielsetzungen und Maßnahmen betonen die Notwendigkeit einer gesteigerten Durchlässigkeit. Der Transfer und die Kombination bzw. der Austausch von Lernergebnissen zwischen einzelnen (Teil)Bildungssystemen, sowie zwischen Bildung und Arbeit sollen gefördert werden.

In der NQR Entwicklung wird auf bereits vorhandene bzw. parallel entwickelte Qualifikationsrahmen aufgebaut: Der Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich wurde 2001/2002 im Kontext des Bologna Prozesses eingeführt und im Zusammenhang mit der Implementierung des EQR und der „Danish Governments strategy on globalisation“ sowie aufgrund bislang vorliegender praktischer Erfahrungen bereits überarbeitet. Im Bereich der Berufsbildung wurde 2006 ein erster Entwurf für einen Qualifikationsrahmen unter Verwendung eines erweiterten „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz“-Ansatzes entwickelt. Eine Initiative zur weiteren Entwicklung und Einführung eines auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationsrahmens wurde im März 2007 gestartet. Diese Arbeiten werden unter Einbeziehung von Stakeholdern (Sozialpartnereinrichtungen und berufsbildende Institutionen) durchgeführt.

⁴⁸ Der Großteil der Informationen ist - wenn nicht anders angegeben - dem nationalen Bericht aus Dänemark entnommen, der im Rahmen des Projekts TransEQFrame erstellt wurde (The Danish Technological Institute et al. 2007).

⁴⁹ The Danish Government 2006

Ziel ist es, einen NQR zu entwickeln, der alle Ebenen und Teilbereiche des formalen Bildungssystems umfasst, nicht aber Ergebnisse des nicht formalen und informellen Lernens. Das reguläre Bildungssystem und die Erwachsenenbildung sind im Prinzip modular organisiert. Dieser Trend ist auch in der tertiären Bildung zu beobachten. In der Berufsbildung können seit der Reform 2000 individuelle Module gewählt werden (auf der Basis eines persönlichen Bildungsplans und Zielvorgaben). Dem NQR werden aber voraussichtlich nur ganzheitliche Qualifikationen zugeordnet werden.

Der NQR wird voraussichtlich mehr als acht Niveaus haben und auf einem begrenzten Satz von Deskriptoren aufbauen, der ähnlich dem EQR in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz beschrieben sein wird. Es gibt jedoch noch keinen Konsens in bezug auf die im EQR verwendeten Begriffe; sie werden auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Im Bereich der Berufsbildung wurde die Entscheidung getroffen, „Kompetenz“ als die übergreifende Bezeichnung für die Beschreibung von Lernergebnissen zu verwenden, während Kenntnisse und Fertigkeiten als integrale Bestandteile von „Kompetenz“ verstanden werden. Ziel des NQR wird es sein, ein gemeinsames Verständnis der zentralen Begriffe zu entwickeln und zu verbreiten.

3.5. Ungarn – NQR zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Berufsbildung und Arbeitsmarkt⁵⁰

Auch in Ungarn hat man sich – im Rahmen des nationalen Entwicklungsplans 2007-2013 – für die Entwicklung eines NQR entschieden.⁵¹ Dazu wurde vom Ministerium für Bildung und Kultur 2007 ein interministerielles Komitee zur Erarbeitung eines Vorschlags eingerichtet. Basierend auf einem „Konzeptpapier zur Errichtung eines NQR in Ungarn“ wurde in zwei Arbeitsgruppen an dem Design des NQR gearbeitet (Niveaus und Deskriptoren der Niveaus sowie Prozesse, Instrumente institutionelles Gefüge etc. im Zusammenhang mit dem NQR). Ende 2007 wird der Vorschlag den EntscheidungsträgerInnen in den betroffenen Ministerien vorgelegt, 2008 soll er auf Regierungsebene präsentiert werden.

Der NQR wird als eine Möglichkeit betrachtet, lebenslanges Lernen zu forcieren und die Bezüge zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt zu stärken. Insgesamt soll der NQR alle Teilbereiche des Bildungssystems umfassen, nicht formales und informelles Lernen integrieren und auf einem lernergebnisorientierten Ansatz aufbauen. Als Vorbereitung auf den NQR wurden bereits Reformen in Teilen der Berufsbildung und der Erwachsenenbildung sowie auch in der Allgemeinbildung und der Hochschulbildung durchgeführt. Einen zentralen Stellenwert hat dabei das Nationale Qualifikationsregister (OKJ) für staatlich anerkannte berufliche Qualifikationen, das 1993 eingeführt wurde.⁵² Die im OKJ enthaltenen Qualifikationen werden anhand folgender Kategorien beschrieben: Kenntnisse, Fertigkeiten

⁵⁰ Ein Dokument zum ungarischen NQR ist derzeit in Ausarbeitung, nähere Informationen werden erst in den nächsten Wochen verfügbar sein.

⁵¹ Coles 2007, 35

⁵² National Institute of Vocational Education 2001

und persönliche sowie professionelle Kompetenz (berufspraktische, methodische, soziale und persönliche Kompetenz).

Im Bereich der Hochschulbildung wurde bereits im Zuge des Bologna-Prozesses ein Qualifikationsrahmen eingerichtet.⁵³ Neben dem Ziel der höheren Transparenz und der besseren Information für alle Stakeholder in diesem Bereich war eines der Hauptziele, einen Rahmen zu gestalten, der es ermöglicht, besser auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren.⁵⁴ Der erste Schritt des mehrstufigen Prozesses zum Qualifikationsrahmen der Hochschulbildung stellt die Definition der verschiedenen Qualifikationsniveaus dar. Dazu werden drei Typen von Deskriptoren beschrieben. Die erste Kategorie wird die Lernergebnisse jener Prozesse beinhalten, die Personen, welche den jeweiligen Abschluss anstreben, erreichen müssen. Diese Kategorie wird vor allem für Institutionen notwendig sein, welche Ausbildungen mit einem Abschluss planen, ausführen und evaluieren. Die zweite Kategorie ist ein Set an Deskriptoren, welche angeben, wie das erreichte Wissen und Verständnis in bestimmten Situationen angewandt werden kann. Die dritte Kategorie beschreibt allgemeine Kompetenzen welche von typischen Studierenden auf einem bestimmten Niveau erwartet werden können. Diese Information ist vor allem für ArbeitgeberInnen besonders wichtig.⁵⁵

Die Anzahl der Niveaus des NQR ist noch nicht geklärt; zur Zeit sind acht oder mehr Niveaus in Diskussion. Ein Vorschlag für Dimensionen des NQR liegt bereits vor: Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Ansichten/Haltungen und Selbstständigkeit/Verantwortung. Die konkreten Beschreibungen der Niveaus werden erst nach der Annahme des NQR-Vorschlags zur Errichtung des ungarischen NQR durch die Regierung ausgearbeitet.

3.6. Schweiz – Teilrahmen in den Bildungssektoren?56

In der Schweiz ist bislang noch keine klare Entscheidung getroffen worden, ob ein eigener NQR gebraucht wird, oder ob „lediglich“ das bestehende Qualifikationssystem mit dem EQR verbunden wird. Zurzeit werden in den drei Bereichen Hochschulbildung, Berufsbildung und allgemeine Schulbildung eigene Qualifikationsrahmen entwickelt, mit jeweils unterschiedlich weiten Fortschritten. Es wird jedoch auch die Ansicht vertreten, dass ein gesamter NQR alle drei Bereiche des Bildungssystems umfassen sollte. Um die Vernetzung zwischen den Arbeiten in den einzelnen Bildungssektoren sicher zu stellen, wurde eine enge Kooperation zwischen den im Folgenden genannten Projekten beschlossen.

Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren arbeitet seit 2003 am Projekt HarmoS⁵⁷ mit dem Ziel der Harmonisierung des obligatorischen Schulbereichs. Es

⁵³ Prager 2007

⁵⁴ Gönczi 2007

⁵⁵ Gönczi 2007

⁵⁶ Der Großteil der Informationen ist - wenn nicht anders angegeben - dem nationalen Bericht aus der Schweiz entnommen, der im Rahmen des Projekts TransEQFrame erstellt wurde (s. Longpré 2007).

geht dabei um die Entwicklung eines Modells mit auf Kompetenzen basierendem Niveau, für das Instrumente entwickelt wurden, um neue Standards auf nationaler Ebene zu definieren. Darüber hinaus werden bis 2008 in vielen Bereichen Rahmencurricula entwickelt, in welchen Beschreibungen der erreichten Kompetenzen auf den jeweiligen Niveaus (zweite, sechste, neunte Klasse) inkludiert sind. Die Niveaus für die anderen Bereiche werden später entwickelt. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) plant einen Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung, der sich am EQR orientiert: nqf.ch-BB. Dieses Projekt hat allerdings noch nicht gestartet, da andere Prioritäten gesetzt wurden. Seit 2004 werden bereits alle neuen Erlässe für die berufliche Erstausbildung in Bezug auf einen kompetenzbasierten, lernergebnisorientierten Lernansatz formuliert. Für den Hochschulbereich soll ebenfalls ein Qualifikationsrahmen ausgearbeitet werden: nqf.ch-HS. Ziel des nqf.ch-HS ist es, die nationalen Gegebenheiten im Hochschulbereich abzubilden und diese in die Terminologie und Darstellungsform des übergreifenden EQR zu übersetzen. Zudem werden die Schnittstellen zu anderen Stufen und Bereichen des nationalen Bildungssystems berücksichtigt. Anfang 2008 wird der nqf.ch-HS voraussichtlich einer landesweiten Konsultation unterzogen.

Modularisierung wurde insbesondere in der „höheren Berufsbildung“ eingeführt. In der beruflichen Erstausbildung wird allerdings befürchtet, dass es durch Modularisierung zu negativen Auswirkungen auf die Berufsidentität kommen könnte. Prinzipiell gibt es aber eine Einigung unter den Verantwortlichen, dass im Zusammenhang mit der Implementierung eines NQR kompetenzorientierte Qualifikationsprofile entwickelt werden müssen, was wiederum zu einem stärker modularisierten Ansatz in der Ausbildung führen und auch die Implementierung einer neuen Strategie der Validierung informellen Lernens fördern wird.

3.7. Niederlande – NQR für die Zuordnungen zum EQR nicht nötig⁵⁸

Die niederländische Regierung hat im Anschluss an die EQR Konsultationsphase eine Steuergruppe zur Implementierung des EQR eingesetzt, in der nicht nur das Bildungsministerium vertreten ist, sondern auch Verantwortliche aus dem Bereich der Sekundar- und Hochschulbildung. Mit der Zuordnung der niederländischen Qualifikationsniveaus zum EQR wird allerdings nicht vor der formalen Annahme des EQR begonnen werden.⁵⁹ Im Allgemeinen wird die Meinung vertreten, es bräuchte nicht unbedingt einen NQR, um Qualifikationen dem EQR zuzuordnen.⁶⁰ Es wird vielmehr bevorzugt, bereits vorhandene Strukturen des Bildungssystems für die Zuordnung zum EQR zu übersetzen, ohne die grundsätzlichen Substrukturen zu verändern. Vom EQR, der somit

⁵⁷ Zur Erläuterung der Projekte siehe auch Felder 2006, 2f.

⁵⁸ Der Großteil der Informationen ist - wenn nicht anders angegeben - dem nationalen Bericht aus den Niederlanden entnommen, der im Rahmen des Projekts TransEQFrame erstellt wurde (s. Westerhuis 2007).

⁵⁹ Coles 2007, 37

⁶⁰ Nur vereinzelt (z.B. von PAPEON, einer Interessengemeinschaft privater Bildungsorganisationen) wird die Meinung vertreten, es sollte ein alle Niveaus und Segmente des Bildungssystems vereinender NQR geschaffen werden.

auch nationale Teilsysteme in Beziehung setzt, wird erwartet, dass er die Vergleichbarkeit erhöht und fehlende Übergänge zwischen diesen Teilsystemen sichtbar macht (als „Nebenwirkung“). Die Weiterentwicklung von Themen wie Qualitätssicherung, Identifikation und Validation von nicht formalem und informellem Lernen wird nicht als Aufgabe dieses Zuordnungsprozesses gesehen.

Die vorhandenen Substrukturen der Berufsbildung (vier Ebenen in den Niederlanden) und der Hochschulbildung scheinen dem EQR gut zuordenbar zu sein. Offen ist, wie die Allgemeinbildung im EQR positioniert werden kann. Unklar ist zur Zeit, welche Qualifikationen dem EQR Niveau 5 zugeordnet werden, das zwischen den vorhandenen Ebenen der Berufs- und der Hochschulbildung angesiedelt zu sein scheint. Es gibt bereits eine starke Orientierung an Lernergebnissen in den Niederlanden, insbesondere in der Berufsbildung und in der Erwachsenenbildung.⁶¹ Eine nationale Debatte über ein gemeinsames Verständnis der EQR Terminologie (z.B. Kompetenz, Lernergebnisse) fehlt jedoch. Diskussionen dazu werden aber im informellen Rahmen geführt: im Bereich der vorberuflichen Bildung, der Berufsbildung und der nicht-akademischen Hochschulbildung.

4. Exkurs: Niveaus und Deskriptoren bestehender NQR

Deskriptoren für Niveaus bilden die Kernbestandteile von Qualifikationsrahmen. Niveaus geben die hierarchische Struktur vor; die Deskriptoren charakterisieren die jeweiligen Niveaus und geben daher die Kriterien vor, die eine Qualifikation zu erfüllen hat, um einem bestimmten Niveau zugeordnet werden zu können. Da von den ausgewählten Länderbeispielen bislang nur in Tschechien Deskriptoren zur Charakterisierung der Niveaus vorliegen, erweitern wir hier den Blick auf die Deskriptoren bereits entwickelter NQR.

In verschiedenen Ländern sind bestimmte Kategorisierungen für Lernergebnisse weit verbreitet und haben eine zum Teil lange Tradition. In Frankreich wird etwa unterschieden zwischen „savoir“, „savoir-faire“ und „savoir-être“, in englischsprachigen Ländern wird häufig differenziert in „cognitive competence“, „functional competence“ und „social competence“, während in deutschsprachigen Ländern eine Unterscheidung in „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Personalkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ weit verbreitet ist (vgl. Winterton et al 2006, Markowitsch & Luomi-Messerer 2007). Die Differenzierung der Lernergebnisse in Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz im EQR basiert offensichtlich auf diesen Unterteilungen. Bestehende nationale Rahmen bedienen sich aber auch anderer Dimensionen als der EQR und auch regionale oder sektorale Rahmen können mithilfe eigener Deskriptoren auf jeweils spezifische Ziele oder Rahmenbedingungen ausgerichtet werden. In Tabelle 1 werden den Dimensionen des EQR jene des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum (QF-EHEA, Dublin Descriptors), des irischen, englischen

⁶¹ Coles 2007, 37

und schottischen NQR gegenübergestellt.⁶² Bei näherer Betrachtung der Dimensionen und der diesen zugrundeliegenden Deskriptoren zeigt sich, dass viele Überschneidungen trotz unterschiedlicher Bezeichnungen vorhanden sind (z.B. „Kenntnisse“ im EQR und „knowledge“ im irischen Rahmen oder „Kompetenz“ im EQR und „Accountability“ im NQR von UK etc.).

Tabelle 1: Dimensionen der Deskriptoren einzelner bereits entwickelter Qualifikationsrahmen in Europa

| | EQR | QF-EHEA | Irland | UK | Schottland |
|--------------------|---|--|--|--|---|
| Niveaus | 8 | 3+1 ⁶³ | 10 | 8 | 12 |
| Dimensionen | <p>Kenntnisse (theoretisch und/oder faktisch)</p> <p>Fertigkeiten (kognitiv, intuitives und kreatives Denken, praktisch-manuelle Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)</p> <p>Kompetenz (Verantwortung und Autonomie)</p> | <p>Wissen und Verstehen</p> <p>Anwenden von Wissen und Verstehen</p> <p>Urteile fällen</p> <p>Kommunikation</p> <p>Lernstrategien</p> | <p>Kenntnisse (Breite, Art)</p> <p>Fertigkeiten (Umfang, Auswahl)</p> <p>Kompetenz (Kontext, Rolle, Lernkompetenz, Verständnis)</p> | <p>Intellektuelle Fertigkeiten und Attribute (Wissen u. Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese; Kreativität u. Evaluierung; psychomot. Fähigkeiten, Selbsteinschätzung; Praxisreflexion, Planung und Management von Lernen, Problemlösung, Kommunikation und Präsentation, Interaktion und Gruppenfähigkeiten)</p> <p>Prozesse (bezogen auf den operativen Kontext der Lernende, inkl. Aufgaben und Prozesse)</p> <p>Verantwortung (Autonomie, Verantwortung u. ethisches Verständnis)</p> | <p>Wissen und Verstehen</p> <p>Praxis: Angewandtes Wissen und Verstehen</p> <p>Allgemeine kognitive Fertigkeiten</p> <p>Kommunikation, IKT und Rechenfertigkeiten</p> <p>Autonomie, Verantwortung und Zusammenarbeit mit anderen</p> |

Quelle: 3s, eigene Darstellung

Über die Qualität der Deskriptoren lassen sich grundsätzlich am ehesten Aussagen machen auf der Basis der Testung der Zuordnungsbeschreibungen. Nationale Spezifika oder Konkretisierungen sind jedenfalls in den Deskriptoren bestehender NQR schwer zu erkennen. Die Deskriptoren von NQR müssen offensichtlich ähnliche wie im EQR bis zu einem gewissen Grad allgemein und abstrakt bleiben. Einerseits deshalb, weil sie für eine Reihe von verschiedenen Qualifikationen verwendbar sein sollen und andererseits, weil eine unübersichtliche Textmenge wenig hilfreich für eine transparente und klare Darstellung ist. Die Deskriptoren können demnach zwar eine Basis für eine hierarchische Strukturierung der Qualifikationen bieten; für die Zuordnung der Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus

⁶² Diese NQR wurden schon vor mehreren Jahren eingeführt. Weitere Informationen dazu sind über die jeweiligen NQR Websites erhältlich: England: <http://www.qca.org.uk>, Schottland: <http://www.sccf.org.uk>, Irland: <http://www.nfq.ie/nfq/en>. Auf sie wird häufig verwiesen und sie haben auch bei der EQR Entwicklung keine unerhebliche Rolle gespielt (vgl. Markowitsch & Luomi-Messerer 2007).

⁶³ Diese Niveaus entsprechen den Niveaus fünf bis acht des EQR.

bedarf es jedoch zusätzlicher Spezifikationen (z.B. im Hinblick auf die Typen von Qualifikationen, die in den NQR aufgenommen werden, oder auf Maßnahmen der Qualitätssicherung). Es bleibt daher zunächst offen, worin der Mehrwert einer eigenen Deskriptorentabelle für den österreichischen NQR bestehen könnte.

5. Analyse und Schlussfolgerungen für den NQR in Österreich

Im Hinblick auf den aktuellen Stand der NQR Entwicklung können die ausgewählten Länder in drei Gruppen eingeteilt werden; mit Veränderungen in den nächsten Monaten ist jedoch zu rechnen. In Tschechien und Slowenien (Gruppe 1) liegen bereits erste Entwürfe eines alle Bildungsbereiche umfassenden NQR bzw. Klassifikationssystems vor. Zu jenen Ländern, die sich im Prozess der Entwicklung befinden (Gruppe 2), wäre auch Österreich zu zählen: in Deutschland, Dänemark und Ungarn liegen bereits Teilrahmen vor, an vollständigen Rahmen wird gearbeitet. In der Schweiz und in den Niederlanden (Gruppe 3) gibt es noch viele Unklarheiten, eine Reihe von grundlegenden Entscheidungen ist erst zu treffen.

In Österreich wurde mit der Entwicklung des NQR im Anschluss an den EQR Konsultationsprozess begonnen. In einzelnen der untersuchten Länder können die entsprechenden Aktivitäten auf Vorarbeiten aufbauen, die bereits vor Ende des europäischen Konsultationsprozesses begonnen haben. In Tschechien wurde z.B. mit den relevanten Projekten bereits 2005 im Rahmen nationaler Reformprozesse begonnen; ein NQR Entwurf konnte daher schon im April 2007 vorgelegt werden. In Slowenien wurde 2006 ein Klassifikationssystem für den Bildungsbereich eingeführt, das als erster konkreter Schritt in der NQR Entwicklung gesehen werden kann, andere Reformen, wie etwa die Einführung der Zertifizierung nicht formalen und informellen Lernens als Möglichkeit des Erwerbs nationaler beruflicher Qualifikationen im Jahr 2000, spielen dabei ebenfalls eine wichtige Rolle. Besonders in den „neuen“ EU Ländern scheint also der NQR als Instrument zur Umsetzung von anstehenden Reformen genutzt zu werden. Mit der Entwicklung des NQR verbundene Reformprozesse werden zum Teil auch durch europäische Programme, zum Beispiel dem ESF, finanziell unterstützt. In anderen der untersuchten Länder konzentrierten sich die Arbeiten an Qualifikationsrahmen – initiiert durch den Bologna Prozess – weitgehend auf den Hochschulbereich. Ein Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich existiert bereits in Ungarn und in Dänemark, in Deutschland wurde er 2005 eingeführt und auch in der Schweiz wird derzeit an einem solchen Rahmen gearbeitet.

In den Ländern der ersten und zweiten Gruppe wurden auch entsprechende Arbeitsstrukturen auf nationaler Ebene eingerichtet und ein Zeitrahmen für die NQR Entwicklung abgesteckt. Die Einbindung von Stakeholdern in diesen Prozess charakterisiert dabei das Vorgehen in den meisten Ländern. In Tschechien basiert die NQR Entwicklung etwa auf Projekten, die in enger Kooperation mit Stakeholdern abgewickelt werden, in Slowenien, Deutschland und Ungarn wurden nationale Arbeitsgruppen mit RepräsentantInnen aus den relevanten Ministerien und weiteren wichtigen Stakeholdern

eingerrichtet. In Dänemark konzentriert sich die Arbeit derzeit in den relevanten Ministerien und öffentlichen Ämtern, weitere Stakeholder werden im Laufe des Prozesses konsultiert. In der Schweiz und in den Niederlanden gibt es noch keine eindeutige Position – in der Schweiz ist die Frage noch offen, ob ein NQR für die EQR Implementierung benötigt wird, in den Niederlanden hält man das zur Zeit für nicht nötig – daher scheint auch die Notwendigkeit der Einrichtung einer nationalen Arbeitsgruppe noch nicht gesehen zu werden; in den Niederlanden wurde allerdings eine Steuergruppe zur Implementierung des EQR eingesetzt.

Als zentrale Ziele bei der Entwicklung eines NQR werden in den meisten Ländern die Erhöhung von Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität genannt. In Tschechien wird insbesondere die Erwartung hervorgehoben, der NQR solle dabei unterstützen, das Qualifikationsniveau insgesamt zu erhöhen und den Arbeitsmarktbezug im Bildungssystem zu stärken. Auf die Möglichkeit der besseren Reaktion auf Erfordernisse des Arbeitsmarktes wird auch im Rahmen der NQR Entwicklung in Ungarn verwiesen. Das Sichtbar machen von Lücken bzw. mangelnden Übergängen wird in den Niederlanden als „Nebenwirkung“ des EQR gesehen, die zur Entwicklung neuer Instrumente führen kann. Die Reformdimension des NQR (vgl. Coles 2007) wird ebenfalls in den untersuchten Ländern gesehen. Während etwaige Reformen in Dänemark lediglich als Folgewirkung betrachtet werden, wird in anderen Ländern die treibende Kraft des NQR für Reformen im Qualifikationssystem stärker betont. Dies ist etwa der Fall in Tschechien und Slowenien, aber auch in Deutschland.

Der EQR ist als Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen konzipiert und umfasst daher alle Formen des Lernens auf allen Ebenen. Im Bezug auf die Reichweite der NQRs gibt es allerdings unterschiedliche Ansätze in den untersuchten Ländern. In den Ländern der ersten und zweiten Gruppe wird – wie in Österreich – an *einem* NQR gearbeitet, der zumindest alle Bereiche des formalen Bildungssystems umfasst (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung). Vollständigkeit im Sinne der Einbeziehung nicht formalen und informellen Lernens ist in Tschechien, Slowenien, Ungarn und Deutschland geplant; in Dänemark soll dies nicht Teil des NQR sein. Auch bei jenen Ländern, die einen vollständigen Rahmen anstreben, gibt es vereinzelt Hinweise darauf, dass eine schrittweise Einführung geplant ist. So wird etwa der NQR in Tschechien in der ersten Phase nur Qualifikations- und Beurteilungsstandards für die zwei niedrigsten Ebenen umfassen; in Deutschland wird wie in Österreich zunächst mit dem formalen Bereich begonnen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Gestaltung des NQR ist die Frage der Art der Qualifikationen, die in den NQR aufgenommen werden sollen. Auch hier lassen sich unterschiedliche Ansätze ausmachen: Während einige Länder schon entschieden haben, dass sowohl ganzheitliche Qualifikationen als auch Teilqualifikationen in den NQR aufgenommen werden sollen, ist dies in anderen Ländern momentan noch ungeklärt. Tschechien und Slowenien werden sowohl ganzheitliche Qualifikationen als auch Teilqualifikationen einbeziehen. In Deutschland ist die Frage des Umgangs mit

Teilqualifikationen noch offen, in Dänemark werden voraussichtlich nur ganzheitliche Qualifikationen aufgenommen.

Bezüglich der Anzahl der Niveaus des NQR ist, auch wenn bereits existierende NQR eine unterschiedliche Anzahl von Niveaus haben (s. Tabelle 1), bei den Entwicklungen in den einzelnen europäischen Ländern eine Tendenz in Richtung acht Niveaus entsprechend dem EQR zu erkennen.⁶⁴ So umfasst beispielsweise der NQR in Tschechien acht Niveaus (und ein weiteres für die Elementarbildung) und auch das Klassifikationssystem in Slowenien besteht aus acht Niveaus (inklusive zweier zusätzlicher Subniveaus auf den Ebenen sechs und acht). In Deutschland, Dänemark und Ungarn ist die Anzahl der Niveaus bisher noch nicht endgültig entschieden, wobei der NQR in Dänemark voraussichtlich mehr als acht Niveaus beinhalten wird, was zur Zeit auch in Ungarn diskutiert wird..

Die Entwicklung und geplante Implementierung des EQR und insbesondere die europaweiten Konsultationsprozesse zum EQR und zum ECVET, dem Europäischen Kreditpunktesystem in der beruflichen Bildung⁶⁵, haben in vielen Ländern die Diskussion der Begriffe wie Lernergebnisse oder Kompetenzen angeregt. In einem Teil der untersuchten Länder hat die Lernergebnisorientierung schon längere Tradition – z.B. in Slowenien, Dänemark oder in den Niederlanden; in anderen ist sie lediglich in einzelnen Sektoren entwickelt bzw. steckt ihre Entwicklung erst in den Kinderschuhen und wird mit den Arbeiten rund um den NQR weiter vorangetrieben. Allen gemein scheint jedenfalls die unterschiedliche Verwendung bzw. das unterschiedliche Verständnis der einzelnen Begriffe zu sein.⁶⁶ In Ungarn ist z.B. geplant, für den NQR die Dimensionen des EQR zu verwenden und eine weitere hinzuzufügen: „Sichtweisen/Haltungen“. Reserviertheit gegenüber den EQR Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz ist jedenfalls in den Diskussionen in Deutschland, in der Schweiz und in den Niederlanden zu bemerken. Kritische Stimmen kommen insbesondere aus dem Bereich der Berufsbildung: In der deutschen Berufsbildung steht z.B. berufliche Handlungskompetenz im Vordergrund; für den DQR wird die Verwendung der Unterscheidung in fachliche, soziale und personale (bzw. humane) Dimensionen von „Handlungskompetenz“ diskutiert. In der Schweizer Berufsbildung wird „Kompetenz“ (mit Kenntnissen und Fertigkeiten als integrierte Bestandteile) als die übergreifende Bezeichnung für die Beschreibung von Lernergebnissen favorisiert. Auch in den Niederlanden unterscheidet sich die im Bereich der Berufsbildung und der nicht-akademischen Hochschulbildung gebräuchliche Definition von Kompetenzen von der EQR Definition.

In den untersuchten Ländern der Gruppe 1 und 2 ist übereinstimmend ein Bekenntnis zur Lernergebnisorientierung bei den Deskriptoren der NQR Niveaus zu finden. Allerdings ist in

⁶⁴ Coles 2007,16

⁶⁵ Für mehr Informationen zum ECVET siehe http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_en.html.

⁶⁶ Das unterschiedliche Begriffsverständnis ist auch einer der Hauptgründe für Missverständnisse im Bezug auf die EQR Deskriptorentabelle (Markowitsch & Luomi-Messerer 2007).

manchen Fällen geplant, auch Inputkriterien zur Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaus zu verwenden (z.B. in Slowenien oder Deutschland).

Auch wenn zum Teil Kritik an den EQR Dimensionen vorhanden ist und manche NQR sich auch anderer Dimensionen bedienen (s. Tabelle oben oder den ungarischen Vorschlag) bzw. ohne eine derartige Unterteilung auskommen (z.B. Tschechien), so wird doch immer wieder auf eine Orientierung an den EQR Dimensionen bei der Entwicklung der Deskriptoren für den NQR hingewiesen. Ein Bezug ist jedenfalls dann herzustellen, wenn die Zuordnung der nationalen Niveaus zum EQR durchgeführt wird. In diesem Prozess – so die Empfehlung der Europäischen Kommission – ist die verwendete Methode transparent zu machen; es ist demnach nachvollziehbar darzustellen, inwiefern von einer Äquivalenz zwischen den nationalen Niveaus und den jeweiligen Niveaus des EQR gesprochen werden kann.

Vieles spricht daher dafür, die Deskriptorentabelle des EQR als Basis zu verwenden, sich bei der Entwicklung der Deskriptoren des NQR an dieser anzulehnen und die EQR Deskriptoren im Zuge des nationalen Konsultations- und Testungsprozesses für die österreichische NQR Tabelle gegebenenfalls zu verfeinern, zu ergänzen oder zu spezifizieren.⁶⁷

6. Literatur

ANKOM (o.J.): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Online: <http://ankom.his.de> (27.06.2007)

Coles, Mike (2007): Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. A paper for the conference: Making the European Learning Area a Reality, 3-5 June 2007, Munich

The Danish Bologna follow up group (2003): Towards a Danish "Qualifications Framework" for higher education. Online: <http://www.udiverden.dk/Default.aspx?ID=3792> (22.06.2007)

The Danish Government (2006): Progress, Innovation and Cohesion Strategy for Denmark in the Global Economy – Summary. Online: http://www.globalisering.dk/multimedia/Pixi_UK_web_endelig1.pdf (14.09.2007)

The Danish Technological Institute, The Danish Ministry of Education and CIRIUS (2007): TransEQFrame - Work Package 3: Policy Level 'The national policy goals and approaches for adapting EQF to policies at national level'. Country Report Denmark.

EQF Explanatory note (2007): Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning – Key questions and answers. Markowitsch, Jörg/ Luomi-Messerer, Karin/ Lengauer, Sonja in Kooperation mit Graham, Michael/ Bjornavold, Jens/ Hanf, Georg/ Coles, Mike im Auftrag der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (im Erscheinen).

Ermenc, Klara S. (o.J.): Learning outcomes approach in Slovenia.

Felder, Sabine (2003): Qualifikationenrahmen im Kontext von Bologna und Lifelong Learning. In: OAQ Newsletter, 3/06, 2-3.

Gönczi, Eva (2007): Designing a National Qualifications Framework: the Experience of Hungary. Online: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Source/Baku07_HungarianExperience.ppt (29.08.2007)

Hanf, Georg (2007): Aktuelle Tendenzen und Probleme in der europäischen Berufsbildung. Vortrag bei der Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung, 20. Juni 2006, Bern. Online: <http://www.sgab-srfp.ch/files/Bern20Juni07.ppt> (29.08.2007)

⁶⁷ Siehe dazu auch EQF Explanatory note (2007).

- Hanf, Georg & Rein, Volker (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_r_ein_bwpat11.pdf (25.06.2007)
- Hanf, Georg & Hippach-Schneider, Ute (2005): Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. Online: <http://www.bibb.de/de/17489.htm> (28.08.2007)
- Ignjatoviæ, Miroljub; Ivanèiè, Angelca; Svetlik, Ivan (2003): The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Background Report for Slovenia. OECD. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/28/34258475.pdf> (21.06.2007)
- Kadlec, Miroslav (2007): The NQF development in the Czech Republic. Präsentation bei der Auftaktkonferenz „Nationaler Qualifikationsrahmen – Chancen für die Berufsbildung in Österreich“ am 11.04.2007. Online: http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/NQF_in_CR_MK_Vienna.pdf (29.08.2007)
- Longpré, Michèle (2007): TransEQFrame - Work Package 3: Policy Level 'The national policy goals and approaches for adapting EQF to policies at national level'. Country Report Switzerland.
- Markowitsch, Jörg; Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur (2006): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Bericht im Auftrag des BMBWK.
- Markowitsch, Jörg; Luomi-Messerer, Karin (2007): Exegesis of the European Qualifications Framework. Working Paper 01/2007. Wien: 3s
- Luomi-Messerer, Karin; Lengauer, Sonja; Markowitsch, Jörg (2007): Internationale Beispiele und Erfahrungen als Vorbild für den NQR in Österreich. Working Paper 03/2007. Wien: 3s
- National Institute of Vocational Education (2001): The National Qualification register. A register of vocational qualifications recognised by the Hungarian State. Sixth revised edition. Online: <http://www.nive.hu/english/index.php> (15.09.2007)
- NUOV (2005): The development of the National qualifications framework (NQF) supporting links between initial and further education. A system project of the Ministry of Education, Youth and Sport. Online: http://www.kvalita1.nuov.cz/data/2411_NSK_EN_Listopad%202005.pdf (29.08.2007)
- NUOV (2007): A proposal for the concept, structure and processes of the National Qualification Framework. Online: http://www.kvalita1.nuov.cz/data/2413_Proposal%20for%20NSK_2007.pdf (26.06.2007)
- Prager, Katharina (2007): On the Way to Establish the NQF. Online: http://www.he-leo-project.eu/survey-of-basic-documents-on-nqf-eqf/recent-studies-in-connection-with-he-leo/hungary/position-paper-nqf-hungary_en.pdf/view?searchterm=hungary%20nqf (28.08.2007)
- Rein, Volker (2007a): TransEQFrame - Work Package 3: Policy Level 'The national policy goals and approaches for adapting EQF to policies at national level'. Country Report Germany
- Rein, Volker (2007b): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Aspekte der Entwicklung - Perspektive der Berufsbildung. Präsentation bei der Auftaktveranstaltung „Nationaler Qualifikationsrahmen – Chancen für die Berufsbildung in Österreich“ am 11. April 2007 in Wien. http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/DQR_BIBB_11.04.07.ppt (28.08.2007)
- Westerhuis, Anneke (2007): TransEQFrame - Work Package 3: Policy Level 'The national policy goals and approaches for adapting EQF to policies at national level'. Country Report Netherlands.
- Winterton, Jonathan C.; Deist, Françoise; Stringfellow, Emma (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. CEDEFOP Reference series 64, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

7. Summary

Die Studie „Internationale Beispiele und Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich“ wurde als eine von mehreren Teilstudien in Auftrag gegeben, um die Prozesse und Entwicklungen der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in anderen Ländern zu analysieren sowie relevante Erkenntnisse für die Entwicklung des NQR in Österreich zu gewinnen. Ebenso wird auch die aktuelle Entwicklung und Implementierung des EQR kurz dargestellt und in die Analyse einbezogen.

Die Darstellung der Länderbeispiele erfolgt anhand der für die Entwicklung des österreichischen NQR im Zentrum stehenden Aspekte: Ziele, Stand der Entwicklung, Organisation und Arbeitsstruktur, Reichweite/Umfang des NQR, Qualifikationstypen, Anzahl der Niveaus, Deskriptoren sowie Lernergebnisorientierung. Die Entwicklung des NQR in den ausgewählten Ländern (Dänemark, Deutschland, Niederlande, Schweiz, Slowenien, Tschechien, Ungarn) ist unterschiedlich weit fortgeschritten, weshalb nicht alle Aspekte umfassend ausgeführt werden konnten. Unter anderem konnten kaum Erfahrungen und Beispiele zu den Deskriptoren der NQR Niveaus gefunden werden. Aus diesem Grund wurden auch Deskriptorentabellen bereits längere Zeit bestehender NQR (Großbritannien, Irland, Schottland), bzw. des EQR und des QR-EHEA einbezogen. Die Deskriptoren sind jeweils unterschiedlich, zeigen jedoch auch zahlreiche Parallelen in ihren Formulierungen (z.B. „Kenntnisse“ im EQR und „knowledge“ im irischen Rahmen).

In einigen Ländern (Tschechien, Slowenien) wurden bereits Entwürfe für alle Bildungsbereiche umfassende NQR bzw. Klassifikationssysteme erstellt, während andere Länder wie Deutschland, Dänemark und Ungarn sich diesbezüglich noch im Entwicklungsprozess befinden, wobei bereits Teilrahmen vorliegen und an vollständigen Rahmen gearbeitet wird. Darüber hinaus sind in Ländern wie der Schweiz oder in den Niederlanden noch zahlreiche Aspekte unklar und grundlegende Entscheidungen erst zu treffen.

In den meisten Ländern, in denen bereits erste grundlegende Entscheidungen vorliegen, wurden auf nationaler Ebene Arbeitsstrukturen eingerichtet und entsprechende Zeitrahmen festgelegt. Dabei ist vor allem die Einbindung wichtiger Stakeholder charakteristisch für das Vorgehen. Dies erfolgt beispielsweise über Projekte (Tschechien) oder über die Implementierung von Arbeitsgruppen, in denen wichtige Stakeholder vertreten sind (Slowenien, Deutschland).

Zentrale Ziele bei der Entwicklung eines NQR sind vor allem Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität. Außerdem werden in einzelnen Ländern (z.B. Tschechien) Erwartungen gehegt, dass der NQR das Qualifikationsniveau insgesamt erhöhen und den Bezug zum Arbeitsmarkt im Bildungssystem stärken wird. In mehreren Ländern wird der NQR auch als

treibende Kraft für weitreichende Reformen im Qualifikationssystem – etwa im Hinblick auf die Integration des formalen und informellen Lernbereichs oder die stärkere Akzentuierung der Lernergebnisorientierung – gesehen (z.B. Tschechien, Slowenien, Deutschland).

Bezüglich der Reichweite der NQR lassen sich ebenfalls unterschiedliche Ansätze feststellen. In einigen Ländern wird an einem „vollständigen“ Qualifikationsrahmen gearbeitet, der zumindest alle Teile des formalen Bildungssystems umfasst. Darüber hinaus planen einige Länder auch die Einbeziehung des nicht formalen und informellen Lernens (z.B. Tschechien, Slowenien und Deutschland), während es in anderen bereits ausgeschlossen wurde oder nicht zur Gänze geklärt ist (z.B. Dänemark).

In Bezug auf die in den NQR aufzunehmenden Qualifikationen haben einige Länder bereits beschlossen, sowohl ganzheitliche Qualifikationen, als auch Teilqualifikationen aufzunehmen (z.B. Tschechien, Slowenien). Aber auch diese Frage ist in vielen Ländern noch nicht definitiv entschieden.

Hinsichtlich der Niveaus in den zu erstellenden oder bereits bestehenden Deskriptorentabellen der jeweiligen NQR lässt sich in Europa eine Tendenz in Richtung einer Anzahl von acht Niveaus analog dem EQR ausmachen. Bei den untersuchten Ländern trifft dies auch für Tschechien und Slowenien zu; bei anderen ist die Anzahl der Niveaus noch nicht entschieden. In Bezug auf die Lernergebnisorientierung zeigt sich, dass diese in einigen Ländern bereits längere Tradition hat, während sie in anderen noch kaum entwickelt ist und erst im Zusammenhang mit dem NQR vorangetrieben wird. In einigen Fällen ist jedoch geplant, neben der Lernergebnisorientierung auch Inputkriterien, wie die Dauer einer Qualifikation, zur Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaus des jeweiligen Qualifikationsrahmens zu verwenden (z.B. Slowenien, Deutschland).

Unterschiede zwischen dem EQR und den einzelnen NQR sind auch hinsichtlich der verwendeten oder diskutierten Dimensionen zu erkennen. Auch wenn zum Teil Kritik an den EQR Dimensionen vorhanden ist, so ist insgesamt doch eine Orientierung am EQR und seiner Deskriptorentabelle auszumachen. Diese kann einen dienlichen Ausgangspunkt für die Entwicklung eines NQR darstellen und in nationalen Konsultationsprozessen verfeinert, ergänzt oder spezifiziert werden.

Arthur Schneeberger (ibw), Peter Schlögl (öibf), Barbara Neubauer (öibf)

Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR

1. Hintergrund und Konzept

In Österreich gibt es kein umfassendes System der Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Qualifikationen, wie z.B. in Frankreich und in vielen anglophonen Ländern. Es gibt aber einige Praktiken, die Elemente oder Grundsätze dieses Ansatzes enthalten bzw. verwenden. Auch wenn das Grundprinzip der „Recognition of non-formal and informal learning“ (RNFIL) für die österreichische Bildungslandschaft noch nicht sehr geläufig ist, verfügen wir doch bereits über interessante und möglicher Weise mit Hilfe des NQR noch besser nutzbare Ansätze und Erfahrungen. Im Zuge der übernationalen Ausbildung der Arbeitsmärkte und der Aus- und Weiterbildungssysteme werden RNFIL-Prinzipien aber in absehbarer Zukunft immer wichtiger werden. Hierfür spricht die große Beteiligung in den EU-Mitgliedsstaaten an ECVET und EQF relevanten Projekten und Kooperationen, was in hohem Maße auch für Österreich gilt.

Erster Schritt dieses Beitrages im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung eines NQR stellt eine Sammlung von Praxisbeispielen dar, die in unterschiedlicher Form Nähe zum Themenkomplex „Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen“ in Österreich haben. Neben den prozeduralen oder konzeptionellen Aspekten wurde auch versucht quantitativ bedeutsame Beispiele zu wählen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit früher oder später einer Zuordnung zum künftigen NQR (bzw. einer Entscheidung darüber) bedürfen. Der Beitrag geht von einem „Kontinuum des lebenslangen Lernens“ aus, indem das „nicht-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild“ gerückt werden sollen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 9). Im Kern geht es immer um die Verbesserung der Bewertung der Ergebnisse des Lernens, wodurch eine zu rigide definitorische Abgrenzung innerhalb der nicht formalen Lernprozesse (non-formales und informelles) nicht sinnvoll ist. Am Arbeitsplatz zum Beispiel sind häufig non-formales Lernen und informelles Lernen eng miteinander verbunden (z.B. eine Schulung und späterer Austausch und Beratung mit KollegInnen über die Schulungsinhalte). Die Abgrenzung zwischen formaler Bildung auf der einen Seite und non-formalem und informellen Lernen erscheint jedenfalls durch den Bezug zu den öffentlich-rechtlichen Abschlüssen – mit wenigen Ausnahmen - klarer und deutlicher als zwischen beiden Begriffen des nicht formalen Lernens.

Um ein Vergleichsraster für die rezente Praxis innerhalb des Österreichischen Bildungswesens bzw. dort verwendeter Verfahren zu haben, wird in Anlehnung an

Bjornavold eine Unterscheidung von formativen und summativen Verfahren getroffen.⁶⁸ Zudem werden Verfahren der Kompetenzfeststellung, die zu Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems führen, als eigener Typus herausgehoben.

- *Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems (formal, Typus 1)*
- *Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem (summativ, Typus 2)*
- *Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen (formativ, Typus 3)*

Die summativen Ansätze der Kompetenzerfassung beziehen sich aufgrund ihres Fokus auf den Ist-Zustand der Kompetenzen, sind in der Regel quantitativ orientiert und häufig in der Arbeits- und Organisationspsychologie und davon abgeleiteten personalwirtschaftlichen Instrumenten zu finden. Die so erfassten Kompetenzen sind betrachtet man etwa die Zertifikate der Erwachsenenbildung weniger funktions- und bereichsübergreifend als beim erst genannten Typus, weshalb sie aufgrund der Domänenspezifik des Kompetenzbegriffs zum Teil sogar eine etwas bessere Trennschärfe und einen besseren Prognosegehalt bezüglich der zertifizierten Kompetenzen haben.

Formative Verfahren der Kompetenzfeststellung orientieren sich stärker an Input-Faktoren und sind entlang der im Bildungssystem immanenten Prozeduren bzw. Standards orientiert. Aufgrund ihrer Akzentsetzung auf individuellen Entwicklungsprozessen sind diese formativen Ansätze in der Praxis eher im pädagogischen Bereich, besonders in der Erwachsenenbildung und bei Beratungskonzepten zu finden.

Relevant im Rahmen der gegenständlichen Analyse wird die Darstellung der Potentiale der bekannten und praktizierten Verfahren im Hinblick auf eine Integration diagnostizierter Kompetenz in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen sein sowie eine erste Abschätzung der erforderlichen organisationalen und prozeduralen Settings. In Folge werden damit auch Schlussfolgerungen für Verantwortlichkeiten und Finanzierungsformen verbunden sein müssen.

2. Zehn Ansätze zur Erfassung von non-formalem und informellem Lernen

2.1. Verleihung des Titels HTL-IngenieurIn

Nationale Ausgangssituation: Die Verleihung des Ingenieurtitels ist ein Musterbeispiel der Anerkennung von Berufserfahrung bzw. informellen und non-formalem Lernen auf gehobenem fachlichen Niveau in der Wirtschaft. Leider fehlt jegliche Rückbindung an das

⁶⁸ vgl. Colardyn, D. & Bjornavold, J. 2004, S. 79 ff.

Bildungssystem respektive die Hochschulen. Man kann mit rund 3.800 bis 3.900 Ingenieurtitelverleihungen pro Jahr rechnen (davon rund 3.500 durch das Wirtschaftsministerium, die übrigen durch das Landwirtschaftsministerium). Voraussetzung der Verleihung des Ingenieurtitels an Absolvent/inn/en der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) ist eine „mindestens dreijährige fachbezogene Praxis (...), die gehobene Kenntnisse auf jenen Fachgebieten voraussetzt, auf denen die Reife- und Diplomprüfungen abgelegt werden können“ (Ingenieurgesetz 2006, 24.7.2006, 1. Abschnitt, §2). Bei Vorliegen der für die Verleihung notwendigen Bedingungen wird der Titel verliehen und von dem/der jeweils zuständigen Bundesminister/in beurkundet.

Bei der bis Ende 2006 bestehenden gesetzlichen Möglichkeit der Verleihung des „Diplom-HTL-Ingenieurs“ ebenso wie des „Diplom-HLFL-Ingenieurs“ war zusätzlich *eine schriftlichen Arbeit und eine fachliche Prüfung vor Sachverständigen erforderlich*. (Ingenieurgesetz 2006, §14, Abs.1, §20). Dies betrifft jährlich ca. 150 Anträge in beiden zuständigen Ministerien.

Die Verleihung des Ingenieurtitels ist ein Musterbeispiel der Anerkennung von Berufserfahrung bzw. informellen und non-formalem Lernen auf gehobenem fachlichen Niveau in der Wirtschaft. Eine Reduktion auf informelles Lernen ist insofern nicht zu begründen, als relativ hohe Teilnahme an non-formalem Lernen für BHS-Absolventen/innen bzw. Erwerbstätige in Ingenieurberufen – wie unter anderem das Ad-hoc Modul zum lebenslangen Lernen von 2003 gezeigt hat (vgl. Schneeberger 2005, S. 16 und 26) integraler Bestandteil von Berufstätigkeit ist. Zweifellos könnte und sollte man den Nachweis von Weiterbildung im Kontext mit dem NQR explizit machen und damit die heute fehlende Rückbindung an das Bildungssystem und speziell an das Hochschulsystem in die Wege leiten.

Zuordnung zur Typologie: die Zuordnung zu Typus 2 im Sinne der Erlangung von Zertifikaten, ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem ist eindeutig

Bezug zum NQR: Fragen des Rückbezugs des HTL-Ing. könnten im Kontext der NQR-Entwicklung thematisiert werden. Durch die fehlende Rückbindung der Ingenieurtitel an das Bildungssystem sind Nachteile für die Absolventen/innen und insbesondere die internationale Darstellung der Qualifikationen gegeben. In der ISCED-Klassifikation werden HTL-Absolventen/innen, die z.B. in Entwicklungsabteilungen langjährig tätig sind, als ISCED Level 4A geführt. Zu beachten ist, dass z.B. bei europäischen Bewerbungen das ISCED-Level im CV anzuführen ist.

Offene Fragen: Wie kann die Rückbindung der HTL-Titelverleihungen an das Bildungssystem erfolgen? Wer ist dabei einzubeziehen? Welche Verfahren und Kriterien könnten Akzeptanz finden und wären im Sinne der Qualitätssicherung und zeitökonomischer Vorgangsweise zu empfehlen?

2.2. Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung

Nationale Ausgangssituation: Pro Jahr treten insgesamt rund 50.000 Personen zu einer Lehrabschlussprüfung (LAP) an. Über 7.000 Prüfungsantritte wurden ausnahmsweise zugelassen. Hierbei entfiel 2002 mit 5.300 Personen der zahlenmäßig größte Anteil auf Erwachsene, die einen ersten Lehrabschluss erreichen wollten, während die übrigen eine so genannte Zusatzprüfung erwerben wollten. Die *ausnahmsweise Zulassung* zur LAP wird, genau wie das Prozedere der regulären LAP, über das Berufsausbildungsgesetz geregelt und erhält somit einen bundesweit rechtsverbindlichen Rahmen. Als Stakeholders sind neben dem Wirtschaftsministerium insbesondere die Sozialpartner zu nennen, die im *Bundes-Berufsausbildungsbeirat* und in den *Landesberufsausbildungsbeiräten* vertreten sind.⁶⁹ Die wichtigsten Akteure auf Landesebene sind die *Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern* in den Bundesländern.

Die Zulassung erfolgt nicht wie ansonsten durch die Lehrlingsstelle, sondern über die Bezirksverwaltungsbehörde, die vor einem möglichen positiven Bescheid die Wirtschaftskammer und die Arbeiterkammer des jeweiligen Bundeslandes anhören muss. Es gibt zwei Hauptzugangsrouen zur *ausnahmsweisen Zulassung* zur LAP. Zum einen die Vollendung des 18. Lebensjahrs sowie der glaubhafte Nachweis, dass der Prüfungswerber „auf eine andere Weise die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, beispielsweise durch eine entsprechend lange und einschlägige Anlernstätigkeit oder sonstige praktische Tätigkeit oder durch den Besuch entsprechender Kursveranstaltungen erworben hat“ (Berufsausbildungsgesetz, §23 Abs. 5a). Alternativ hierzu ist die ausnahmsweise Zulassung zur LAP auch möglich, wenn der/die Bewerber/in „die Zurücklegung von mindestens der Hälfte der für den Lehrberuf festgesetzten Lehrzeit, allenfalls unter Berücksichtigung eines Lehrzeitersatzes, nachweist und für ihn keine Möglichkeit besteht, einen Lehrvertrag für die auf die im Lehrberuf festgesetzte Dauer der Lehrzeit fehlende Zeit abzuschließen“ (Berufsausbildungsgesetz, §23 Abs. 5b).

Zuordnung zur Typologie: Die Zuordnung dieses Verfahrens, das in der Erwachsenenbildung immer wichtiger wird, zu Typus 1 erscheint unstrittig

Bezug zum NQR: Die Integration dieser Abschlüsse in NQR ist über den jeweils zutreffenden Lehrabschluss unproblematisch. Von Interesse für den NQR ist auch die Möglichkeit der **Einschränkungen des Prüfungsstoffes** aufgrund von Kompetenznachweisen.

Offene Fragen: Die Zuordnung von Teilqualifikationen (IBA) dürfte aber noch klärungsbedürftig sein. Auch die angekündigte **modulare Struktur** von Lehrberufen, die Spezialisierungsvarianten zulassen, wird insbesondere in der Erwachsenenbildung

⁶⁹ Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit: „Die Lehre. Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft“, zehnte, überarbeitete Auflage, Wien, Februar 2006, S. 14.

(Facharbeiterintensivausbildung etc.) Überlegungen und hieraus folgende Verfahren erfordern, wie man Spezialmodule anbieten und prüfen kann.

2.3. „Nicht-traditionelle“ Zugänge zu Regelstudien und Lehrgängen an Hochschulen

Nationale Ausgangssituation: „Nicht-traditionelle“ Zugänge zu grundständigen Studien und Weiterbildungslehrgängen (ULG, LuC, FH-LG⁷⁰) an Hochschulen dienen dem Bildungszugang und adressieren erst in weiterer Folge den Arbeitsmarkt als Zielsystem. Hinsichtlich der Größenordnung gab es im Wintersemester 2005/06⁷¹ in etwa 13.000 Studierende an Universitätslehrgängen und Lehrgängen universitären Charakters (auslaufend), gut 8.000 Studierende an wissenschaftlichen Universitäten mit „nicht-traditionellen“ Zugangsberechtigungen (BRP, SBP oder Externistenreifeprüfung) und ca. 1.800 FH-Studierende ohne Reifeprüfung (Lehre, BRP, SBP, Externistenreifeprüfung). Neben den „nicht-traditionellen“ Zugängen, könnten auch die Abschlüsse von Weiterbildungslehrgängen an Hochschulen von Bedeutung für die Durchlässigkeit und für den NQR sein.

Zuordnung zur Typologie: Hinsichtlich der Typologisierung entsprechen einige Zugänge dem Typus 1 (Externistenreifeprüfung, Berufsreifeprüfung), d.h. es werden Zertifikate und Bescheinigungen des formalen Bildungssystems vergeben, die zum Studium an Hochschulen im formalen Bildungssystem berechtigen. Die Studienberechtigungsprüfung ist nur eine studienrichtungsbezogene Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium, d.h. sie kann nicht mit einer allgemeinen Hochschulreife des Typus' 1 gleichgestellt werden. Auch die Zulassung zum Studium an Fachhochschulen ohne Reifeprüfung, aber mit facheinschlägigen Qualifikationen, lässt sich weniger eindeutig dem Typus 1 zuordnen. Als Voraussetzungen werden auch Abschlüsse des formalen Bildungssystems (BMS, Lehrabschluss, Werkmeisterschulen) gefordert, anerkannt wird aber die Facheinschlägigkeit der beruflichen Qualifikation.

Entscheidend für die Typologisierung ist hier, in welcher Form diese Anerkennung erfolgt. Müssen/Können Zusatzprüfungen abgelegt und/oder Kurse zur „FH-Studienbefähigung“ besucht werden, so würde diese Form der Anerkennung dem Typus 2 entsprechen. Ähnlich verhält es sich bei Lehrgängen der Weiterbildung an Hochschulen und Fachhochschulen sowie Lehrgängen universitären Charakters, die oft sehr unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und Aufnahmebedingungen haben. Häufig werden „Matura“ und mehrjährige facheinschlägige Berufspraxis verlangt, teilweise auch ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Somit wäre auch in diesem Zusammenhang zu prüfen, ob die Anerkennung dem Typus 1 (Reifeprüfung, abgeschlossenes Hochschulstudium) oder 2

⁷⁰ ULG - Universitätslehrgänge, LuC - Lehrgänge universitären Charakters, FH-LG - Weiterbildungslehrgänge gem. § 14 des Fachhochschulstudiengesetzes

⁷¹ Vgl. Hochschulstatistik 2005/06

(„Maturaniveau“, Berufspraxis) entspricht. Zugang zu den Fachakademien des WIFI gibt es für Personen mit abgeschlossener Lehre, mittlerer oder höherer Schule, d.h. für Personen, die bereits ein entsprechendes Zertifikat des formalen Bildungssystems vorweisen können.

Bezug zum NQR: Die Zuordnung zu den Niveaus eines nationalen Qualifikationsrahmens kann beim Typus 1 über bestehende Einstufungen und Zuordnungen im Beschäftigungssystem und im Bildungswesen z.B. über die Reifeprüfung als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erfolgen. Bei Typus 2 ist fraglich, in welcher Form diese „nicht-traditionellen“ Zugänge zu Regelstudien und Weiterbildungslehrgängen an Hochschulen in den NQR aufgenommen werden können. Insbesondere deshalb, weil der NQR ja kein System der Zugangsberechtigungen regelt, sondern Qualifikationen systematisch verorten soll.

Offene Fragen: Inwiefern könnten oder sollten „nicht-traditionelle“ Zugänge zu Regelstudien und Weiterbildungslehrgängen an Hochschulen des Typus' 2, die also nicht primär als Qualifikation definiert werden, in den NQR aufgenommen werden?

2.4. Nachholen des Hauptschulabschlusses

Nationale Ausgangssituation: Der Hauptschulabschluss ist ein europaweit anerkannter Bildungsabschluss und ermöglicht den Zugang zu allen schulischen Ausbildung (AHS, Berufsschulen, BMS, BHS u.a.). Es ist kein gesetzliches Erfordernis einen Hauptschulabschluss zu haben, um eine Lehre zu beginnen; faktisch ist er aber oft Voraussetzung für viele Lehrstellen und Berufe.⁷² Das Nachholen des Hauptschulabschlusses wird im Regierungsprogramm vom Januar 2007 im Kapitel 9 „Innere Sicherheit, Integration“ erwähnt.⁷³ In Österreich holen in etwa 300 Personen pro Jahr den Hauptschulabschluss als Externistenprüfung nach⁷⁴.

Zuordnung zur Typologie: Das Nachholen des Hauptschulabschlusses als Externistenprüfung ist eindeutig dem Typus 1 zuzuordnen. Es wird dabei ein Zertifikat des formalen Bildungssystems vergeben, das den Zugang zu einer AHS, BHS oder BMS ermöglicht und Relevanz am Arbeitsmarkt (faktisch oft Voraussetzung für viele Lehrstellen und Berufe) hat.

Bezug zum NQR: Die Integration des nachgeholtten Hauptschulabschlusses könnte - im Sinne einer Abhebung von Erwerbspersonen, die nur die Schulpflicht absolviert haben - über bestehende Berechtigungen im Beruf und im Bildungswesen erfolgen.

⁷² Berufsausbildungsgesetz (BAG)

⁷³ „Unterstützung beim Nachholen von Ausbildungsabschlüssen (Hauptschulabschluss, Fachschulabschluss, Reifeprüfung etc.) für Zuwanderer“ (Regierungsprogramm für die XIII. Gesetzgebungsperiode, S. 140).

⁷⁴ Ferdinand Lechner, Nicole Nemecek, Andreas Riesenfelder, Barbara Willsberger, Georg Michenthaler, Gina Brandenburg: Begleitende Bewertung der NAP-Maßnahmen für Jugendliche – Endfassung des Endberichts, L & R Sozialforschung, 2004, Wien, S. 132.

Offene Fragen: Sofern der nachgeholt Hauptschulabschluss als „klassische“ Externistenprüfung mit einem „regulär“ erworbenen Hauptschulabschluss gleichgesetzt wird, sollte eine Zuordnung zu den Niveaus unproblematisch sein und es keine offenen Fragen geben.

2.5. Zugangsvoraussetzungen zu reglementierten Berufen

Nationale Ausgangssituation: Viele “regulated professions” erfordern nach der Hochschulgraduierung zeitlich definierte berufliche Praxis (Mediziner/innen, Anwälte/innen z.B.). Daneben gibt es regulated professions, für welche eine Mindestdauer beruflicher Praxis als Zugangsvoraussetzung vorgeschrieben ist (BMHS-Lehrer/innen, Berufsschullehrer/innen, Ziviltechniker/innen). BMHS-Lehrer/innen, die eine Mindestdauer facheinschlägiger Berufserfahrung vorweisen müssen, um unterrichten zu dürfen; Ähnliches gilt für Berufsschullehrer/innen, die Fachpraxis unterrichten. Ein Beispiel aus der Lehrlingsausbildung betrifft die Höherqualifizierung von Absolventen des Lehrberufs „Luftfahrzeugtechnik“, in der das Erreichen der Kategorie A-Lizenz sowie der Kategorie B1-Lizenz Berufserfahrung voraussetzt. Der/die Lehrabsolvent/in des Berufs „**Luftfahrtfahrzeugtechnik**“ braucht, um die genannten Lizenzen durch die Austro Control GmbH zu erhalten, zwingend bestimmte Praxiszeiten. Diese Bestimmungen sind in Übereinstimmung mit der Verordnung (EG) Nr. 2042/2003 formuliert.

Ein weiteres Beispiel ist die **staatliche Fachprüfung Bilanzbuchhaltung**, zu der nur antreten kann, wer eine zumindest 1,5-jährige fachliche berufliche Tätigkeit im Rechnungswesen nachweisen kann. Die Erbringung eines Befähigungsnachweises ist bei den so genannten „reglementierten Gewerben“ notwendig. Bei einigen Gewerben reicht die Befähigungsprüfung alleine nicht aus. Damit die Zugangsvoraussetzungen zur Gänze erfüllt werden, ist zusätzlich eine bestimmte Ausbildung **und/oder Berufspraxis** zu absolvieren: dies trifft z.B. auf folgende Gewerbe zu⁷⁵ (Rechtsquelle: § 18 GewO 1994): Baumeister/in, Immobilienreuhänder/in, Massage, Sicherheitsgewerbe, Technische Büros, Vermögensberatung und Zimmermeister/in. Mittels der Gewerberechtsnovelle von 2002 ist die **Meisterprüfung modularisiert** worden, was die Möglichkeit bietet, schulisch und/oder in **betrieblicher Praxis erworbene Kenntnisse auf einzelne Module anzurechnen**. Die Bezirksverwaltungsbehörde hat das Vorliegen der individuellen Befähigung festzustellen, „wenn durch die beigebrachten Beweismittel die für die jeweilige Gewerbeausübung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen nachgewiesen werden.“⁷⁶

Der individuelle Befähigungsnachweis wird allerdings mit Beschränkung auf Teiltätigkeiten des betreffenden Gewerbes ausgesprochen, wenn die Befähigung nur in diesem Umfang vorliegt. Voraussetzung um zu einer **Meisterprüfung** (bzw. sonstigen Befähigungsprüfung für ein reglementiertes Gewerbe außerhalb der Handwerke) zugelassen zu werden, ist die

⁷⁵ Gewerbeordnung 1994; BGBl. Nr. 194/1994 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 111/2002.

⁷⁶ § 19 GewO 1994 idF BGBl. I 65/2002 vom 23. Juli 2002

Eigenberechtigung (Vollendung des 18. Lebensjahres). Der Nachweis einer Berufsausbildung und einer Praxiszeit sind entfallen. Die quantitative Relevanz ist relativ groß. Als Anhaltspunkt: 2003 wurden 5.020 Meister- oder Befähigungsprüfungen abgelegt.

Zuordnung zur Typologie: Typus 2

Bezug zum NQR: Ob und wie eine Integration in den NQR stattfinden soll wird im Wesentlichen von den Entscheidungsträgern der jeweils betroffenen Berufsverbände bzw. Kammersparten abhängen. Die Meisterprüfung kann als Möglichkeit der Anerkennung nicht formal erworbener beruflicher Kompetenzen angesehen werden. Durch die Modularisierung ergibt sich die Frage der Anerkennung von Teilqualifikationen. Im Hinblick auf grenzüberschreitende Mobilität ist hier mit einem wichtigen Zukunftsthema der Anerkennung und des Transfers von Qualifikationen zu rechnen, NQR und ECVET könnten hier hilfreich für die Behörden werden.

Offene Fragen: Wesentlich ist die Klärung, wer jeweils die Anerkennung der Praxiszeiten vornimmt bzw. die Prüfungen abnimmt und ob, diese Qualifikationen in den NQR aufgenommen werden sollen.

2.6. Bezugsrahmen für Sprachkompetenzen

Nationale bzw. europäische Ausgangssituation: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ermöglicht Transparenz, Vergleichbarkeit und Mobilität auf europäischer Ebene über sechs Referenzniveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) bei fünf Fertigkeiten (hören, lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes sprechen, schreiben). Im Europäischen Sprachenportfolio und im Sprachenpass des Europass finden sich diese Standards wieder. Es gibt auch eine Reihe marktmäßiger, international anerkannte Sprachzertifikate (z.B. Cambridge, TOEFL, TELC), bei denen Levelstrukturen vorliegen. Die Sprachkenntnisse werden durch autorisierte Prüfungszentren extern validiert und zertifiziert. Diese Bescheinungen entsprechen nicht dem formalen Bildungssystem, können aber vereinzelt den Zugang zu Studium an Universitäten (in England oder USA) ermöglichen. Derzeit ist das Zielsystem bei allen Sprachzertifikaten oder Sprachenportfolios in erster Linie der Arbeitsmarkt, einige Zertifikate können aber auch einen Bildungszugang ermöglichen.

Zuordnung zur Typologie: Die Zuordnung zu den Levels des Europäischen Sprachenportfolios und des Sprachenpasses des Europass erfolgt über eine strukturierte, das heißt (portfolio-)geleitete Selbsteinschätzung der Individuen, ist stark prozessorientiert und somit dem Typus 3 zuzuordnen. Validierung beginnt – aus österreichischer Perspektive vielleicht ungewohnt – aber nicht erst bei Tests oder kommissionellen Prüfungen, sondern bereits bei einer qualifizierten (z.B. anhand eines Portfolios) intersubjektivierbaren Selbsteinschätzung. Marktmäßige, international anerkannte Sprachzertifikate wären dem Typus 2 zuzuordnen.

Bezug zum NQR: Hinsichtlich der Sprachkompetenzen handelt es sich - in den allermeisten Fällen - um Teilqualifikationen. Sollen die Resultate der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens im Bereich von sprachlichen Kompetenzen in einen Nationalen Qualifikationsrahmen inkludiert werden, so müssten folglich auch Teilqualifikationen Berücksichtigung finden können. Die Zuordnung über Bildungsstandards wäre in diesem Zusammenhang auch eine Möglichkeit.

Offene Fragen: Wie verhält sich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen zum EQR? Wie verhalten sich international anerkannte Sprachzertifikate zum EQR? Ist eine Zuordnung zum EQR möglich, würde eine nationale Zuordnung nicht für sinnvoll gehalten werden.

2.7. Bezugsrahmen für IKT-Kompetenzen

Nationale Ausgangssituation: Es gibt viele Bezugsrahmen für IKT-Kompetenzen, die zumeist von Software-Unternehmen definiert und von akkreditierten Prüfungszentren zertifiziert werden. Seit 1997 besteht in Österreich auch die Möglichkeit, den Europäischen Computerführerschein (ECDL) - ein europaweit einheitliches, standardisiertes Zertifikat für Kenntnisse von AnwenderInnen im Umgang mit dem Computer – zu erwerben. Zertifikate über IKT-Kompetenzen beziehen sich auf den Arbeitsmarkt, indem sie entweder berufliche Notwendigkeit sind oder einen Karrierevorsprung ermöglichen.

Zuordnung zur Typologie: Sowohl der Europäische Computerführerschein (Zusatzqualifikation) als auch IT-Zertifikate von Software-Unternehmen sind dem Typus 2 zuzuordnen, weil mit ihnen keine Berechtigung im formalen Bildungssystem erworben wird.

Bezug zum NQR: Levelstrukturen liegen weitgehend vor, wodurch eine prinzipiell Zuordnung zu einem nationalen Qualifikationsrahmen möglich wäre. Es handelt sich in der Regel um Teilqualifikationen. Bei Zertifikaten im Sinne einer IT-Fachqualifikation ist eine Zuordnung zu NQR-Levels zu erwarten.

Offene Fragen: Wie verhält sich der Europäische Computerführerschein zum EQR? Gibt es einen Bezug von international anerkannten IT-Zertifikaten zum EQR?

2.8. Kompetenzenzertifizierung für Einzelpersonen

Nationale Ausgangssituation: Man kann vor allem zwischen Zertifizierung nach EU-Norm und sonstiger Zertifizierung unterscheiden. Die Zertifizierung im Rahmen der Personalzertifizierung nach der Europäischen Norm EN 45013 spielt bislang eine wesentliche Rolle im Bereich *Schweißfachpersonal* und *Qualitätsmanagementpersonal*. In Zukunft ist mit weiteren akkreditierten Zertifizierungen zu rechnen (zB Kfz-Sachverständige/r; „Wärmepumpeningenieur/in“).

Bislang basiert die Zertifizierung von Personal auf CEN⁷⁷ und ISO-Normen. Die Personalzertifizierung aufgrund marktmäßiger⁷⁸ Akkreditierung stellt bislang das klassische Feld der Zertifizierung dar. Neben den gut eingeführten Zertifizierungssystemen im IT- und Sprachenbereich spielen marktmäßige Zertifizierungen in vielen anderen Wirtschaftsbereichen, vorwiegend auf Managementebene (zB Projektmanagementzertifizierung) eine Rolle. Zum Teil überlagern sich die Zertifizierungsstrukturen mit denen entsprechend der EN 45013 (zB im Qualitäts- und Projektmanagementbereich). Die ÖVQ (ÖVQ Training & Certification GmbH) ist derzeit als einzige Organisation in Österreich berechtigt EOQ-Zertifikate⁷⁹ zu vergeben. Die Zertifikate sind in *sieben Qualifikationsgrade* gegliedert.⁸⁰ Da die Personalzertifizierung einer Periodizität unterworfen ist, müssen sich Personen in der Regel nach maximal fünf Jahren rezertifizieren lassen. Die Zertifizierung nach EN 45013 werde nach Meinung der Experten daher nur als zusätzliche Qualifikation betrachtet werden können, die auf anderen Qualifikationsnachweisen aufbaut. Zertifizierungen können daher als Zusatzqualifikationen betrachtet werden. Die Einstufung im NQR wird von den akkreditierten Anbietern und deren internationalen Verbänden ausgehen müssen.

Zuordnung zur Typologie: Diese Verfahren entsprechen Typus 2 der hier vorgelegten Terminologie (Erlangung von Zertifikaten, ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem).

Offene Fragen: Wie steht insgesamt personale Zertifizierung und personale Kompetenzfeststellung zum NQR bzw. EQR? Dies wird auch bei den Portfolios ein Thema sein (siehe nachfolgende Ausführungen). Können einzelne Zertifikate oder bestimmte Qualifikationsgrade von Zertifikaten NQR-Levels zugeordnet werden.

2.9. Kompetenzfeststellungen mittels Portfolio-Methoden

Nationale Ausgangssituation: Die österreichische Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen kennt eine Reihe von formativen Verfahren der Kompetenzfeststellungen, die mittels Portfolio-Methoden (inklusive: E-Portfolio) hauptsächlich in der Erwachsenenbildung Anwendung finden.⁸¹ Es ist sinnvoll, diese Verfahren weiter zu differenzieren in Verfahren der Selbstevaluierung ohne externe Validierung, mit externer Validierung und in Verfahren, die zu einer Zertifizierung führen.

⁷⁷ CEN – Organisation Commune Européenne de Normalisation

⁷⁸ Unter marktmäßiger Zertifizierung wird eine Zertifizierung verstanden, die im Gegensatz zur akkreditierten Zertifizierung nicht auf der EN 45013 beruht. Die Zertifizierungsstandards werden von den betreffenden Akkreditierungsstellen (zB Softwarehersteller) bestimmt, die nach eigenem Ermessen Zertifizierungsstellen bestimmen können.

⁷⁹ Vgl. Homepage der European Organization for Quality (EOQ), www.eoq.org

⁸⁰ EOQ Quality Professional, EOQ Quality Systems Manager, EOQ Quality Auditor, EOQ Environmental Systems Manager, EOQ Systems Auditor, EOQ TQM Leader, EOQ TQM Assessor. Die Zertifizierung von Auditoren beruht beispielsweise auch auf dem EOQ-System. EOQ-Zertifikate dürfen aber nur die jeweils von der EOQ dazu ermächtigten nationalen Einrichtungen, in Österreich die ÖVQ, ausstellen.

⁸¹ Vgl. Zürcher 2007 und Preißer 2007. Beispiele für formative Kompetenzfeststellung in Österreich sind: Kompetenzenbilanz des Zukunftszentrum Tirol, Kompetenzprofil des Kompetenzerkennungszentrum KOMPAZ (VHS Linz), Kompetenz-Portfolios für Freiwillige vom Ring Österreichischer Bildungswerke u.a.

Die Zertifizierung durch die WeiterBildungsAkademie (wba) stellt einen Spezialfall dar. Es handelt sich um eine Kompetenzzertifizierung für Einzelpersonen bei einer öffentlich akkreditierten Stelle, bei der bereits vorhandene Kompetenzen im Rahmen einer „Zertifizierungswerkstatt“ festgestellt und anerkannt werden.

Zur Zertifizierung bzw. Bestätigung über die Fähigkeit zu eigenständigem Kompetenz-Management führt das Verfahren des Kompetenzerkennungszentrums KOMPAZ, das sich an den Qualitätsstandards der schweizerischen Gesellschaft CH-Q orientiert. Andere formative Verfahren zur Feststellung und Validierung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen weisen keine Levelstrukturen auf, sondern stellen sehr individuelle Kompetenzbilanzen, -profile oder –portfolios über das eigene Wissen und Können dar. Das Zielsystem dieser Verfahren vom Typus 3 ist primär die individuelle Kompetenzentwicklung, in weiterer Folge können sich darüber auch Vorteile am Arbeitsmarkt ergeben.

Zuordnung zur Typologie: Die Zertifizierung durch die wba wäre dem Typus 2 zuzuordnen, die vorgelagerte Standortbestimmung dem Typus 3. Das Verfahren des Kompetenzerkennungszentrums KOMPAZ könnte auch dem Typus 2 zugeordnet werden. Alle anderen Verfahren zur Feststellung und Validierung von informell erworbenen Kompetenzen in Österreich entsprechen dem Typus 3.

Bezug zum NQR: Eine Integration der Zertifizierung durch die wba in den NQR könnte auf Basis der Fachexpertise der wba möglich sein. Es ist ein Modell einer nationalen Qualifikation, die früher oder später eher zum Typus 1 oder 2 werden wird. Von Bedeutung ist hier v.a., dass die Zertifizierung durch eine autorisierte Stelle passiert. Ohne dies wird eine Zuordnung zum NQR nicht leicht möglich werden.

Offene Fragen: Wäre es denkbar, dass gewisse Portfolioansätze sich an anerkannten Standards orientieren (etwa Kompetenzbeschreibungsmodelle oder Learning-Outcome-Formulierungen), die eine expertenvermittelte Zuordnung ermöglichen?

2.10. Kompetenzorientierte Personalentwicklungskonzepte

Nationale Ausgangssituation: Firmenzertifikate haben in der Regel innerbetriebliche Geltung und sind international, aber auch in Österreich wichtige Instrumente der Personalentwicklung in Großbetrieben. Es gibt quantitativ relevante Firmen-Beispiele⁸² (Spar Österreich, Porsche Austria, Xerox Austria u.a.), die der Level-Logik folgen. Die entsprechenden Verfahren folgen einer Weiterbildungslogik oder direkten Festsstellungsverfahren. Die internen Schulungsprogramme sind Kompetenzstufen als Rahmen bezogen. Das Personal wird folgenden Level zugeordnet, z.B. Junior, Qualified,

⁸² Siehe: Markowitsch, Jörg / Jonach, Michaela: Anerkennung und Zertifizierung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsleistungen im Kontext nationaler und internationaler Entwicklungen. Ein Überblicksexpertise, 3s superior:skills:solutions, Wien, Dezember 2006.

Experienced, Senior, Executive. Vertikale Mobilität ist jeweils mit einer Zertifizierung verbunden. Kriterien sind Beurteilungen, Tests und Hearing. Erfahrene Mitarbeiter/innen erarbeiten mit den Personalist/inn/en die Inhalte und Anforderungen der Levels. Die Qualifikationen sind zum Teil stark firmenspezifisch geprägt. Die Zertifikate sind, wie dies in anglophonen Ländern verbreitet ist, mit Ablaufdaten verbunden, das heißt, dass die Erwerbsspersonen Auflagen erfüllen müssen, zum Beispiel Nachschulungen.

Es gibt große Unternehmen, die neben dem Lehrlingsausbildungsprogramm ein Weiterbildungsangebot für Spezialqualifikationen eingerichtet haben. Alle Weiterbildungen werden mit betrieblichen Zertifikaten abgeschlossen, wobei von Zeit zu Zeit Anschlussweiterbildungen erforderlich sind, um die Zertifikate in ihrer Gültigkeit zu erhalten.

Zuordnung zur Typologie: Einzelne Verfahren können sowohl Typus 2 oder Typus 3 zugeordnet werden

Bezug zum NQR: Die bereits an Levels orientierte Konzeption der innerbetrieblichen Zertifizierung sollte eine Entsprechung zu NQR-Deskriptoren möglich machen, sofern dies von den Unternehmen beabsichtigt ist. Die Haltung der Firmen zur öffentlichen Anerkennung von innerbetrieblichen Zertifizierung dürfte dort, wo keine ausgesprochen betriebsspezifischen Inhalte im Spiel sind eher positiv sein. Da auf der Basis gewisser Standards und Levels Vorteile in der Rekrutierung zu erwarten sind. Das Zertifikat könnte – so ein Personalist - auch Vorbildwirkung haben und für jene, die sich der strengen Zertifizierung unterwerfen, auch einen echten Mehrwert haben.

Offene Fragen: Die zeitlich Begrenzung der Anerkennung des erreichten Qualifikationslevels ist ein Element, das ansonsten in der österreichischen Bildungslandschaft – auch in der Weiterbildung – wenig Berücksichtigung findet. Gerade aus diesem Grund wird es zu beachten sein, dass das *Expiry date* in jenen Ländern, in denen die Level-Logik des EQF traditionell Geltung hat, eine kulturelle Selbstverständlichkeit bildet. Trotzdem ist festzustellen, dass bislang bei den NQR-Veranstaltungen niemand diesen Aspekt angesprochen hat.

3. Resümee

Das Thema der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen steht im Kontext mit dem allgemeinen Ziel der besseren und umfassenderen Bewertung von Lernen. Bessere Bewertung von Lernen besteht vor allem im Sichtbarmachen von Lernergebnissen aller Lernformen. Vorliegender Beitrag sollte anhand bereits vorhandener (und quantitativ bedeutsamer) Ansätze in Österreich beispielhafte Anhaltspunkte geben und Verständnis für die Problematik fördern, aber auch explizit aufzeigen, wo Anknüpfungspunkte zum NQR gegeben sind. EQF und NQR sehen primär vor, dass Qualifikationsnachweise einem abgestuften Rahmen zugeordnet werden. Insofern stehen die Validierung und mehr noch die

Nachweise von Lernergebnissen im Vordergrund der Überlegungen einer (künftigen) strukturellen Verknüpfung von nicht-formalem und informellem Lernen mit dem NQR.

In Summe lässt sich feststellen, dass Österreich Nachholbedarf bei der Explikation, Entwicklung und Verbreitung von Verfahren zur Anerkennung und dem Nachweis von Lernergebnissen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden, hat. Die gestiegene und auch erwünschte Mobilität in Bildung und Beschäftigung erfordert aber den Einsatz dieser Verfahren, um diese Lernleistungen und deren –ergebnisse anzuerkennen und damit zugleich die weitere Beteiligung am lebenslangen Lernen zu ermutigen und zu erleichtern. Die Entwicklung und Stärkung von derartigen Verfahren muss Hand in Hand mit der Entwicklung und Umsetzung des NQR vor sich gehen. Länder mit hoher Verbreitung von Verfahren der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen haben in der Regel auch bereits länger Qualifikationsrahmen etabliert (vgl. OECD 2007), nicht zuletzt weil diese eine Orientierung für die Nutzer/innen und gleichermaßen die verfahrensbetreuenden Stellen geben.

Klar wird bei der Sichtung der österreichischen Praxis, dass die traditionelle Einteilung in Ausbildung und Weiterbildung nicht völlig trennscharf hinsichtlich der Zuordnung zu einem künftigen NQR ist. Denn es gibt Zertifikate, die in der Erwachsenenbildung (oder zumindest im Erwachsenenalter) erworben werden, deren Zuordnung unproblematisch ist, da sie eindeutige Entsprechungen im Erstausbildungssystem haben (etwa die ExternistInnenprüfungen). Andererseits gibt es zahlreiche Qualifikationsnachweise, die in Gesellschaft, Wirtschaft aber auch im Bildungssystem Relevanz besitzen, für die aber gesondert Zuordnungsentscheidungen zu den Stufen des NQR getroffen werden müssen. Hier werden die Qualität der Lernergebnisorientierung der Nachweise sowie die Performanz im Wirtschaftssystem relevante Beurteilungskriterien sein müssen. Ebenso wird eine Entscheidung zu treffen sein, inwiefern eine (Voll-)Qualifikation ergänzende Spezial- oder Zusatzqualifikationen (Sprachen u.a.) einer Zuordnung zum NQR bedürfen bzw. diese überhaupt möglich ist.

Die dritte Gruppe, jene Nachweise, die primär der Explikation personenbezogener Kompetenz dienen (etwa formative Portfolioansätze) werden unter Umständen nicht zu einer Verortung in einem NQR führen können, was sie in ihrer Bedeutung für individuelle Entwicklungsförderung und –orientierung aber in keinsten Weise schmälert.

4. Literatur

Bjornavold, Jens / Coles, Mike (2007): Nationale Qualifikationsrahmen und ihre möglichen Auswirkungen auf die Berufsbildung. European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP, CCFP 06b 2007-DE-EQF, Brüssel, 24. April 2007.

BMWA - Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (2006): „Die Lehre. Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft“, zehnte, überarbeitete Auflage, Wien

Colardyn, D./Bjornavold, J. (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: European Journal of Education, Vol. 39, no. 1

Europäische Kommission (2003): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006, Brüssel

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen – Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, Brüssel, den 30.10. 2000, SEK (2000) 1832

Kumpfmüller, Bernd/Morgan, Hildegund (2007): Erkennen und Anerkennen. Informelle Kompetenzen und Lebenslanges Lernen. Individuelle Standortbestimmungen – regionale Aspekte – Chancengleichheit, Linz

Lechner, Ferdinand/ Nemecek, Nicole/ Riesenfelder, Andreas/ Willsberger, Barbara/ Michenthaler, Georg/ Brandenburg, Gina: Begleitende Bewertung der NAP-Maßnahmen für Jugendliche – Endfassung des Endberichts, L & R Sozialforschung, 2004, Wien, S. 132.

Markowitsch, Jörg / Jonach, Michaela (2006): Anerkennung und Zertifizierung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsleistungen im Kontext nationaler und internationaler Entwicklungen. Ein Überblicksexpertise, 3s superior:skills:solutions, Wien

OECD (2007): Qualification Systems: Bridges to Lifelong Learning, Paris

Preißer, Rüdiger (2007): Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Projektbericht des öibf, Wien

Schlögl, Peter / Schneeberger, Arthur: Adult learning in Austria, Country Background Report

Schlögl, Peter / Sturm, Michael (2005): Berücksichtigung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Österreich, in: GdWZ, Nr. 2, April 2005, Neuwied, S. 32 – 37.

Schlögl, Peter/ Klimmer, Susanne (2004): Höherqualifizierung unter Berücksichtigung der Bildungsbiographie. Die erfolgreiche Innovation der österreichischen Berufsreifeprüfung. In: Rothe, Georg (Hg): Alternanz – Die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung, Karlsruhe, S. 167-170

Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens (=Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2/2005), Wien

Schneeberger, Arthur / Petanovitsch, Alexander (2005): Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Aus- und Weiterbildung und in Hinblick auf die Hochschulzulassung; ibw-research brief 17 / November 2005

Statistik Austria (2006): Hochschulstatistik 2005/06, Wien

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

Wallner, Josef (2002): „Aspekte der Zertifizierung erworbener beruflicher Qualifikation. Europäische Beispiele und Ansätze“, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Reihe Bildung & Wirtschaft Nr. 22, Wien

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Manuskript, Pädagogisches Institut des Bundes Wien, Wien

5. Anhang

ÜBERSICHT 1: Ansätze zur Erfassung von informellem und non-formalem Lernen und deren Integration in den NQR

| Ansätze – quantitativ relevante Aspekte | Typ | Zielsystem | NQR-Relevanz |
|--|------|------------------------------|---|
| 1. Qualifikation HTL-IngenieurIn: Titelverleihung auf Antrag durch das Wirtschaftsministerium oder das Landwirtschaftsministerium auf Basis informellen Lernens auf gehobenem Level im Berufsfeld (ca. 3.800 Verleihungen pro Jahr derzeit) | 2 | Arbeitsmarkt | Wichtig, aber mit Klärungsbedarf und Diskussionsstoff, insbesondere bezüglich der Rückbindung an das Bildungssystem |
| 2. Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung bzw. Einschränkungen des Prüfungsstoffes aufgrund von Kompetenznachweisen (unterschiedliche Zugänge, z.B. Vorbereitungslehrgang in der EB, Prüfungsvorbereitungen in Fachorganisationen und über die aktive Arbeitsmarktpolitik, aber auch ausschließlich Nachweis von Berufspraxis) (ca. 5.300 pro Jahr, Tendenz steigend) | 1 | Arbeitsmarkt | Integration in NQR über den betreffenden Lehrabschluss unproblematisch, bei Teilqualifikationen (IBA) klärungsbedürftig |
| 3. „Nicht-traditionelle“ Zugänge zu grundständigen Studien und Weiterbildungslehrgängen (ULG, LuC, FH-LG) an Hochschulen: SBP, Fachakademien des WIFI, Externistenreifeprüfung, Abendmatura und FH-Zulassung ohne Reifeprüfung, BRP (Laut Hochschulstatistik 2005/06 im Wintersemester 2005/06: rd. 10.000 und Universitätslehrgängen und rd. 3000 Studierende in Lehrgängen universitären Charakters, zu den FH-Lehrgängen liegen keine Daten vor; 2.765 Studierende an wissenschaftlichen Universitäten mit BRP, 4.172 mit SBP und 1.133 mit Externistenreifeprüfung; 1.755 FH-Studierende ohne Reifeprüfung, davon 619 mit Lehrabschluss; 1.077 FH-Studierende mit BRP, 138 mit Externistenreifeprüfung und 424 mit SBP) | 1, 2 | Bildungszugang | Integration in den NQR via Maturalevel – Bezug auf bestehende Einstufungen/Zuordnungen im Beschäftigungssystem und im Bildungswesen |
| 4. Nachholen des Hauptschulabschlusses (=eine Externistenprüfung): Zumeist kursmäßige Vorbereitung, aber auch Selbststudium. Hauptschulabschluss ermöglicht Zugang zu mittleren und höheren Schulen und ist faktisch oft Voraussetzung für viele Lehrstellen und Berufe. (ca. 300 pro Jahr) | 1 | Bildungszugang, Arbeitsmarkt | Integration in den NQR im Sinne einer Abhebung von Erwerbspersonen, die nur die Schulpflicht absolviert haben – Bezug auf bestehende Berechtigungen im Beruf und im Bildungswesen |
| 5. Praxiszeiten oder Praxiszeiten und definierte Weiterbildung als Zugangsvoraussetzung zu reglementierten Berufen oder Berufspositionen zusätzlich zu formaler Ausbildung oder ohne diese. Darstellung anhand von Beispielen: z.B. Meisterprüfung und andere Befähigungsnachweise; selbständiger Bilanzbuchhalter; Aufstiegsfortbildung in der diplomierten Krankenpflege; Dienstprüfungen bei öffentlichen Arbeitgebern; Lehrberuf Luftfahrzeugtechnik (Anhaltspunkt für 2003: insgesamt 5.020 Meister- oder Befähigungsprüfungen) | 2 | Arbeitsmarkt | Integration in den NQR wird wesentlich von den Entscheidungsträgern in den betroffenen Sektoren abhängen |

| Ansätze – quantitativ relevante Aspekte | Typ | Zielsystem | NQR-Relevanz |
|---|----------------|---|---|
| <p>6. Bezugsrahmen für Sprachkompetenzen: auf Basis von Levels mit und ohne externe Validierung; Prüfung, ob Levelstrukturen vorliegen bzw. Bezüge zur Entwicklung von Bildungsstandards sind zu erwarten.</p> <p>(Europäisches Sprachenportfolio: bisher ca. 1 Million NutzerInnen in Europa; ca. 1 Million Cambridge-Prüfungen jährlich)</p> | 2, 3 | Arbeitsmarkt, ev. Bildungszugang | Zuordnung mittels Bildungsstandards eine Option |
| <p>7. Vielzahl von Bezugsrahmen für IKT-Kompetenzen, die zumeist von (Software-)Unternehmen definiert und akkreditierten Teststellen zertifiziert werden. Levelstrukturen liegen weitgehend vor. (Hinweis: deutsches IKT-Zertifizierungssystem der Sozialpartner)</p> <p>(bisher mehr als 150.000 ECDL-Zertifikate in Österreich vergeben)</p> | 2 | Arbeitsmarkt | Bei Zertifikaten i.S. einer IT-Fachqualifikation ist eine Zuordnung zu NQR-Levels zu erwarten. |
| <p>8. Kompetenz Zertifizierung für Einzelpersonen bei öffentlich akkreditierten Stellen (Schweißtechnik und Qualitätsmanagement als quantitative Schwerpunkte). Levelstrukturen liegen z.T. vor. Europäischer Bezug ist über die entspr. Internationalen Normen gesichert (EN, ISO). Bezüge zu Ausbildungen im Österreichischen Bildungssystem liegen (z.B. in Hinblick auf Zulassung zum Zertifizierungsverfahren) zum Teil vor. Diese Zertifizierungen haben zeitlich begrenzte Gültigkeit.</p> <p>(bisher ca. 25.000 bis 50.000 Personen zertifiziert)</p> | 2 | Arbeitsmarkt | Zuordnung wäre auf Basis der Fachexpertise der Normungsinstitute und der Akkreditierungsbehörden möglich. |
| <p>9. Kompetenzfeststellungen in der Erwachsenenbildung mittels Portfolio-Methoden (inklusive: E-Portfolio). Unterscheidung der Verfahren sinnvoll: Selbstevaluierung, ext. Validierung und Zertifizierung. Einen Spezialfall, der Merkmale der Kat. 8. und 9. aufweist, stellen die Kompetenzfeststellung resp. Zertifizierung durch die WBA dar.</p> <p>(bisher 1.600 Kompetenzenbilanzen des Zukunftszentrums Tirol; ca. 500 Kompetenzprofile von KOMPAZ; mehr als 200 Kompetenz-Portfolios für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke)</p> | 3, aber auch 2 | Arbeitsmarkt, individuelle Kompetenzentwicklung | Nur im Falle der akkr. Zertifizierung analoge Behandlung wie bei 8. |
| <p>10. Kompetenzorientierte Personalentwicklungskonzepte (z.B. innerbetriebliche Zertifizierungen oder Forschungs-KV). Es gibt quantitativ relevante Firmen-Beispiele (Spar Österreich, Porsche Austria, Xerox Austria u.a.), die der Level-Logik folgen. Die entsprechenden Verfahren folgen einer Weiterbildungslogik oder direkten Feststellungsverfahren. Zertifizierungen haben zeitlich begrenzte Gültigkeiten.</p> | 2, 3 | Arbeitsmarkt | Konzeption der innerbetr. Zertifizierung sollte eine Entsprechung zu NQR-Deskriptoren möglich machen |

1 ... Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems

2 ... Erlangung von Zertifikaten, ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem

3 ... Verfahren zur Feststellung und Validierung von informell erworbenem Wissen

6. Summary

In Österreich gibt es kein umfassendes System der Anerkennung von non-formal oder informell erworbenen Qualifikationen, wie z.B. in Frankreich und in vielen anglophonen Ländern. Es gibt aber einige Praktiken, die Elemente oder Grundsätze dieses Ansatzes enthalten bzw. verwenden. Auch wenn das Grundprinzip der „Recognition of non-formal and informal learning“ (RNFIL) hierzulande noch nicht sehr geläufig ist, verfügen wir doch bereits über interessante und möglicherweise mit Hilfe des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) noch besser nutzbare Ansätze und Erfahrungen. Im Zuge der übernationalen Ausbildung der Arbeitsmärkte und der Aus- und Weiterbildungssysteme werden RNFIL-Prinzipien in absehbarer Zukunft immer wichtiger werden. Hierfür spricht das große Interesse in den EU-Mitgliedsstaaten an ECVET- und EQF-relevanten Projekten und Kooperationen, was in hohem Maße auch für Österreich gilt.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung eines NQR wurden zehn in Österreich quantitativ bedeutsame Praxisbeispiele im Zusammenhang mit der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen dahingehend untersucht, wie eine mögliche Zuordnung zu einem künftigen NQR aussehen könnte. Dabei wurden diese Ansätze zur Erfassung von nicht-formalem und informellem Lernen einer Typologie zugeführt, die drei Typen vorsieht, wobei es bei der Zuordnung der Praxisbeispiele allerdings auch Überschneidungen geben kann. Wir unterscheiden hierbei

- ↗ formale (1),
- ↗ summative (2) und
- ↗ formative (3) Anerkennungsverfahren.

Anerkennungsverfahren vom **Typus 1** führen zu Berechtigungen des formalen Bildungssystems, wodurch eine Integration in den NQR über die Gleichwertigkeit der Zertifikate möglich und unproblematisch sein sollte. Zielsystem dieser Form der Anerkennung ist der Arbeitsmarkt (z.B. ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung) oder der Arbeitsmarkt und zugleich das weiterführende Ausbildungssystem (z.B. Nachholen des Hauptschulabschlusses).

Größerer Entwicklungs- und Diskussionsbedarf könnte sich bei den summativen Verfahren der Kompetenzfeststellung (**Typus 2**) ergeben. Sie sind in der Regel quantitativ orientiert, weisen größtenteils Levelstrukturen auf und führen zu einer Zertifizierung, die aber keine Entsprechung im formalen Bildungssystem hat.

Ein quantitativ wichtiges Beispiel des Typus 2 ist die Verleihung des Ingenieurtitels aufgrund von nachgewiesenen Zeiten gehobener Fachpraxis im Beruf. Bis Ende 2006 konnte – allerdings bei zusätzlichen Anforderungen – auch ein Diplom-HTL-Ingenieur sowie ein Diplom-HFL-Ingenieur verliehen werden. Praxiszeiten werden in einer großen Anzahl von reglementierten Berufen (vom Ziviltechniker bis zur Luftfahrzeugtechnik) sowie bei Meisterprüfungen und anderen Befähigungsnachweisen (z.B. selbständiger Bilanzbuchhalter) verlangt. Diese Ansätze weisen zum Teil Levelstrukturen auf und führen zu einer in Beruf und Wirtschaft anerkannten Zertifizierung, die aber *keine Rückkoppelung (Entsprechung)* im formalen Bildungssystem hat. Dies ist ein wesentlicher Grund für die Unterschätzung des Bildungsstandes der österreichischen Erwerbsbevölkerung bei internationalen Vergleichen.

Auch bei der Kompetenz Zertifizierung für Einzelpersonen bei öffentlich akkreditierten Stellen (Schweißtechnik und Qualitätsmanagement als quantitative Schwerpunkte) liegen zum Teil Levelstrukturen vor. Europäischer Bezug ist über die entsprechenden internationalen Normen gesichert (EN, ISO). Bezüge zu Ausbildungen im österreichischen

Bildungssystem liegen (z.B. in Hinblick auf Zulassung zum Zertifizierungsverfahren) zum Teil vor. Diese Zertifizierungen haben *zeitlich begrenzte Gültigkeit*, die auch in betrieblichen Personalentwicklungsverfahren üblich ist. Das *Expiry date* ist in Ländern, die bereits seit längerem RNFIL-Verfahren im Kontext mit Qualifikationsrahmen kennen, eine kulturelle Selbstverständlichkeit.

Weitere quantitativ wichtige Beispiele für Typus 2 der Anerkennungsverfahren für non-formal oder informell erworbene Kompetenzen sind Zertifikate für den Nachweis von Fremdsprachenerwerb sowie für den Nachweis von IKT-Kenntnissen.

Es gibt eine Vielzahl von Bezugsrahmen für IKT-Kompetenzen, die oft von (Software-)Unternehmen definiert und akkreditierten Teststellen zertifiziert werden. Ihnen liegen fast immer standardisierte Levels der Kompetenzfeststellung zugrunde.

Bezugsrahmen für den Nachweis von Sprachkompetenzen (auf Basis von Levels mit und ohne externe Validierung) können für den europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktraum kaum überschätzt werden (Europäisches Sprachenportfolio: bisher ca. 1 Million NutzerInnen in Europa; ca. 1 Million Cambridge-Prüfungen jährlich). In Österreich sind Bezüge zur Entwicklung von Bildungsstandards zu erwarten.

Gerade an Sprach- und IKT-Kompetenznachweisen wird die zusätzliche Thematik des Nachweises von *Teilqualifikationen* (Prüfungsabschnitte, Units, Module etc.) manifest. Es stellt sich damit exemplarisch die – generell sehr wichtige - Frage der Aufnahme von Teilqualifikationen in den NQR. Besonders zu beachten werden dabei Kombinationen mehrerer Teilqualifikationen sein, die durch ihre spezielle Zusammensetzung zu einer Vollqualifikation führen könnten oder einen Mehrwert darstellen könnten und möglicherweise eine Zuordnung zu einem höheren Niveau erfordern würden. Hinsichtlich der Teilqualifikationen z.B. im Sprachenbereich wäre auch zu überlegen, inwiefern eine strukturelle Koppelung von bestehenden Rahmenmodellen mit dem NQR/EQF möglich und sinnvoll wäre.

Ein mögliches, aber aufwendiges Konzept wäre die Differenzierung jeder Vollqualifikation in Teilqualifikationen. Es könnte aber auch anlassbezogen entschieden werden, und diese Zuordnungen - sofern sie häufig notwendig werden – in einem weiteren Schritt formalisiert werden. Die Zuordnung von Teilqualifikationen zu den Niveaus entlang der Deskriptoren sollte auf Ebene der „Kenntnisse“ am ehesten möglich sein, bei den „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ könnten Umformulierungen oder Ergänzungen notwendig werden.

Formative Verfahren der Kompetenzfeststellung des **Typus 3** sind schwerer in den künftigen NQR zu integrieren, da keine Levelstrukturen vorliegen und sie in der Regel nicht zu einer Zertifizierung führen. Ein bereits mit einiger Verbreitung in der österreichischen Erwachsenenbildung vorhandenes Beispiel sind Kompetenzfeststellungen (Standortbestimmungen) mittels Portfolio-Methoden. Diese sollten – laut Experten/innenbeurteilung – zu einer weit reichenden Bereicherung der Praxis der Erwachsenenbildung sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Erwachsenen in der Zukunft führen. Im Sinne der Förderung des lebenslangen Lernens sind solche Standortbestimmungen als Einstieg und Anreiz für Bildungsbeteiligung wichtig.

Im Hinblick auf den NQR stellt sich die Frage, ob eine expertenvermittelte Zuordnung zum NQR ermöglicht werden könnte, wenn Portfolio-Ansätze sich an anerkannten Standards (z.B. Kompetenzbeschreibungsmodele, Learning-Outcome-Formulierungen) orientieren. Der künftige NQR wird sich primär auf "Qualifikationsnachweise" stützen und deshalb wird bei den formativen Verfahren der Kompetenzfeststellung eine differenzierte Vorgangsweise wahrscheinlich sein.

Feststellungsverfahren im Rahmen von Levels beruflich-betrieblicher Kompetenzbezugsrahmen sind beispielhaft für Bildungsarbeit in Betrieben auf hohem Niveau. Hier ergeben sich deutliche Bezüge zur Logik des EQF, mit dem der NQR verkoppelt werden soll. Auch im Forschungskollektivvertrag ist ein kompetenzorientiertes Personalentwicklungskonzept enthalten. Eine Mischform zwischen den Typen 2 und 3 (aber auch 1 durch die Kooperation mit einer Universität) stellt eine aktuelle Innovation der österreichischen Erwachsenenbildung dar: die WeiterbildungAkademie (wba) anerkennt Qualifikationen und akkreditiert Kurse oder Lehrgänge, die zur Professionalisierung und Qualitätssicherung des Personals der österreichischen Erwachsenenbildung beitragen. Für das fortgeschrittene Level wurde eine Kooperation mit der Weiterbildungsuniversität Krems vereinbart.

In Summe lässt sich feststellen, dass Österreich Nachholbedarf bei der Explikation und Entwicklung von RNFIL-Verfahren hat. Die gestiegene Mobilität in Bildung und Beschäftigung erfordert aber den Einsatz dieser Verfahren, um Lernleistungen auch außerhalb formaler Bildungsrouten ausreichend anzuerkennen und damit zugleich zu weiterer Beteiligung am lebenslangen Lernen zu ermutigen.

Klar wird bei der Sichtung der österreichischen Praxis, dass die traditionelle Einteilung in Ausbildung und Weiterbildung nicht völlig trennscharf hinsichtlich der Zuordnung zu einem künftigen NQR ist. Denn es gibt Zertifikate, die in der Erwachsenenbildung (oder zumindest im Erwachsenenalter) erworben werden, deren Zuordnung unproblematisch ist, da sie eindeutige Entsprechungen im Erstausbildungssystem haben (etwa die ExternistInnenprüfungen). Andererseits gibt es zahlreiche Qualifikationsnachweise, die in Gesellschaft, Wirtschaft aber auch im Bildungssystem Relevanz besitzen, für die aber gesondert Zuordnungsentscheidungen zu den Stufen des NQR getroffen werden müssen. Hier werden die Qualität der Lernergebnisorientierung der Nachweise sowie die Performanz im Wirtschaftssystem relevante Beurteilungskriterien sein müssen. Ebenso wird eine Entscheidung zu treffen sein, inwiefern eine (Voll-)Qualifikation ergänzende Spezial- oder Zusatzqualifikationen (Sprachen u.a.) einer Zuordnung zum NQR bedürfen bzw. diese überhaupt möglich ist.

Die dritte Gruppe, jene Nachweise, die primär der Explikation personenbezogener Kompetenz dienen (etwa formative Portfolioansätze) werden unter Umständen nicht zu einer Verortung in einem NQR führen können, was sie in ihrer Bedeutung für individuelle Entwicklungsförderung und –orientierung aber in keinster Weise schmälert.

Authors:

Sonja Lengauer (3s), Karin Luomi-Messerer (3s), Jörg Markowitsch (3s), Barbara Neubauer (öibf),
Lorenz Lassnigg (IHS), Peter Schlögl (öibf), Arthur Schneeberger (ibw), Stefan Vogtenhuber (IHS)

Title: Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens – Vertiefende Analysen

Projektbericht/Research Report

© 2007 Institute for Advanced Studies (IHS),

Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
