

## Bericht der Expertengruppe

Konsolidierung der Stellungnahmen zum  
Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen  
QualifikationsRahmen(NQR)

September 2008



## Vorwort

Im Rahmen des Konsultationsprozesses zum Vorschlag für einen österreichischen Qualifikationsrahmen wurde eine Expertengruppe eingerichtet, deren Aufgabe es war eine konsolidierte Stellungnahme auf der Grundlage der eingelangten Stellungnahmen zu erstellen.

Die ExpertInnen waren zuständig für die Analyse der Stellungnahmen aus den verschiedenen Bereichen des österreichischen Bildungssystems, das sind Universitäten, Fachhochschulen, Allgemeinbildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung.

In der Konsultationsphase sind 265 Stellungnahmen eingegangen. Die Konsolidierung gestaltete sich schwierig, nicht nur wegen der großen Zahl der Stellungnahmen, sondern auch wegen der Bandbreite der Meinungen und weil zwischen den Bereichen zum Teil gegensätzliche Positionen eingenommen wurden.

Die Mitglieder der ExpertInnengruppe haben eine konsolidierte Fassung hergestellt, die einerseits der Spannbreite der unterschiedlichen Meinungen und Positionen gerecht wird und andererseits aufzeigt in welchen Punkten Handlungsbedarf besteht. Dieser Bericht ist das Ergebnis dieser Bemühungen, wobei die ExpertInnengruppe kollektiv die Verantwortung für den Inhalt, insbesondere der bereichsübergreifenden Teile, trägt. Für die Darstellungen der einzelnen Bereiche tragen die jeweiligen ExpertInnen die primäre Verantwortung. Die Koordinierung der Gruppe erfolgte in vier Arbeitssitzungen bzw. via e-mail Korrespondenz.

Teil 1, Konsolidierte Stellungnahme der ExpertInnengruppe zum NQR, gibt in konzentrierter Form einen Überblick über einige der zentralen und kritischen Punkte, die im Konsultationsprozess sichtbar wurden.

Teil 2 besteht aus einer Kurzdarstellung der zentralen Punkte aus Sicht der einzelnen Bereiche. Wie Kapitel 1 versucht er nicht alle Fragen, die im Konsultationspapier aufgeworfen wurden, zu beantworten, sondern vermittelt einen Eindruck der grundsätzlichen Positionen des jeweiligen Bereichs und der kritischen Punkte.

Teil 3 enthält eine tabellarische Übersicht der Positionen der Bereiche zu den einzelnen Fragestellungen des Konsultationspapiers (Die Fragen sind fortlaufend nummeriert)<sup>1</sup>.

Teil 4 enthält schließlich eine schriftliche Darstellung der Positionen der einzelnen Bereiche zu den einzelnen Fragestellungen, die durch eine Referenz zur Seite des Konsultationspapiers bezeichnet sind. (z.B.: 7.1 bezeichnet die erste Frage auf Seite 7 des Konsultationspapiers.)

Im Anhang findet sich eine Übersicht der eingelangten Stellungnahmen und eine Übersichtstabelle, die die Anzahl der Stellungnahmen, die den einzelnen Bereichen zugeordnet wurden, darstellt.

*Die Mitglieder der ExpertInnengruppe waren:*

o. Univ. Prof. Dr. Josef Aff (Berufsbildung)  
 a.o. Univ. Prof. Dr. Markus Arnold (Universitäten)  
 Univ. Prof. Dr. Lynne Chisholm (Erwachsenenbildung)  
 a.o. Univ. Prof. Dr. Richard Fortmüller (Berufsbildung)  
 HR Dr. Wilfrid Grätz (Fachhochschulen)  
 Mag. Prof. Edith Zeitlinger MAS (Allgemeinbildung)  
 Christian F. Lettmayr (Koordination)

---

<sup>1</sup> Es wird empfohlen den Teil 3, der als gesonderte Exceltabelle beigefügt ist, auf A3 Format auszudrucken, um die Lesbarkeit der Übersicht zu gewährleisten.



## INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORWORT</b>	<b>3</b>
<b>TEIL 1: KONSOLIDIERTE STELLUNGNAHME DER EXPERTINNENGRUPPE ZUM NQR</b>	<b>10</b>
<b>1. Grundsatzfragen</b>	<b>10</b>
1.1. Worin besteht das grundsätzliche bildungspolitische Ziel des NQR?	10
1.2. Soll der NQR mit dem „European Higher Education Framework“ kompatibel sein?	10
1.3. Sollen die Stakeholder der österreichischen Bildungsbereiche in den Implementierungsprozess stärker einbezogen werden?	11
<b>2. Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente</b>	<b>11</b>
2.1. Ist eine lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen, d.h. eine weitgehende Outcomeorientierung bildungspolitisch sinnvoll und didaktisch realistisch?	11
2.2. Kann die Addition von Teilqualifikationen eine umfassende (Aus-) Bildung ersetzen?	12
<b>3. Konkrete Schritte und Vorgangsweise</b>	<b>12</b>
3.1. Welche Implikationen sind mit dem Prinzip der Gleichwertigkeit verbunden?	12
3.2. Zuordnung von Qualifikationen auf höheren Niveaus (6-8) und exemplarische Zuordnung	13
3.3. Qualitätssicherungsfragen	14
3.4. Wann soll mit der Zuordnung von Qualifikationen begonnen werden?	14
<b>TEIL 2: ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG NACH BEREICHEN</b>	<b>15</b>
<b>1. Universitäten</b>	<b>15</b>
1.1. Allgemeine Position	15
1.2. Zum Prinzip der "Gleichwertigkeit" der Qualifikationen:	15
1.3. "Short cycles" für die universitäre Weiterbildung:	16
1.4. Zur Zuordnung von Qualifikationen	16
<b>2. Fachhochschulen</b>	<b>17</b>
2.1. Hintergrund: Zielsetzung, Implementierungsprozess und Zeitrahmen	17
2.2. Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente	17
2.3. Konkrete Schritte der Vorgangsweise	18
<b>3. Allgemeinbildung</b>	<b>20</b>
3.1. Vorbemerkungen	20
3.2. Zustimmung zum NQR und seinen Zielsetzungen	20
3.3. Grundsätzliche Kritik am NQR und seinen Zielsetzungen	21
3.4. Die Frage nach der Zuordnung zu den einzelnen Niveaustufen	21
3.5. Strukturelle Gegebenheiten und zeitlicher Rahmen des NQR	22
<b>4. Berufsbildung</b>	<b>23</b>
4.1. Ziele des österreichischen NQR	24
4.2. Qualifikationstypen	24
4.3. Anrechnung von Teilqualifikationen	24
4.4. Lernergebnisorientierung	25
4.5. Prinzip der Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen	25
4.6. Zuordnungen im NQR	25
4.7. Institutionelles Gefüge des NQR in Österreich	26
<b>5. Erwachsenenbildung</b>	<b>26</b>
5.1. Zielsetzungen	26
5.2. Typologisierung und Teilqualifikationen	26

5.3.	Nichtformales und informelles Lernen	26
5.4.	Lernergebnisorientierung	27
5.5.	Gleichwertigkeitsprinzip und NQR-Deskriptoren	27
5.6.	NQR-Korridorentwicklung	27
5.7.	Zuordnung von Berufsqualifikationen	28
5.8.	Zuordnung von Bildungsabschlüssen und -segmenten	28
5.9.	Welche Bildungsabschlüsse gehören wohin?	28
5.10.	NQR-Gremienstruktur	28

### **TEIL 3 TABELLARISCHE ZUSAMMENFASSUNG DER STELLUNGNAHMEN ZUM NQR NACH FRAGEN UND BEREICHEN** **30**

### **TEIL 4 KONSOLIDIERTE DARSTELLUNG DER STELLUNGNAHMEN NACH FRAGEN UND BILDUNGSBEREICHEN** **31**

<b>Frage 7.1 - Sind die organisatorischen Strukturen (insbesondere die nationale Steuerungsgruppe, die Projektgruppe im BMUKK, BMWF) zur Bewältigung des Vorhabens der Implementierung eines NQR transparent und klar dargestellt?</b>	<b>31</b>
<b>Frage 7.2 - Ist der Zeitrahmen für die Entwicklung des NQR realistisch gesetzt?</b>	<b>32</b>
<b>Frage 9.1 - Stimmen Sie mit den Zielsetzungen überein? Falls nicht, begründen Sie bitte Ihren Standpunkt.</b>	<b>34</b>
<b>Frage 9.2 - Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie/Ihre Organisation mit der Einführung des NQR?</b>	<b>36</b>
<b>Frage 9.3 a - Welche Ziele sollten aus der Sicht Ihrer Institution bevorzugt verfolgt werden?</b>	<b>37</b>
<b>Frage 9.3 b - Fehlen bestimmte Ziele, die berücksichtigt werden sollen?</b>	<b>38</b>
<b>Frage 9.4 - Soll der NQR primär orientierende Funktion haben oder sollen auch stärker regulierende Elemente einbezogen werden? Wenn ja, welche?</b>	<b>39</b>
<b>Frage 11.1 - Ist grundsätzlich eine Typologisierung von Qualifikationen von Nutzen für den NQR, wenn nein, welche Alternativen gibt es?</b>	<b>40</b>
<b>Frage 11.2 - Wie sollen Teilqualifikationen in einem NQR aufgenommen werden, welche Hindernisse sehen Sie in diesem Zusammenhang?</b>	<b>42</b>
<b>Frage 12.1 - Sind die Begriffe formales, nicht formales und informelles Lernen ein taugliches Instrument, alle in Österreich relevanter Lernergebnisse zu beschreiben?</b>	<b>43</b>
<b>Frage 12.2 - In welchen Bereichen erscheint die Ausweitung der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens besonders dringlich?</b>	<b>45</b>
<b>Frage 12.3 - Kann die zeitlich primäre Zuordnung des formalen Systems allzu normierend für die Korridore 2 und 3 wirken? Wenn ja, wie könnte das verhindert werden?</b>	<b>46</b>
<b>Frage 17.1 - Welche Herangehensweise hat Ihre Organisation zum Thema „Lernergebnisse“? Falls Ihre Ausbildungsvorschriften bzw. Curricula bereits „Lernergebnisse“ beinhalten, bitte stellen Sie diese kurz dar.</b>	<b>47</b>
<b>Frage 17.2 - Ist das vorgeschlagene Raster zur Einschätzung der Lernergebnisorientierung von Qualifikationen ein brauchbares Instrument?</b>	<b>51</b>
<b>Frage 17.3 - Wird die durch das BMUKK/BMWF empfohlene Herangehensweise zur Analyse, Darstellung und längerfristige Ausrichtung auf Lernergebnisse als sinnvoll, zielführend und durchführbar eingeschätzt? Falls nicht, begründen Sie bitte ihren Standpunkt.</b>	<b>52</b>

<b>Frage 19.1 - Wird dem Prinzip der Gleichwertigkeit von Qualifikationen in einem NQR zugestimmt?</b>	<b>52</b>
<b>Frage 19.2 - Gibt es ein gewichtiges Argument gegen einen NQR mit acht Niveaus, wenn ja welche. Welche Alternativen können dann dargestellt werden?</b>	<b>54</b>
<b>Frage 21.1 - Wird der vorgeschlagenen Vorgehensweise, d. h. die EQR-Deskriptoren als Ausgangspunkt zu verwenden, zugestimmt?</b>	<b>55</b>
<b>Frage 21.2 - Gibt es eine Präferenz hinsichtlich der Erstellung einer spezifisch österreichischen Deskriptorentabelle?</b>	<b>56</b>
<b>Frage 21.3 - Welche alternativen Methoden (z. B. Vorgabe von Deskriptoren durch ein top-down Verfahren) kann es geben, um Deskriptoren für den NQR zu entwickeln? Bitte stellen Sie diese, wenn möglich dar.</b>	<b>57</b>
<b>Frage 22.1 - Wird der vorgeschlagenen Vorgehensweise, nämlich der ersten Aufnahme von Qualifikationen ab Anfang 2009, zugestimmt? Wenn nein, welche Alternativen schlagen Sie vor? Bitte begründen Sie ihre Vorschläge.</b>	<b>58</b>
<b>Frage 23.1 - Wird der Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveaus (5-8) zugestimmt? Wenn nicht, warum und welche Alternativen werden vorgeschlagen?</b>	<b>59</b>
<b>Frage 25.1 - Ist innerhalb ihrer Institution/ Organisation die Richtlinie für die Anerkennung von Berufsqualifikationen bzw. internationale Personenzertifizierungen ein gewichtiges Thema und für den NQR möglicherweise relevant?</b>	<b>63</b>
<b>Frage 25.2 - Teilen sie die Einschätzung, dass die Aufnahme von internationalen Qualifikationen in den NQR kein primäres Problem in Österreich darstellt?</b>	<b>63</b>
<b>Frage 26.1 - Bitte beurteilen Sie grundsätzlich, ob die explorative, exemplarische Zuordnung von Bildungsabschlüssen (wie z.B. in Anhang 4) eine mögliche Herangehensweise zum Aufbau eines NQR ist, falls nicht, stellen sie die Sicht ihrer Institution dar.</b>	<b>64</b>
<b>Frage 27.1 - Ist die Form der Darstellung der Bildungssegmente wie in Tabelle 4 eine zielführende Darstellung, oder wird einer Darstellung in nur zwei Segmenten (Allgemein- und Hochschulbildung einerseits, Berufsbildung andererseits) bzw. ohne eine Differenzierung in Segmente bevorzugt?</b>	<b>65</b>
<b>Frage 27.2 - Bitte kommentieren Sie Tabelle 4, ob die exemplarischen Zuordnungen für sie nachvollziehbar sind</b>	<b>66</b>
<b>Frage 27.3 - Niveau 1 des EQR ist sehr knapp beschrieben und lässt verschiedene Deutungen national zu. Auf welchem Niveau soll der NQR diesbezüglich ansetzen? Was/welche Qualifikation soll als Referenz für das Niveau 1 herangezogen werden?</b>	<b>68</b>
<b>Frage 27.4 - Sollen alle Lehrabschlüsse demselben Niveau zugeordnet werden? Sollte der BMS-Abschluss gleich wie der Lehrabschluss eingestuft werden, wie dies bei ISCED der Fall ist?</b>	<b>69</b>
<b>Frage 27.5 - Wie sind die verschiedenen Formen der Studienberechtigung (Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) einzuordnen?</b>	<b>70</b>
<b>Frage 27.6 - Sollen die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einbezogen werden?</b>	<b>71</b>
<b>Frage 29.1 - Wird der geplanten Struktur (Entscheidungsgremium – Geschäftsstelle – Register) zugestimmt?</b>	<b>72</b>
<b>Frage 29.2 - Wer soll das Entscheidungsgremium sein, wie soll es besetzt sein, wie groß soll es sein? Soll das Entscheidungsgremium zusätzlich zur nationalen Steuerungsgruppe aufgebaut werden?</b>	<b>73</b>
<b>Frage 29.3 - Welche bestehenden Einrichtungen könnten die Aufgabe der NQR-Geschäftsstelle kompetent erfüllen, wäre eine neue Einrichtung erforderlich?</b>	<b>74</b>

<b>Frage 29.4 - Wird den drei geplanten kurzfristigen Maßnahmen zugestimmt?</b>	<b>75</b>
<b>Frage 30.1 - Welche weiteren Zielsetzungen sollen durch die organisatorische Struktur im NQR verfolgt werden?</b>	<b>76</b>
<b>Frage 30.2 - Welche besondere Zielsetzung verlangen die Korridore des nicht formalen und informellen Lernens von einer Organisationsstruktur des NQR?</b>	<b>77</b>
<b>ANHANG 1</b>	<b>79</b>
<b>ANHANG 2 - LISTE DER STELLUNGNAHMEN</b>	<b>80</b>

## **EINLEITUNG**

Das österreichische Bildungssystem bildet wie die meisten modernen Bildungssysteme eine komplexe und ausdifferenzierte Struktur, deren Sektoren vielfältig konturierte Bildungsaufträge in unterschiedlichem Kontext und im Interesse heterogener Zielgruppen wahrnehmen. Es überrascht daher nicht, dass die Stellungnahmen aus den verschiedenen Sektoren zur Einführung eines NQR in Österreich in fast allen Fragestellungen des Konsultationspapiers gegensätzliche Positionen zwischen verschiedenen Bereichen widerspiegeln. Nichtsdestoweniger hat der Konsultationsprozeß auch Zustimmungen zum Ausdruck gebracht, die von einer deutlichen Mehrheit getragen werden.

So besteht mehrheitlich eine Übereinstimmung mit den im Konsultationspapier genannten allgemeinen Zielen, allerdings ist die Frage, ob der NQR in der vorliegenden Form auch das geeignete Mittel ist, diese Ziele zu erreichen, umstritten.

In der Frage, ob der NQR einen regulierenden oder einen orientierenden Charakter haben soll, ergibt die Auswertung aller Stellungnahmen ein klares Bild, weil die große Mehrheit aus den Sektoren Universitäten, Fachhochschulen, Allgemeinbildung und Berufsbildung eine rein orientierende Funktion des NQR fordert.

Über alle Sektoren hinweg besteht Einigkeit, dass österreichische Qualifikationen grenzüberschreitend anschlussfähig sein müssen. Die Kompatibilität mit der achtstufigen EQR-Struktur sowie die Bedeutung von Zuordnungsinstrumenten, die auf Deskriptoren-Ansätzen beruhen, werden nicht infrage gestellt.

Die Lernergebnisorientierung und damit eine verstärkte Anerkennung nichtformal oder informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen wird grundsätzlich von allen Sektoren mitgetragen, wobei allerdings die Möglichkeit zuverlässiger Validierung mehrheitlich bezweifelt wird und eine Einschränkung auf Kriterien, die ausschliesslich auf (Lern) Ergebnissen basieren als wenig praktikabel erachtet wird.

Die NQR-Umsetzung erfordert eine geeignete Einbindung aller Bildungssektoren (siehe dazu auch im Folgenden), gleichzeitig wird mehrheitlich eine schlanke Infrastruktur zur NQR-Umsetzung befürwortet.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden kritischen Einwände als Beiträge zu einer sinnvollen und zielführenden Implementierung eines österreichischen NQR zu verstehen.

## Teil 1: Konsolidierte Stellungnahme der ExpertInnengruppe zum NQR

Auf der Grundlage der 265 Stellungnahmen zum Konsolidierungsprozess und aus der Sicht der GutachterInnen sind folgende durch den NQR aufgeworfene Fragestellungen/Aspekte von besonderer Relevanz, da sie nachhaltig die österreichische Bildungsarchitektur beeinflussen könnten. Es handelt sich gewissermaßen um im NQR angelegte Stellschrauben, die über das Potenzial verfügen, die Bildungsarchitektur Österreichs grundlegend zu verändern. Für folgende Punkte (Fragestellungen, Aspekte, bildungspolitische Orientierungen) besteht ein *prioritärer* Diskussionsbedarf. Vor allem sind mehrere bildungspolitische Grundsatzentscheidungen zu treffen.

Die konsolidierte Stellungnahme stellt einen Versuch der ExpertInnengruppe dar über die in den Stellungnahmen zum Ausdruck gekommenen Meinungsverschiedenheiten hinweg eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln. In Teil 2 werden kritische Punkte bzw. in den Teilen 3 und 4 die Ergebnisse des Konsultationsprozesses für die einzelnen Bildungssektoren getrennt dargestellt, um eine Übersicht zu geben, wo die Differenzen liegen und was im weiteren Verlauf geklärt werden müsste, bevor man sich den vielen Detailfragen eines künftigen NQR widmen kann.

### 1. Grundsatzfragen

#### 1.1. Worin besteht das grundsätzliche bildungspolitische Ziel des NQR?

Wenngleich mit der Einführung des NQR die primäre Zielsetzung verfolgt wird, die österreichische Bildungsarchitektur transparent abzubilden und in einem europäischen Bildungsraum die internationale Vergleichbarkeit von Abschlüssen zu erhöhen, wird das NQR-Konsultationspapier von vielen Stellungnahmen offenbar als Versuch wahrgenommen, berufsbildende Abschlüsse gegenüber jenen der Allgemeinbildung aufzuwerten. Während von den Stakeholdern der Berufsbildung sowie größtenteils der Erwachsenen-/Weiterbildung die Sichtbarmachung von berufsbildenden Abschlüssen befürwortet wird, äußern sich die Vertreter der Universitäten und Allgemeinbildung sehr kritisch gegenüber diesem Vorhaben, weil dies zu einer nicht sachlich gerechtfertigten Aufwertung derartiger Abschlüsse führen könnte. Unabhängig davon, ob eine solche Aufwertung bzw. Höherwertung von den Proponenten des NQR beabsichtigt ist, sollte die Steuerungsgruppe sich mit diesem, in den Stellungnahmen deutlich zum Ausdruck kommenden Befürchtungen auseinandersetzen und die eigene Position deutlich machen.

Man kann die Frage auch so formulieren: Sollen mithilfe des NQR primär bestehende Bildungsstrukturen transparent und internationale Schnittflächen sichtbar gemacht werden (Abbildung der IST-Situation – *orientierende* Funktion des NQR) oder soll mithilfe des NQR zumindest mittelfristig die Bildungsarchitektur Österreichs verändert werden (*regulierende* Funktion des NQR)? Falls nur der IST-Zustand abgebildet werden soll, ist zu beachten, dass es innerhalb des österreichischen Bildungssystems gerade in der Frage des bestehenden IST-Zustandes im Verhältnis zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung keinen Konsens gibt. D.h. unabhängig von den Intentionen des NQR wäre hier noch ein die Vertreter der Bildungseinrichtungen einbeziehender Dialog notwendig, um die Anerkennung eines zukünftigen NQRs innerhalb des österreichischen Bildungssystems nicht von Beginn an zu gefährden.

#### 1.2. Soll der NQR mit dem „European Higher Education Framework“ kompatibel sein?

Der NQR muss auf jeden Fall mit dem „European Higher Education Framework“ kompatibel sein und die im Londoner Communiqué formulierten Zielsetzungen von Qualifikationsrahmen müssen Berücksichtigung finden. Es wird das Festhalten an den Dublin-Deskriptoren auf den Niveaus 6-8 (Hochschulsektor, tertiärer Bereich) gefordert, da über deren Anwendung europaweit im Rahmen des Bologna-Prozesses ein umfassender Konsens erzielt werden konnte und Österreich an diesem festhalten sollte.

In Zusammenhang mit der internationalen Einbindung sollte der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ derart Folge geleistet werden, dass „der Verweis auf die Niveaus des EQR keine Auswirkungen auf den Zugang haben (darf), wenn Berufsqualifikationen gemäß der Richtlinie 2005/36/EG anerkannt wurden“ (siehe u.a. FH-Studiengänge im Bereich der Architektur so wie im Bereich der Hebammenausbildung). Der Stellungnahme des BMGFJ sollte auch in diesem Zusammenhang von der Nationalen Steuerungsgruppe besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Stellungnahmen lehnen eine spezifisch österreichische Deskriptorentabelle (österreichischer Sonderweg) ab. Es gilt, den beiden zentralen Zielvorstellungen des NQR gerecht zu werden, einerseits die österreichische Bildungsrealität adäquat abzubilden und andererseits die internationale Anschlussfähigkeit zu gewährleisten.

### 1.3. Sollen die Stakeholder der österreichischen Bildungsbereiche in den Implementierungsprozess stärker einbezogen werden?

Das Konsultationspapier zum NQR geht in seinen gesamten Fragestellungen von einer grundsätzlichen Zustimmung zum NQR-Prozess aus. Dies wird am Aufbau des Konsultationspapiers und vor allem auch an der Art der Fragestellungen ersichtlich. Ein grundsätzliches Infragestellen des NQR-Projekts, wie aus einigen Stellungnahmen aus dem Universitäts- und Allgemeinbildungsbereich deutlich sichtbar wurde, ist daher nur sehr eingeschränkt möglich.

Während die Stakeholder der Berufsbildung die organisatorischen Strukturen zustimmend zur Kenntnis nehmen, ist die große Mehrheit der Bildungssektoren (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Erwachsenen-/Weiterbildung, Allgemeinbildung) der Meinung, dass die bisherigen Gremien sie unzureichend eingebunden haben.

Damit der NQR nachhaltig reale Bedeutung erlangen kann, ist die Einbindung aller Stakeholder aus dem österreichischen Bildungssystem (nicht nur auf der Ebene der Ministerien) in den institutionellen Gremien, die mit der Umsetzung bzw. Implementierung des NQR betraut sind, unabdingbar.

## 2. Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente

### 2.1. Ist eine lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen, d.h. eine weitgehende Outcomeorientierung bildungspolitisch sinnvoll und didaktisch realistisch?

Grundsätzlich stellt sich bei der starken Fokussierung des NQR auf Lernergebnisse die Frage, ob Bildungseinrichtungen und die Wissenschaft überhaupt in der Lage sind, Kompetenzen und Fertigkeiten so valide wie erforderlich zu erfassen – unter Beachtung ökonomischer Restriktionen. Folgt man der pointiert outcomeorientierten Philosophie des NQR, wonach Lernergebnisse unabhängig davon, in welchem institutionellen Rahmen sie erworben wurden, die Basis für Einstufungen und Berechtigungen darstellen, dann geht diese bildungspolitische Strategie von der Annahme aus, dass valide Verfahren zur Evaluierung von Lernergebnissen existieren, die auch so komplexe Konstrukte wie Kompetenzen und Qualifikationen angemessen operationalisieren. Die aktuellen Erfahrungen im Rahmen von Bildungsstandards zeigen, dass es bereits sehr schwierig ist, kognitive Fähigkeiten valide und ökonomisch vertretbar zu evaluieren – ganz zu schweigen, soziale Kompetenzen oder Selbstkompetenz einigermaßen intersubjektiv nachvollziehbar zu überprüfen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine einseitige Outcomeorientierung unter weitgehendem Verzicht auf Inputfaktoren diskussionswürdig, vor allem wenn man bedenkt, dass die Universitäten und Fachhochschulen mit den Bologna-Deskriptoren sowie den Creditpoints einen Mix aus Input- und Outcomefaktoren praktizieren. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob das Konzept der einseitigen Outcomeorientierung des NQR mit jenem der Universitäten und Fachhochschulen kompatibel ist.

Insbesondere ist der Lernkontext von grundlegender Bedeutung (Lernen und Lehren als sozialer Prozess im Rahmen einer Lehr- und Lerngemeinschaft). Im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführte Input-Faktoren wie z.B. ECTS-Credits sollten beibehalten werden. D.h. die Inputorientierung sollte nicht einfach durch die Lernergebnisorientierung abgelöst werden, sondern vielmehr die Lernergebnisorientierung in dem bestehenden (Lern-) Kontext eingebunden werden.

Während die Lernergebnisorientierung von der Berufsbildung und der Erwachsenen-/Weiterbildung sehr positiv bewertet wird, werfen die Stellungnahmen der Allgemeinbildung, Universitäten und Fachhochschulen die grundsätzliche Frage auf, ob das Konzept der Lernergebnisorientierung überhaupt geeignet ist, alle zentralen Aspekte von Bildung und Qualifikationen angemessen zu erfassen.

Da der NQR das gesamte Bildungssystem abbilden soll, wäre hier eine Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen der Outcomeorientierung bei der Beschreibung der unterschiedlichen Qualifikationen sinnvoll.

## 2.2. Kann die Addition von Teilqualifikationen eine umfassende (Aus-) Bildung ersetzen?

Während die Stellungnahmen der Universitäten, Fachhochschulen und aus dem Bereich der Allgemeinbildung mehrheitlich eine Zurückhaltung bei der Anerkennung von Teilqualifikationen signalisieren (intersubjektiv nachvollziehbare Qualitätssicherung der Teilqualifikationen im Rahmen eines Gesamtprogramms) - Ausnahme Pädagogische Hochschulen - , befürwortet die Mehrheit der Stellungnahmen aus den Bereichen der Berufsbildung und Erwachsenenbildung (bei der Weiterbildung jedoch distanzierter) eine Aufwertung der Teilqualifikationen.

Die Frage, ob und in welchem Umfang Teilqualifikationen zu einer umfassenden (Aus-) Bildung kombiniert werden können, ist jedoch für die berufliche Erstausbildung in Österreich, und damit für die Bildungsarchitektur generell, von großer Bedeutung. Die österreichische Tradition, sowohl des dualen Systems wie auch der vollzeitschulischen Ausbildungsschiene, basiert auf der curricularen Grundüberlegung, dass eine fundierte Berufsausbildung

- (1) sowohl eine Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung erfordert,
- (2) als auch ein umfassendes Ausbildungsprogramm erfordert, das eine systematische Qualifizierung gewährleistet, nach dem Motto: „Die systematische Ausbildung ist mehr als die Summe der einzelnen Teile“.

D.h., sowohl das duale System wie auch die berufliche Erstausbildung im Rahmen von Vollzeitschulen basieren auf der curricularen Grundüberzeugung, dass erst ein umfassendes Ausbildungsprogramm, das teilweise modular gestaltet werden kann, eine hohe Qualität der Berufsausbildung gewährleistet.

Auch für die Universitäten und Fachhochschulen gilt, dass der Abschluss eines Studiums mehr ist als die Summe von Teilqualifikationen. Fächerübergreifende Abschlussarbeiten oder -prüfungen können daher aus Sicht der Universitäten nicht einfach durch Addition von Einzelprüfungen und Einzelnachweisen ersetzbar werden. Denn Einzelprüfungen können – so schwierig sie auch sein mögen – nicht die Qualität einer 3-jährigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit einem Thema ersetzen.

Der Umgang mit Teilqualifikationen impliziert demnach ein enormes Veränderungspotenzial und bedarf demnach einer besonders sorgsam bildungspolitischen Prüfung.

## 3. Konkrete Schritte und Vorgangsweise

### 3.1. Welche Implikationen sind mit dem Prinzip der Gleichwertigkeit verbunden?

Der überwiegende Teil der Stellungnahmen stimmt dem Prinzip der Gleichwertigkeit zu, was jedoch mit dem Prinzip „Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit“ gemeint ist, wird vor

allem vonseiten der Universitäten und Fachhochschulen als dringend klärungsbedürftig angesehen (Siehe auch folgenden Punkt 3.2). Es sollte geklärt werden, in welcher Hinsicht "Gleichwertigkeit" bestehen soll, aber vor allem auch in welcher Weise im NQR die "Ungleichartigkeit" sichtbar wird (z.B. „short cycles“ für universitäre Weiterbildung, „vertikale Differenzierung“ der Niveaus).

Daran geknüpft sind Fragen, welche Folgen die "Gleichwertigkeit", d.h. die Zuordnung zu demselben Niveau des NQR, in der Praxis haben soll. Welche Auswirkungen soll die "Gleichwertigkeit" von Qualifikationen auf den Arbeitsmarkt haben (Kollektivverträge)? Welche auf den Bildungssektor?

Im Konsultationspapier wird die "Gleichwertigkeit" unter anderem mit der Forderung begründet, wonach jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll. Die Frage ist, ob dies nur innerhalb des jeweiligen Sektors möglich sein soll (Berufsbildung, Allgemeinbildung, Hochschulbildung etc.) oder ob auch an eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit (zwischen den Korridoren und Niveaus) gedacht wird, d.h. ob z.B. das Niveau 6 im Bereich der Berufsbildung automatisch die Studierfähigkeit für das Niveau 7 im Hochschulbereich implizieren soll (was den Bachelor ersetzen und ein Masterstudium ermöglichen würde).

Eine solche Durchlässigkeit hätte gravierende Folgen für das österreichische Bildungssystem, insbesondere für die Universitäten und Fachhochschulen. Das System des freien Zuganges zu Bachelorstudien an Universitäten mit Matura sollte beibehalten werden (die rechtlichen Rahmenbedingungen sind zu beachten). In allen anderen Fällen ist es unabdingbar, dass die Hochschulen als aufnehmende Institutionen bei der Anerkennung, Bewertung und Zuordnung von Qualifikationen die Letztentscheidung im Einzelfall treffen (Prinzip der aufnehmenden Institution), um nicht gegenüber Hochschulen anderer EU-Länder benachteiligt zu werden, die solche oder ähnliche Regelungen haben.

Letzteres ist vor allem auch wichtig, wenn der NQR einen bloß orientierenden und "informierenden" Charakter haben soll. Hätten die Hochschulen nicht die Letztentscheidung bei der Frage, welche Qualifikation zu welchem Studium befähigt, wäre der NQR nicht mehr bloß ein Informationsinstrument zur Orientierung, sondern ein Anerkennungsinstrument, das einklagbare Rechte vergibt. Auch die Sozialpartner betonen in ihren Stellungnahmen die orientierende Funktion des NQR, wonach keine arbeits- und berufsrechtlichen Ansprüche aus dem NQR abgeleitet werden sollen.

### 3.2. Zuordnung von Qualifikationen auf höheren Niveaus (6-8) und exemplarische Zuordnung

„Gleichwertigkeit der Qualifikationen“ kann nur bedeuten, dass diese gleichwertig sind in Bezug auf eine Niveaustufe des NQR. Jede Niveaustufe wird durch drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) beschrieben, die ihrerseits jeweils durch bestimmte Lernniveauanforderungen bestimmt sind. „Gleichwertigkeit von Qualifikationen“ in Bezug auf eine Niveaustufe des NQR sollte daher nur so verstanden werden, dass die Anforderungen an alle drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz), erfüllt werden, um die Zuordnung zu einem Niveau zu rechtfertigen (vgl. „Deskriptoren zur Beschreibung des EQR“). Es kann nicht allein auf *eine* Dimension (z.B. „Kompetenz“) abgestellt werden oder bloß auf den "Durchschnitt" der Werte: Alle drei Dimensionen müssen der jeweiligen Stufe entsprechen.

Die Stufen 6 bis 8 sind auf die Hochschulbildung zugeschnitten. Im Hochschulbereich ist durch die gestufte Studienstruktur (Bachelor, Master, Dr./Ph.D.) eine klare Zuordnung möglich, so wie dies im European Higher Education Framework vorgesehen ist. Dabei erscheint eine Zuordnung, wie sie im Papier der „Bologna Working Group on Qualification Frameworks“ vorgeschlagen wird als zielführend („EQF levels 6, 7 and 8 correspond to 1st, 2nd and 3rd cycle descriptor of the Joint Quality Initiative“). Short cycle programs (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit) werden im internationalen Gebrauch

üblicherweise auf Stufe 5 zugeordnet.

Zur Frage, ob Berufsqualifikationen überhaupt den Niveaus 6-8 zugeordnet werden können, gibt es innerhalb des österreichischen Bildungssystems einen Dissens zwischen den Universitäten und Fachhochschulen auf der einen und der Berufs- und Erwachsenen-/Weiterbildung auf der anderen Seite. Während die Stakeholder der Berufsbildung und Erwachsenen-/Weiterbildung sich sehr deutlich für die Umsetzung des Prinzips „gleichwertig aber nicht gleichartig“ einsetzen und gleichzeitig die Einstufung berufsbildender Abschlüsse (HAK, HLW, HTL, etc.) auf den Niveaus 5 bzw. 6 befürworten, gibt es seitens der Universitäten, der Fachhochschulen und der Allgemeinbildung hierzu sehr kritische Stellungnahmen, wobei vor allem darauf hingewiesen wird, dass einerseits rein berufliche bzw. schulische Qualifikationen nicht auf demselben Niveau wie akademische Bildungsabschlüsse eingestuft werden können, und andererseits, dass keine automatische Durchlässigkeit zwischen dem tertiären Sektor und der Berufsbildung eröffnet werden sollte.

Bevor eine Zuordnung von Qualifikationen stattfinden kann, bedarf es jedenfalls vorab der Entwicklung valider Überprüfungsverfahren. Zuordnungen, welche – auf ungenügender empirischer Basis – Präjudizien schaffen, sollten vermieden werden. Daher sollte zu diesem Zeitpunkt die Zuordnung von Berufsqualifikationen aufgeschoben werden bzw. auf Grundlage von validen Überprüfungsverfahren und den klar definierten Deskriptoren der einzelnen Niveaus entschieden werden. Auch die internationale Anschlussfähigkeit des NQR sollte im Auge behalten werden, um nicht die Akzeptanz der österreichischen Zuordnungen innerhalb der EU zu gefährden (d.h. auch die Akzeptanz durch die aufnehmenden Institutionen).

### 3.3. Qualitätssicherungsfragen

Die Frage nach geeigneten und validen Qualitätssicherungsverfahren, die Lernergebnisse bzw. erfolgte Bildungsprozesse gerecht und akkurat abbilden, entzündet sich in erster Linie bei der Problematik der Erweiterung des Qualifikationsbegriffs in Richtung der Sichtbarmachung nichtformal und informell erworbener Lernergebnisse. Stellungnahmen aller Bildungssektoren äußern sich diesbezüglich vorsichtig bis zurückhaltend; der Erwachsenen-/Weiterbildungssektor steht dieser Entwicklung am offensten gegenüber. Solche Lernergebnisse sichtbar zu machen, erntet durchwegs eine prinzipielle Zustimmung, aber ihre Anerkennung als Zugangsvoraussetzungen zur Weiterbildung bzw. -qualifizierung und Berufsausübung findet mit Ausnahme der Erwachsenenbildung keine Zustimmung. Mehrheitlich wird eine rein orientierende Funktion des NQR gewünscht. Da der Messbarkeit von Learning Outcomes nichtformaler und informeller Lernprozesse Grenzen gesetzt sind, die auch nicht durch Akkreditierungsverfahren überwunden werden können, muss deren Anerkennung bei den aufnehmenden Institutionen liegen, um einen Berechtigungsautomatismus zu vermeiden.

### 3.4. Wann soll mit der Zuordnung von Qualifikationen begonnen werden?

Mit der Zuordnung von Qualifikationen zum NQR sollte erst dann begonnen werden, wenn transparente Verfahrensgrundsätze definiert, valide und objektive Bewertungsverfahren entwickelt sowie klare organisatorische Strukturen etabliert sind.

Für eine detaillierte Darstellung der Positionen der einzelnen Bereiche vgl. Teil 2.

## Teil 2: Zusammenfassende Darstellung nach Bereichen

### 1. Universitäten

#### 1.1. Allgemeine Position

Insgesamt befürchten die österreichischen Universitäten, dass durch die Implementierung eines NQR die bestehende Entscheidungsautonomie der Universitäten eingeschränkt werden könnte. Die Tatsache, in den Entscheidungsgremien nicht vertreten zu sein, scheint die allgemeine Befürchtung auszulösen, dass bei der Frage, wer entscheidet über die Gleichwertigkeit von Qualifikationen, die Universitäten übergangen werden sollen.

Daher ist ein Hauptkritikpunkt der Universitäten die Nicht-Repräsentanz der Universitäten (und anderen Bildungsinstitutionen) in den Entscheidungsgremien des NQR. Ziel sollte die Möglichkeit einer direkten Beteiligung von Vertretern aller Bildungsinstitutionen an den Diskussionen und Beratungen zum NQR sein. Dies wird als notwendig angesehen, um einerseits die Sachkompetenz der in Fragen der Anrechnung von Qualifikationen erfahrenen Bildungseinrichtungen einbringen zu können, andererseits aber auch um die Akzeptanz des NQR bei den (bei der Umsetzung benötigten) Universitäten erst herzustellen.

Die große Mehrheit sieht den Zeitplan als unrealistisch bzw. als für das Erreichen der Ziele kontraproduktiv an: es brauche mehr Zeit für Grundsatzdiskussionen, die auch die Bildungsinstitutionen einbinden. Es sei im vorgelegten Papier noch zu viel offen, das erst konkretisiert und dann nochmals einer Begutachtung unterzogen werden müsse. Überhaupt sollten weitere "Rückkopplungen" im Prozess eingeplant werden.

Von einer Mehrheit werden zwar die Ziele des NQR (Transparenz, Vergleichbarkeit, Lernergebnisorientierung) im Prinzip unterstützt<sup>2</sup>, doch allgemein befürchtet wird eine unnötige Verdoppelung des Bologna-Prozesses, in dem die Universitäten bereits eingebunden sind, um schrittweise die Lernergebnisorientierung umzusetzen. Die Österreichische Universitätenkonferenz: "Die deutschsprachigen Rektorenkonferenzen (CRUS, HRK und Uniko) haben die gleichen Bedenken wie die European University Association (EUA); d. h. die Sinnhaftigkeit der Schaffung weiterer bürokratischer Strukturen wird bezweifelt. Die diesem Zentrum zugeordneten Aufgaben könnten durch bestehende Akteure wie z.B. ENIC-NARIC-Zentren erfüllt werden" (132 Uniko).

Weiters fordern die Stellungnahmen einhellig, dass der NQR nur einen rein orientierenden Charakter haben soll.

#### 1.2. Zum Prinzip der "Gleichwertigkeit" der Qualifikationen:

"Dem Prinzip der Gleichwertigkeit wird zugestimmt, wenn wirklich Gleichwertiges den jeweiligen Niveaus zugeordnet wird" (132 Uniko). Um diese Gleichwertigkeit der Qualifikationen zu gewährleisten, werden daher vom Hochschulbereich vier Bedingungen genannt:

##### 1. Sichtbarmachung der Ungleichartigkeit im NQR:

Um die "Gleichwertigkeit" von der "Gleichartigkeit" auf den ersten Blick unterscheiden zu können, wird im NQR eine "vertikale Differenzierung" der Niveaus und eine klare Grenze zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Qualifikationen gefordert, die ihre Ungleichartigkeit innerhalb ihrer "Gleichwertigkeit" sichtbar macht" (132 Uniko). Eine differenziertere Beschreibung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen soll die Unterschiede innerhalb des Schemas verdeutlichen.

<sup>2</sup> Doch gibt es unter den Universitäten auch Stellungnahmen, die dem Vorhaben eines NQR prinzipiell ablehnend gegenüberstehen: 157 Univ. f. Musik & darst. Kunst, 164 Montan Univ., sowie (zumindest in der jetzigen Form) 32 Univ. Salzburg.

## 2. Kein Anerkennungsautomatismus:

Es muss gesichert sein, dass aus der Zuordnung zu einem NQR-Niveau keine (automatischen) Berechtigungen entspringen (d.h. dass diese gesondert von der aufnehmenden Institution im Einzelfall geprüft und verliehen werden). Es muss unmissverständlich klar sein: Gleichwertigkeit "begründet allein einen Anspruch auf Zulassung zur Bewerbung (was in vielen Fällen auch schon einen erheblichen Fortschritt bedeutet); die Zugangsvoraussetzungen müssen von den aufnehmenden Institutionen individuell geprüft werden können" (237 Österr. Wissenschaftsrat).

## 3. Das Prinzip der "aufnehmenden Institution":

Die grundlegende Voraussetzung, um dem Prinzip der Gleichwertigkeit zustimmen zu können, muss sein, "dass die aufnehmende Instanz mit entsprechenden (noch zu entwickelnden) Prüfverfahren entscheidet, wer, abgesehen von den jetzt durch das Bildungssystem bestimmten AbsolventInnen, aufgenommen werden kann." (132 Uniko) Dies ist eine Forderung aller Universitäten. Hierin werden sie auch vom Österreichischen Wissenschaftsrat unterstützt, sowie vom BMWF (Sekt. I): Der Mehrwert des Qualifikationsrahmens für die Öffentlichkeit "sollte vor allem darin liegen, allen (Aus)Bildungsanbietern den Überblick zu geben, welche Qualifikationen aus anderen Sparten bestimmten Deskriptoren entsprechen und welche daher für eine Anerkennung im Einzelfall in Betracht gezogen werden können. Somit könnten die einzelnen Niveaus einen Pool darstellen, aus dem geschöpft werden kann, je nachdem welche Anforderungen im Einzelfall erfüllt sein müssen und ohne die Frage der inhaltlichen Bewertung der einzelnen Qualifikationen zu präjudizieren." (219 BMWF Sekt. I)

## 4. Durchgehende Verwendung der Dublin-Deskriptoren für die Niveaus 6-8 (in allen drei Dimensionen: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz):

Das BMWF (Sekt. I) fordert (in Übereinstimmung mit den Stellungnahmen der Universitäten) für die Niveaus 6-8: Es "erscheint im Sinne des Beschlusses der Bildungs- und Wissenschaftsminister/innen die Zuweisung der akademischen Grade Bachelor – Master – PhD zu den Niveaus 6 – 7 – 8 sowie die Verwendung der Dublin-Deskriptoren als generische Deskriptoren für alle Ausbildungsabschlüsse, die diese Niveaus beanspruchen, essenziell" (219 BMWF Sekt. I).

### 1.3. "Short cycles" für die universitäre Weiterbildung:

Mehrheitlich werden 8 Niveaus als ausreichend angesehen. Gewünscht wird aber eine innere Differenzierung der Niveaus: einerseits short cycles innerhalb der oberen Niveaus, um Universitätslehrgänge abbilden zu können (es "sollte die Möglichkeit gegeben werden, kürzere Zyklen/short cycles oder tracks einzuführen [z.B. auf Level 7 für einen Master in der Weiterbildung mit beispielsweise 90 ECTS, der allerdings dann nicht ohne weiters zu einem Doktoratstudium berechtigt]", 32 Uniko), bzw. um innerhalb des 8. Niveaus auch die Habilitation, eine längere Berufspraxis und Berufungen vom Doktorat unterscheiden zu können.

### 1.4. Zur Zuordnung von Qualifikationen

Mehrheitlich ist man zwar der Meinung, dass die Zuordnung der BA-, MA- und Dr- bzw. PhD-Studien mit Anfang 2009 kein Problem sein sollte. Dennoch sollte man sich mehr Zeit nehmen für eine Grundsatzdiskussion über die Deskriptoren bzw. über die Richtlinien und Grundsätze des NQR. Denn wie es der Österreichische Akkreditierungsrat formuliert: es "kann eine Aufnahme von Qualifikationen in den NQR nicht erfolgen, bevor die Entscheidungsprozesse dafür etabliert sind." (174 Österr. Akkreditierungsrat)

Für die Universitäten ist das ausschlaggebende Kriterium für ihre Zustimmung die wirkliche "Gleichwertigkeit" der Qualifikationen. Auf dem Niveau 5 sieht man am wenigsten Probleme. Auf den Niveaus 6-7 ist dies schon umstritten; auf dem Niveau 8 (PhD) wird eine wirkliche

Gleichwertigkeit als nicht möglich angesehen: Dem dreijährigen PhD scheint nichts Gleichwertiges im beruflichen Kontext zu entsprechen.

U. a. wird argumentiert, dass der Abschluss eines Studiums (Qualifikation vom Typ I) mehr ist als die Summe von Teilqualifikationen. Fächerübergreifende Abschlussarbeiten oder -prüfungen dürften daher nicht durch Addition von Einzelprüfungen und Einzelnachweisen ersetzbar werden. Denn: "Einzelprüfungen – so schwierig sie auch sein mögen – können nicht die Qualität einer 3 jährigen selbständigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit einem Thema ersetzen" (213 Univ. Bodenkultur).

Angemerkt wird auch, dass "Gleichwertigkeit" zwischen den Qualifikationen, wenn man sie ernst nimmt, eigentlich eine zweiseitige Angelegenheit sein müsste: Erstaunlich sei es daher, dass vom Konsultationspapier "im Bereich der Anschlussfähigkeit immer nur der Weg von der beruflichen Bildung in den Hochschulbereich dargestellt wird, nicht jedoch der umgekehrte Weg" (132 Uniko).

## 2. Fachhochschulen

Zu dem Konsultationspapier (KP) über den Aufbau des NQR in Österreich wurden bis zum 30. Juni 2008 123 Stellungnahmen aus dem Fachhochschulbereich vorgelegt. Diese Stellungnahmen umfassen die Stellungnahme der Fachhochschulkonferenz (14 FHK), die Stellungnahmen von Fachhochschulen bzw. Fachhochschulstudiengängen, die sich der Position der FHK anschließen und/oder diese in bestimmten Punkten ergänzen (wie z.B.: FH-Joanneum, FH Wr. Neustadt, MTD-Bereich) sowie die Stellungnahme des Fachhochschulrats (24 FHR). Die Evaluation und Synthese des FH-Bereichs basiert im Wesentlichen auf der Stellungnahme der FHK und des FHR.

### 2.1. Hintergrund: Zielsetzung, Implementierungsprozess und Zeitrahmen

Der NQR muss jedenfalls mit dem „European Higher Education Framework“ kompatibel sein und die im Londoner Communiqué formulierten Zielsetzungen von Qualifikationsrahmen müssen Berücksichtigung finden.

Es ist wichtig zur Erreichung der Zielvorgaben, dass die Hochschulen als aufnehmende Institutionen bei der Anerkennung, Bewertung und Zuordnung von Qualifikationen mitentscheiden bzw. die Letztentscheidung im Einzelfall treffen (14 FHK, Seite 4).

Es wird kritisch festgestellt, dass die Einbindung der Stakeholder nur mittels des Konsultationsprozesses erfolgt. Auch andere Stakeholder aus dem österreichischen Bildungssystem (z.B. Uniko, FHK, FHR, etc.) sind miteinzubeziehen, die derzeit zwar teilweise im NQR-Beirat vertreten sind, dessen zukünftige Rolle und Kompetenz aus dem Konsultationspapier jedoch nicht hervorgeht. Es sollte einen weiteren Prozess der Stellungnahme zur „Empfehlung für die Implementierung“ der „Nationalen Steuerungsgruppe NQR“ geben (24 FHR, Seite 3).

Der vorgeschlagene Zeitrahmen für die Implementierung erscheint sehr ambitioniert und ist in Anbetracht der offenen bzw. ungeklärten Schnittstellen im österreichischen Bildungssystem nicht adäquat und zu kurz angesetzt. Eine durchgängig lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen im formalen Bildungssystem sowie ein durchgängiges externes Qualitätssicherungssystem über alle Sektoren fehlen (14 FHK, Seite 3 und 24 FHR, Seite 4).

### 2.2. Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente

- Nicht formales/informelles Lernen

Die Anerkennung der nicht-formal oder informell erworbenen Qualifikationen ist von bestimmten Voraussetzungen abhängig (24 FHR, Seite 9):

1. Sichtbarmachung der erworbenen Qualifikationen bzw. Lernergebnisse
2. Sicherstellung, dass die entsprechenden Validierungsmethoden lernergebnisbezogen und stichhaltig sind

- Lernergebnisse

Der FH-Sektor nimmt im Bereich der lernergebnisorientierten Beschreibung von Curricula eine Vorreiterrolle ein. Basierend auf den Dublin Deskriptoren wird dies vom Fachhochschulrat (FHR) im Rahmen der Akkreditierungsrichtlinien seit dem Studienjahr 2003/04 vorgeschrieben. In Entsprechung zu den Akkreditierungsrichtlinien finden sich in der Evaluierungsverordnung des FHR Standards, die die Berücksichtigung der lernergebnisorientierung zum Ziel haben (24 FHR, Seite 11).

Der FH-Sektor ist prinzipiell der Ansicht, dass die Inputorientierung nicht durch die lernergebnisorientierung abgelöst, sondern vielmehr die lernergebnisorientierung in den bestehenden Kontext eingebunden werden sollte (24 FHR, Seite 13). Insbesondere ist der Lernkontext von grundlegender Bedeutung (Lernen und Lehren als sozialer Prozess im Rahmen einer Hochschulpraxisgemeinschaft). Im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführte Input-Faktoren, wie z.B. ECTS-Credits sollten beibehalten werden (24 FHR, Seite 14 und 15).

- Prinzip der Gleichwertigkeit

Das dem NQR zugrunde gelegte Prinzip der „Gleichwertigkeit“, aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen wird als problematisch erachtet. „Gleichwertigkeit der Qualifikationen“ kann nur bedeuten, dass diese gleichwertig sind in Bezug auf eine Niveaustufe des NQR. Jede Niveaustufe wird durch drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) beschrieben, die ihrerseits jeweils durch bestimmte Lernniveauanforderungen bestimmt sind. „Gleichwertigkeit von Qualifikationen“ in Bezug auf eine Niveaustufe des NQR, kann daher nur so verstanden werden, dass die Anforderungen an alle drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz), erfüllt werden, um die Zuordnung zu einem Niveau zu rechtfertigen (vgl. „Deskriptoren zur Beschreibung des EQR“). Es kann nicht auf eine Dimension (z.B. „Kompetenz“) abgestellt werden. Es wird kritisch angemerkt, dass sich die im Konsultationspapier angeführten Beispiele zur Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung dadurch auszeichnen, dass im Hinblick auf den Ausweis der Gleichwertigkeit, der Dimension der „Kenntnisse“ zumeist weniger Stellenwert beigemessen wird als der Dimension der „Kompetenz“ (siehe insbesondere KP, S 22), was einen Widerspruch zum Prinzip der Gleichwertigkeit darstellt (24 FHR, Seite 14).

### 2.3. Konkrete Schritte der Vorgangsweise

- (Exemplarische) Zuordnung von Qualifikationen auf höheren Niveaus (5-8)

Die Stufen 5 bis 8 sind auf die Hochschulbildung zugeschnitten. Im Hochschulbereich ist durch die gestufte Studienstruktur (Bachelor, Master, Dr/PhD) eine klare Zuordnung möglich, so wie dies im European Higher Education Framework vorgesehen ist (24 FHR, Seite 18). Dabei erscheint eine Zuordnung, wie sie im Papier der „Bologna Working Group on Qualification Frameworks“ vorgeschlagen wird als zielführend („EQF levels 6,7 and 8 correspond to 1st, 2nd and 3rd cycle descriptor of the Joint Quality Initiative“).

Die Zuordnung der Berufsbildung zu diesen höheren Niveaus ist daher für den FH-Sektor in keinsten Weise nachvollziehbar. Weder die Vorgaben des EQR noch die nationalen gesetzlichen Rahmenbedingungen rechtfertigen, dass rein berufliche bzw. schulische Qualifikationen auf demselben Niveau wie akademische Bildungsabschlüsse eingestuft werden (14 FHK, Seite 10).

Demgemäß widerspricht der FH-Bereich der Zuordnung wie in Tabelle 4 (KP, S 27) angeführt, da die Einordnung des Ingenieurs auf Stufe 6 impliziert, dass eine dreijährige Berufspraxis ein dreijähriges Hochschulstudium ersetzen könnte. Gemäß der gegenwärtigen Rechtslage rechtfertigt eine einschlägige berufliche Qualifikation (z. B. Ingenieur) bei zielgruppenspezifischen Studiengängen im FH-Bereich aber nur eine Studienzeiterkürzung um maximal ein Jahr mittels Anrechnung nachgewiesener Kenntnisse (vgl. § 3 Abs. 2 Z 2 in Verbindung mit § 4 Abs. 2 FHStG idgF). Die Zuordnung von z.B. BHS-IngenieurInnen und MeisterInnen auf demselben Niveau wie BachelorabsolventInnen, auch wenn der NQR nur ein Orientierungsinstrument ist, ruft Erwartungshaltungen hervor, die in der Realität keine Deckung finden (z.B. einem BHS-Ingenieur werden in der hochschulischen Praxis maximal 1-2 Semester angerechnet, nicht jedoch 3 Jahre). Einer gemeinsamen Einstufung von Qualifikationen, die in den verschiedenen Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, im Spannungsverhältnis zwischen akademischen und berufsqualifizierenden Abschlüssen (Bsp. Meister – Bachelor, Doktorat – Wirtschaftsprüfer) wird daher vom FH-Sektor nicht zugestimmt (14 FHK, Seite 10).

Die WKÖ begrüßt, dass informelles Lernen am Arbeitsplatz Berücksichtigung findet; es wird aber kritisch hinterfragt, ob die derzeitige Praxis der Vergabe des "Ingenieur" auf validen Standards basiert, gegenüber denen die informellen Lernergebnisse überprüft werden.

Der FHR betont in diesem Zusammenhang (24 FHR, Seite 20), dass die „empirische Evidenz“ und ein allfälliges „domänenspezifisches Expertenurteil“ keine hinreichende Rechtfertigung für eine Einstufung auf ein höheres Niveau darstellen, so insbesondere die „empirische Evidenz“ via Einkommen als tautologisches bzw. irrelevantes Argument erscheint.

Bevor in Zukunft eine allfällige Zuordnung von Berufsqualifikationen zu den Niveaus 5 bis 8 stattfinden kann, bedarf es jedenfalls vorab der Entwicklung valider Überprüfungsverfahren (24 FHR, Seite 19). Abgesehen von validen Überprüfungsverfahren, die erst erstellt werden müssen, wird in Bezug auf das Beispiel der konkreten Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveaus (5-8) vorweg festgehalten, dass die Lernergebnisse der Stufen 5 – 8 im Rahmen von Berufsqualifikationen nicht erreicht werden (14, FHK, Seite 9). Eine ausführliche Begründung findet sich im Teil 4 „Detaillierte Darstellung“ (zur Frage, ob der Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveau (5-8) zugestimmt wird).

- Richtlinien für die Anerkennung von Berufsqualifikationen

Die Richtlinie für Anerkennung von Berufsqualifikationen ist im FH-Sektor bzw. für jene FH Studiengängen ein wichtiges Thema, siehe u.a. FH Studiengänge im Bereich der Architektur so wie im Bereich der Hebammenausbildung (24 FHR, Seite 17).

- Geplante Struktur und kurzfristige Maßnahmen bzw Aufnahme von Qualifikationen ab 2009

Wesentlich ist, dass die FH-Institutionen in allen Gremien, die mit der Umsetzung bzw. Implementierung des NQR betraut sind, vertreten sind (14 FHK, Seite 10).

Die genannten kurzfristigen Maßnahmen bzw. die Zuordnung von Qualifikationen ab 2009 erscheinen nicht durchführbar. Ohne dass zumindest im Bereich der formalen und nicht formalen Bildungssysteme durchgängige Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung als Validierungsinstrumentarium sowie Zertifizierungsinstrumentarien eingeführt wurden, kann eine Zuordnung nicht seriös von statten gehen. Die Nachweisbarkeit von Qualifikationen wird als Grundvoraussetzung für eine Aufnahme in den NQR gesehen (14 FHK, Seite 11).

Es sollten auch schon bei der Zuordnung klare Kriterien vorliegen um keine unsauberen Präjudizierungen zu provozieren (234 BMLV, Seite 4)

### 3. Allgemeinbildung

#### 3.1. Vorbemerkungen

Die nachfolgende Konsolidierung zum Bereich der Allgemeinbildung umfasst die Stellungnahmen der Pädagogischen Hochschulen, des ZA der AHS, der zuständigen Abteilungen des Ministeriums, der Landesschulräte, der LandesschulinspektorInnen, der Vertretung der Elternverbände, sowie die Positionen zum Bereich der Allgemeinbildung des BKA, der IV, der BAK und des ÖGB.

Diese Ausweisung ist wesentlich, da die Positionen der PHs und der öffentlichen Institutionen nur zu einem geringen Teil konkret auf die Anliegen der Allgemeinbildung des öffentlichen Bildungssystems eingehen.

In den Stellungnahmen der PHs wird zu einem überwiegenden Teil sichtbar, dass sie sich als neu strukturierte Institutionen auf dem tertiären Bildungssektor betrachten, deren Stimmen in der bildungspolitischen Öffentlichkeit noch nicht in dem gewünschten und erforderlichen Ausmaß wahrgenommen werden. Obwohl die Allgemeinbildung in den PHs eine große Bedeutung hat, sehen sie sich doch als Bildungsinstitutionen, deren Aufgabengebiete zwei große Bereiche umfasst:

- ~ die Ausbildung von Lehrer/innen für die Grundstufe, für die Sekundarstufe I der Hauptschule, für die Polytechnische Schule und für die Allgemeine Sonderschule
- ~ die gesamte Fort- und Weiterbildung für alle im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrer

Diese Positionierung lässt in ihren Stellungnahmen zum Konsultationspapier deutlich die Aspekte der Berufs- und der Erwachsenenbildung erkennen. Oder anders ausgedrückt, konkrete Aussagen zu den zentralen Anliegen der Allgemeinbildung, die sich im österreichischen Schulsystem vornehmlich in der Grundstufe, der Sekundarstufe I und II der AHS und der BMS und BHS wieder finden, gibt es in den Stellungnahmen der PHs nur vereinzelt.

Aussagekräftige Stellungnahmen zu den die Agendas der Allgemeinbildung betreffenden Passagen liegen vom ZA der AHS, der Sek.I des Ministeriums und ihren Abteilungen, von den Landesschulinspektor/innen und den Eltern- und Familienverbänden vor.

Auch die Positionen von Stakeholdern aus dem öffentlichen Bereich (BKA; ÖGB; BAK; IV; Landesregierungen) wurden, soweit sie zu Fragen der Allgemeinbildung Stellung beziehen, berücksichtigt.

#### 3.2. Zustimmung zum NQR und seinen Zielsetzungen

Der kleinste gemeinsame Nenner der ausgewerteten Stellungnahmen ist die Übereinstimmung, dass die Schaffung eines NQR eine Voraussetzung für die Anbindung Österreichs an den europäischen Bildungsraum ist. Deshalb kann die Erarbeitung eines gemeinsamen Qualitätsrahmens für die österreichische Bildungslandschaft von Nutzen sein. Auch der Gedanke an einen zukünftig zu etablierenden Rahmen vergleichbarer Kompetenzen im europäischen Bildungsfeld, der auch eine Einordnung der Kompetenzen im nationalen Bereich möglich machen könnte, wird von allen begrüßt.

Zur vorliegenden Ausrichtung des Entwurfs gibt es jedoch große inhaltliche Differenzen. Während die Pädagogischen Hochschulen, die Landesschulräte, Landesregierungen und die Abteilungen des BMUKK (Sektion I), mit Ausnahme der Abt I/5, dem NQR und dessen wesentlichsten Zielen zustimmen, widersprechen der Verein der österreichischen Landesschulinspektor/innen AHS (VÖLSI) und der Zentralausschuss der AHS-Lehrer/innen den zentralen Fragen dieses Konsultationspapiers. Aus diesem Widerspruch ergibt sich auch eine gänzlich andere Zugangsweise in der Beantwortung der Fragen.

Die Pädagogischen Hochschulen betrachten die zentralen Ziele des NQR, wie Transparenz, Sichtbar- und Vergleichbarmachen von Bildungsabschlüssen innerhalb des europäischen Raumes, mit der Intention damit einen Beitrag zur Erhöhung der Mobilität zu leisten, als wichtig. Ergänzt wird diese Zustimmung mit den Anregungen nach einer genaueren Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten (Einordnung vs Eingliederung und v.a. mit dem Begriff der Kompetenz). Auch die Lernergebnisorientierung betrachten die PHs durchwegs als eine in ihren Curricula bereits weit fortgeschrittene und sinnvolle Zugangsweise, um Lernen und den Lernprozess in den drei Ebenen, Aneignung von Kenntnissen, Entwickeln von Fertigkeiten und Kompetenzen zu gestalten.

### 3.3. Grundsätzliche Kritik am NQR und seinen Zielsetzungen

Die Positionen der Allgemeinbildung (ZA-AHS / VÖLSI-AHS / Abt. I/5) stimmen in ihrer Ablehnung des NQR und seinen Zielsetzungen, wie sie jetzt vorliegen, weitestgehend überein. In ihren Stellungnahmen folgen sie nicht den Fragestellungen des Konsultationspapiers, da diese a priori von einer unabdingbaren Zustimmung zum NQR ausgehen. Für die VertreterInnen des Bereichs Allgemeinbildung ist eine grundsätzliche Notwendigkeit für die Schaffung und Implementation eines NQR und seiner Zielsetzungen nicht geklärt.

Sie argumentieren dies mit der tendenziell damit verbundenen Aufwertung der Berufsbildung und der gleichzeitigen Abwertung von speziellen Dimensionen der Allgemeinbildung, wie der kreativen, humanistischen, sozialen, sportlichen und musischen Bildung. Der ZA sieht in diesen Tendenzen auch die Gefahr des Abbaus des öffentlich finanzierten Bildungswesens und warnt in diesem Zusammenhang vor Privatisierungstendenzen.

Da die Lernergebnis- und Kompetenzorientierung und die Gleichwertigkeit von Qualifikationen wesentliche Bestandteile des NQR sind, gibt es von Seiten der Institutionen der Allgemeinbildung dagegen deutlich argumentierte Vorbehalte. So z. B., dass das Kompetenzmodell nur ein Segment an Lernergebnissen und Lernaspekten beschreiben könne, dass die gesamte Bandbreite an Bildung aber dabei unbeachtet bleibe. „Die Outcome–Orientierung beschreibt die Bildungsarbeit unzulänglich!“ (4 ZA-AHS, S. 1)

Die Abt. I/5 des BMUKK (zuständig für den Bereich der Pflichtschulen) lehnt den NQR ebenfalls grundsätzlich ab, weil er den österreichischen Schulgesetzen und deren klarem Auftrag nach Allgemeinbildung, nach individueller Förderung und damit dem pädagogischen Auftrag der Schule widerspreche. (108 Abt.I/5)

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich gemacht, dass es in Österreich keine dezidierte Klarheit bezüglich der Grundbildung auf Niveau 1 gibt. Hier könnte der Diskurs um den NQR zu einer Klärung des Begriffes „Grundbildung“ beitragen. Dazu gehört von Seiten der Allgemeinbildung auch die Berücksichtigung der Standpunkte des Sonderschulwesens mit seiner speziellen inneren Differenzierung. (Vgl. 12 Abt.I/8) Auch die Frage nach Anerkennung von Teilqualifikationen ist Teil dieses Diskurses, der auf dieser Ebene und auf der Grundstufe anders betrachtet werden muss als auf anderen Niveaustufen.

Grundsätzliche Kritik am NQR, wenn auch aus einem anderen Blickwinkel und mit anderen Zielvorstellungen, formulieren auch die Eltern- und Familienverbände, die zwar der Kompetenzorientierung zustimmen, aber in dem gesamten Prozess noch viele Leerstellen orten. So z.B. die Unklarheit in der Verwendung des Kompetenzbegriffes; die erst in Ansätzen durchgeführte Implementation der Bildungsstandards; noch nicht ausreichend entwickelte Maßstäbe und Kriterien für die Bewertung von Qualifikationen; die nach wie vor nicht gelöste Schnittstellenproblematik und nicht vorhandene Testszenarien, die Lernfortschritte valide und adäquat messen können. (258)

### 3.4. Die Frage nach der Zuordnung zu den einzelnen Niveaustufen

Die Brisanz des NQR für den Bereich der Allgemeinbildung zeigt sich naturgemäß an dieser, im Konsultationspapier vorweggenommenen, Zuordnungsfrage. Auch hier werden wiederum

die unterschiedlichen Positionen zwischen den PHs und den für die Allgemeinbildung relevanten Stakeholdern sichtbar. Während die PHs dieser Frage keine erhöhte Aufmerksamkeit widmen, steht sie für die meisten der anderen Stellungnahmen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die Einstufung der AHS- Matura auf Niveau 4 und der BHS-Matura auf Niveau 5 ist für den ZA der AHS (4) nicht nachvollziehbar und deshalb abzulehnen. Das gilt auch für die Positionen der Landesschulräte und für das BMUKK. In ihrer Argumentation führen sie aus, dass eine differenzierte Betrachtungsweise im Sinne der Kompetenzorientierung, wie sie der NQR einfordert, folgendes Bild der AHS- Matura ergeben würde:

~ Kenntnisse: AHS- Maturant/innen erfüllen die wesentlichste Forderung, die eine Zuordnung auf Niveau 5 rechtfertigen würde: Sie verfügen über das Bewusstsein für die Grenzen ihrer Kenntnisse, sie können das theoretische Wissen reflektieren (ein Faktum, das in den LP der AHS ausgewiesenermaßen eingefordert wird).

~ Fertigkeiten: Niveau 5 fordert umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die notwendig sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten. AHS- Maturant/innen sind nach Angaben des ZA dazu in einem ungleich höheren Maße befähigt als AbsolventInnen anderer Schularten.

~ Kompetenzen: Die für Niveau 4 geforderten Kompetenzen werden in der AHS mit Sicherheit erworben.

Daraus ergibt sich in der Summe eine Einstufung auf Niveau 5.

Eine weitere Untermauerung für diese Niveaustufe ist die Tatsache, dass auch die Absolvierung einer AHS-Matura einen direkten Berufseinstieg in den öffentlichen Dienst oder in das mittlere Management von Banken und Versicherungen ermöglicht.

Auch die Argumentationslinie, dass berufliche Praxis per se noch keine Automatisierung einer Niveausteigerung bringen müsse, sondern dass auch hier Kriterien von Qualifikation im Zentrum stehen sollten, wird angeführt.

Interessant ist auch der Standpunkt der Bundesarbeitskammer, die in ihrer Stellungnahme eine sehr genaue Zuordnung der einzelnen Abschlüsse zu den vorgegebenen Niveaustufen vornimmt und die die AHS- Matura mit der BHS- Matura gleichsetzt. Mit der Begründung, dass Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidungen miteinbezogen werden sollen und diese führten in beiden Fällen zur Hochschulreife. (Vgl. 173 BAK, S. 12)

Sämtliche andere Stellungnahmen (GÖD oder IV) stimmen der vorgeschlagenen Zuordnung zu, vermerken jedoch den Wunsch nach einem flexiblen System. (Vgl. 214 IV, S.6)

### 3.5. Strukturelle Gegebenheiten und zeitlicher Rahmen des NQR

Schon aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass es auch hier Auffassungsunterschiede in den Stellungnahmen gibt.

Die PHs stimmen dem organisatorischen Gefüge weitestgehend zu, möchten ihre Institutionen aber deutlicher repräsentiert wissen. Dies gilt in eingeschränktem Maße auch für die anderen Positionen. Mitbestimmung und Repräsentation in den Gremien, würde als ein erster Schritt der Bildungspolitik an die Stakeholder betrachtet werden. Erst dann wäre es im Sinne aller Beteiligten möglich, weitere offene Fragen zu klären.

Für die Einschätzung der zeitlichen Gestaltung kann zusammengefasst gesagt werden, dass sie in den meisten Stellungnahmen als zu kurz betrachtet wird. Solange sehr viele wesentliche Vorarbeiten und Vorbedingungen, z.B. die Klärung des Kompetenzbegriffs, die Durchsetzung der Lernergebnisorientierung in den Curricula der österreichischen Schulen, die Klärung von Methoden zur validen und reliablen Messung von Kompetenzen und letztlich auch eine breite Diskussion darüber noch nicht stattgefunden hat, solange ist an eine so ambitionierte Implementation des NQR innerhalb dieses Zeitraums nicht zu denken.

Als letztem, mehrmals in den Stellungnahmen erwähnten, Punkt sei hier noch auf die ungeklärte Frage der Finanzierung verwiesen.

#### 4. Berufsbildung

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Einführung des NQR von allen Stakeholdern, die im Bereich der Berufsbildung eine Stellungnahme abgegeben haben (insgesamt wurden 86 Stellungnahmen ausgewertet) positiv bewertet wird. Zwar gibt es bei einzelnen Fragen differenzierte Rückmeldungen, trotzdem ist der Grundtenor aller Stellungnahmen äußerst positiv. Diese Gesamteinschätzung wird exemplarisch durch zwei Statements von relevanten Sozialpartnern illustriert. So stellt die Industriellenvereinigung am Beginn ihrer Stellungnahme fest: „Die IV (214 IV, S. 1) unterstützt die Initiative, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu erstellen, auch wenn der Aufwand für Studien, Kontakte und Abstimmungen ein sehr großer ist und in enger Abstimmung zwischen dem Schul- und dem Hochschulsektor erfolgt (...).“ Ergänzend führt die Industrie eine Reihe von Zielsetzungen und Erwartungen an, beispielsweise eine bessere Vergleichbarkeit erworbener Qualifikationen sowohl für Bewerber wie auch für Unternehmen bzw. generell eine Steigerung der Attraktivität von beruflicher Bildung. Die Erwartung, dass mit Hilfe des NQR eine angemessene(re) gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Bildung erfolgt, also eine Aufwertung in Bezug auf den aktuellen Status, ist den Stellungnahmen aller zentralen Stakeholder gemeinsam. Die positive Grundhaltung wird auch in der Stellungnahme der Wirtschaftskammer Österreichs (225 WKÖ, S. 1) deutlich, wenn die WKÖ ihre Position mit folgender einleitender Feststellung darlegt: „Die Wirtschaftskammer Österreich unterstützt das Vorhaben, Qualifikationen unterschiedlicher Bildungsbereiche in einem umfassenden Qualifikationsrahmen zusammenzufassen und auf acht Qualifikationsniveaus zu klassifizieren.“ Ähnlich positiv ist die Stellungnahme des ÖGB wenn dieser feststellt: „Der Österreichische Gewerkschaftsbund stimmt mit den Zielsetzungen des Nationalen Qualifikationsrahmens grundsätzlich überein. Die formulierten Ziele sind insgesamt zu unterstützen, besonders die umfassende Sicht in einem größeren Zusammenhang, die auch zu einer Akzeptanz auf breiter Basis führen kann“ (262 ÖGB, S. 2).

Die mehr als 80 zu analysierenden Stellungnahmen aus dem Bereich Berufsbildung können wie folgt strukturiert werden. 29 Stellungnahmen gingen auf die Fragen des Konsultationspapiers ein. Die Stakeholder dieser Stellungnahmen können in drei Gruppen gegliedert werden:

- Österreichische Sozialpartner sowie Interessensvertretungen der Lehrer/-innen
- Österreichische Ministerien inkl. diverser Stellungnahmen von Sektionen und Abteilungen
- Sonstige Stakeholder wie österreichische Qualitätssicherungsagentur, gemeinsame Stellungnahme der Bundesländer, BFI, Verband österreichischer Ingenieure etc.

56 Stellungnahmen legten den Hauptfokus bzw. den ausschließlichen Schwerpunkt auf den Aspekt der Einstufungen von Ingenieuren und Absolvent/-innen der unterschiedlichen Schultypen im Spektrum der technisch gewerblichen Mittleren und Höheren Schulen. Diese Stellungnahmen wurde von unterschiedlichen technischen Schulen (zB HTL Jenbach bzw. TGM Wien) abgegeben bzw. von Firmen, die eng mit den technisch gewerblichen Schulen kooperieren.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich die Stellungnahmen der Stakeholder im Bereich der Berufsbildung primär oder ausschließlich auf die berufliche Erstausbildung beziehen.

Die berufliche Bildung im Gesundheitsbereich ist dadurch gekennzeichnet, das sie sowohl in der Sekundarstufe II als auch im Hochschul- und Weiterbildungsbereich erfolgt, teilweise werden idente Qualifikationen in unterschiedlichen „Korridoren“ erworben, beispielsweise im Pflegebereich (z.B. Gesundheits- und Krankenpflegesschulen neben GuK-FHStudiengängen). Aus der Sicht der Expertengruppe, die für jeweils einen Korridor (z.B. Berufsbildung) verantwortlich waren, bildete der sehr komplexe Gesundheitsbereich gewissermaßen einen

thematischen „Querbalken“. Ebenso ist dieser Bereich dadurch gekennzeichnet, dass die Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG als verbindliches Rechtsinstrument der Europäischen Union auf dem Gebiet der reglementierten Gesundheitsberufe von zentraler Bedeutung ist und für die Berufsqualifikationen diese Richtlinie verbindlich ist – auch in Bezug auf Zuordnungen der Gesundheitsberufe im NQR.

Analysiert man die zentralen Aussagen der Stellungnahmen anhand der im Konsultationspapier aufgeworfenen Fragen, dann ergibt sich folgendes Bild:

#### 4.1. Ziele des österreichischen NQR

Von fast allen Stakeholdern wurde innerhalb der im Konsultationspapier aufgezählten Ziele vor allem das Ziel hervorgehoben, wonach der NQR eine orientierende Funktion haben sollte. Sämtliche Sozialpartner betonten die orientierende Funktion des NQR, der keine arbeitsrechtlichen oder kollektivvertraglichen Eingriffe impliziert. Beispielsweise stellt die WKÖ fest: „Es besteht absolut kein Bedarf an einer radikalen Neuausrichtung auf Basis eines regulierenden NQR. Die Wirtschaftskammer Österreich spricht sich somit für eine ausschließlich orientierende und dezidiert gegen regulierende Wirkungen des NQR aus. Für uns ist es undenkbar, Verbindlichkeiten, welcher Art auch immer, allein aus der Zuordnung einer Qualifikation auf ein bestimmtes Niveau abzuleiten“ (225 WKÖ, S. 2). Ähnlich engagiert befürwortet der Vertreter Österreichs im Europäischen Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft die orientierende Funktion, wenn er feststellt: „Als Mess- und Vergleichsinstrument wird eine ausschließlich orientierende Funktion gefordert und eine regulierende Funktion entschieden abgelehnt. Die Unterstützung der strategischen Ausrichtung der „Internationalisierung“ durch den NQR in der Berufsbildung, darf zu keinen Angleichungstendenzen an Berufsbildungssysteme anderer europäischer Länder führen“ (2 ETUCE, S. 2). Das Hauptziel für den NQR liegt für viele Stakeholder in der Signalwirkung, die von einem gemeinsamen Rahmen für unterschiedliche Bildungsbereiche ausgeht.

#### 4.2. Qualifikationstypen

Die Unterscheidung der Qualifikationen in Haupt-, Teil-, Zusatz- und Spezialqualifikationen sowie in „öffentliche“ bzw. „nicht öffentliche“ wird teilweise befürwortet, wenn beispielsweise das Lebensministerium feststellt: „Um Erwachsenenbildungsabschlüsse kumulationsfähig zu machen, sind Teilqualifikationen erforderlich“ (155 LM, S. 15). Von wichtigen Stakeholdern wie den österreichischen Sozialpartnern wird jedoch die Einführung unterschiedlicher Qualifikationstypen eindeutig abgelehnt. Neben der klaren Ablehnung durch die Wirtschaftskammer äußern sich alle anderen drei Sozialpartner (Arbeiterkammer, ÖGB, LWK) negativ, wenn beispielsweise der ÖGB in seiner Stellungnahme feststellt „ziehen den Nutzen einer derartigen Typologisierung in Zweifel“ (vgl. Stellungnahme der WKÖ zum Bericht der Expertengruppe vom 20.10.2008, S. 4).

#### 4.3. Anrechnung von Teilqualifikationen

Die Frage, ob die Addition von Teilqualifikationen eine systematische Ausbildung ersetzen kann, wird unterschiedlich beurteilt. Während der Vertreter im Europäischen Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft eine sehr restriktive Handhabung der Aufnahme von Teilqualifikationen fordert und betont, dass das „bloße Aneinanderkoppeln von Teilqualifikationen (...) nicht zu einer relevanten Niveaueinstufung führen“ darf (vgl. 1 ETUCE, S. 3), wird in der Stellungnahme des ÖGB zum Expertenbericht die Annahme, wonach das Ganze mehr sei als die Summe der Teile, hinterfragt. Konkret wird in der Stellungnahme thematisiert „worin dieses ‚Mehr‘ besteht“ und kritisch angemerkt, ob die Zertifikate der (Hoch)Schulen dieses ‚Mehr‘ verlässlich nachweisen und zertifizieren (vgl. Stellungnahme des ÖGB zum Expertenpapier vom 30.10.2008, S. 3).

Aus der Sicht der Autoren, die innerhalb der Expertengruppe für die Berufsbildung verantwortlich sind, zeigt sich dieses „Mehr“ unter anderem sehr eindrucksvoll an der anerkannten Qualität der Lehrlingsausbildung in Österreich und Deutschland. Die

systematische duale Ausbildung an Berufsschulen und im Rahmen eines beiden Seiten (Lehrherr/Lehrfrau und Lehrling) verpflichtenden Vertrages ist zweifelsfrei qualitativ höher einzuschätzen als die in manchen anderen Ländern eher nur akzidentiell angelegte Berufsbildung in Form des Absolvierens nur äußerlich zusammenhängender Einzelkurse und der jeweiligen Trainings on the jobs in verschiedenen Unternehmen.

#### 4.4. Lernergebnisorientierung

Die Lernergebnisorientierung wird von allen relevanten Stakeholdern ausdrücklich befürwortet. So stellt die Sektion II im BMUKK fest, dass eine langfristige Ausrichtung der Steuerung von Bildung durch Lernergebnisse (Outcome) sinnvoll und zukunftsweisend ist (vgl. 264 II/BMUKK, S. 7). Ebenso begrüßt die Industriellenvereinigung ausdrücklich die künftige Ausrichtung des NQR an Lernergebnissen (vgl. 214 IV, S.2, S. 5). Der Vertreter Österreichs im europäischen Gewerkschaftskomitees für Bildung und Wissenschaft gibt zu bedenken, dass durch die Entwicklung Deskriptoren bzw. von Bildungsstandards nicht langfristig gesehen dadurch die Lehrpläne des formalen österreichischen Bildungssystems ersetzt werden, weil für den Bildungsauftrag der österreichischen Schule der Zielparagraph des SchOG und die Bundesverfassung verpflichtend bleibt (vgl. 2 ETUCE, S. 3)

#### 4.5. Prinzip der Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen

Seitens der Stakeholder der Berufsbildung wird diesem Prinzip grundsätzlich mit überwältigender Mehrheit zugestimmt (28:0) so stellt der Vertreter Österreichs im Europäischen Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (2 ETUCE, S. 4) fest: „Dem Prinzip von Gleichwertigkeit von Qualifikation im NQR wird nicht nur zugestimmt, sondern es wird begrüßt (...)“. Ebenso betont die Wirtschaftskammer die Bedeutung dieses Prinzips, weil sie darin ein Kernelement des Nationalen Qualifikationsrahmens sieht und mit Hilfe dieses Prinzips die Chance auf Attraktivierung von Berufsausbildung erhöht werden kann (vgl. 225 WKÖ, S.2, S. 8). Viele Stakeholder betonen jedoch, dass die Konkretisierung dieses Prinzips noch zu erfolgen hat, weil derzeit damit sehr unterschiedliche bildungspolitische Erwartungen verknüpft werden. So betont beispielsweise die Stellungnahme der Sektion II/BMUKK (vgl. 264, S. 9) die Bedeutung dieses Prinzips, stellt jedoch in Bezug auf die Auswirkungen klar, dass höhere Einstufungen als Folge dieses Prinzips nicht automatisch zu Berechtigungen im Tertiärbereich führen (Steuerberater = Stufe 7 ≠ Berechtigung zu einem PhD Studium). Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass mit Umsetzung dieses Prinzips die Erwartung einer höheren Einstufung von beruflichen Abschlüssen im NQR verknüpft wird.

#### 4.6. Zuordnungen im NQR

Wie bereits aus der Analyse der Stellungnahmen ersichtlich, spielt die Zuordnungsfrage für die Berufsbildung eine Schlüsselrolle. So wird von allen Stakeholdern eine Zuordnung von Berufsqualifikationen auf den Niveaus 5-8 befürwortet. Ob damit automatische Berechtigungen für Bachelor- oder Masterstudien an Universitäten und Fachhochschulen verbunden sind, wird vielfach nicht konkretisiert. Beispielsweise sprechen sich rund zwei Drittel der Stellungnahmen für eine Zuordnung des Ingenieurs auf die Stufe 6 aus, ebenso viele Stakeholder wie beispielsweise die Wirtschaftskammer für eine Zuordnung der Meisterprüfung auf Stufe 6 (vgl. 225, WKÖ S. 9-10). Ebenso wird von der Mehrzahl der Stakeholder eine Zuordnung der Lehrabschlüsse auf Stufe 4 befürwortet, also auf die gleiche Stufe wie vielfach die AHS-Matura positioniert wird. Generell kann festgestellt werden, dass sowohl Abschlüsse des dualen Systems wie auch jene von beruflichen Vollzeitschulen bis zur Stufe 6 aufgewertet werden (BA-Niveau) und vereinzelt berufliche Weiterqualifikationen auf Basis dieser Ausbildungsschiene der Stufe 7 zugeordnet werden. Welche Berechtigungen daraus abgeleitet werden und wie diese Zuordnungen mit der Bologna-Architektur vereinbar sind, wird in den Stellungnahmen nicht thematisiert.

#### 4.7. Institutionelles Gefüge des NQR in Österreich

Alle Stakeholder, die die Fragen des Konsultationspapiers zu diesem Themenfeld beantworteten, stimmen grundsätzlich der geplanten Entscheidungsstruktur (Entscheidungsgremium - Geschäftsstelle – Register) zu.

### 5. Erwachsenenbildung

Mit 6,5% der eingetroffenen Stellungnahmen (17 von 265), die dem Erwachsenen-/Weiterbildungssektor eindeutig zuzuordnen waren, müsste darüber nachgedacht werden, wieso der nach TeilnehmerInnen-Zahlen sowie dem Angebotsspektrum größte Bildungssektor in Österreich bei der Konsultation nicht stärker vertreten war. Nicht wenige Stellungnahmen entstammen Dachverbänden und gelten daher als stellvertretend für eine Vielzahl von regionalen und lokalen Einrichtungen – die aber im Vergleich zur regen Teilnahme von Betrieben und ihren Vertreterorganisationen selten vorkommen. Dieses Ergebnis ist vermutlich zum Teil auf die in den Stellungnahmen deutlich angesprochene und so empfundene Randständigkeit des Sektors im Gesamtbildungssystem zurückzuführen.

#### 5.1. Zielsetzungen

Die Stellungnahmen begrüßen prinzipiell die Einführung eines NQR, vor allem aufgrund der Chancen, die er für die Anerkennung der Lernleistungen einzelner BürgerInnen und des Bildungs-/Qualifizierungsbeitrags des Sektors sowie für eine erweiterte Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen, -niveaus und -sektoren bringt – zum Beispiel sieht das BIFEB (18) den NQR als Steuerungschance, die strukturelle Trennung zwischen allgemeinen und beruflichen Bildung zu überwinden. Vielfach erwünscht werden eine engere Verzahnung zwischen den NQR-Zielsetzungen und der österreichischen LLL-Strategie sowie eine deutlichere Priorität für soziale Inklusion durch Bildung – hierin sieht der BDVsU (53) die überragende Begründung für einen NQR, während das BMSK (241) unter anderem das Potential für die Anerkennung des Lernens durch Freiwilligenengagement (am Beispiel des Roten-Kreuz-Modells) unterstreicht.

Überwiegend befürworten die Stellungnahmen eine orientierende bzw. gemäßigt regulierende Funktion für den NQR. Für eine wirkungsvolle NQR-Akzeptanz ist zu sorgen und zwar, um den ‚Kurswert‘ entsprechender validierter Erwachsenenbildungszertifikate zu sichern und um Lernenden eine Zuverlässigkeit der Anerkennung zu gewährleisten (z. B.: 129 BMUKK/V8; 173 BAK; 261 BN Steiermark). In diesem Kontext kommt die Qualitätssicherung in einem weitgehend dezentralisierten und nicht formell regulierten Bildungssektor zur Sprache, vor allem bezüglich nichtformal und informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Für die WBA (212) steht dieses Thema im Zentrum der Aufmerksamkeit.

#### 5.2. Typologisierung und Teilqualifikationen

Qualifikationstypologien finden grundsätzliche Akzeptanz und insgesamt sprechen sich die Stellungnahmen für die Aufnahme von Teilqualifikationen in den NQR aus. Im Vergleich mit der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung steht der berufliche Weiterbildungssektor diesen Themen etwas distanzierter gegenüber – zum Beispiel befürchtet das BIFI (112), dass die Aufnahme von Teilqualifikationen zu einer Inflation von Bildungsabschlüssen sowie einer Schwächung des Berufsbildkonzepts führen könnte.

#### 5.3. Nichtformales und informelles Lernen

Erwachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen in Österreich ordnen sich überwiegend dem nichtformalen Bildungsbereich zu. Daher lehnen sie die Definition von nichtformalem Lernen im NQR-Konsultationspapier, die der KOMM-LLL-Mitteilung (2001) entnommen wurde, ab. Diese ist im Vergleich zur Definition im KOMM-LLL-Memorandum (2000) enger gefasst; der institutionelle Kontext des Lernens steht im Vordergrund, während im Fachdiskurs die Begriffsbestimmung deutlich vielschichtiger ist: Die Verortung spezifischer Bildungs- und Lernangebote hängt vom Zusammenspiel zwischen mehreren Faktoren ab (wie 129

BMUKK/V8 richtig anmerkt). Die Begriffe formales, nichtformales und informelles Lernen beziehen sich auf das Konzept eines multidimensionalen Lernkontinuums und können nicht scharf voneinander abgegrenzt werden (und manche Stellungnahmen weisen genau darauf hin: 112 BIFI; 229 Wiener VHS/Meidling; 261 BN Steiermark).

Im NQR-Kontext stehen Anerkennungsmodalitäten im Vordergrund und zwar auf der Grundlage der Lernergebnisorientierung, die der Erwachsenen-/Weiterbildungssektor nachhaltig begrüßt – mitsamt dem Vorsatz, Lernleistungen ungeachtet der Modalität der Aneignung anzuerkennen. Daher wird das Prinzip der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Qualifikationen genauso befürwortet.

Manche Einrichtungen und manche Angebotspaletten sind eher dem formalen Lernen, andere eher dem nichtformalen Lernen zuzurechnen. Nach dem NQR-Korridorprinzip wäre daraus abzuleiten: Die Zuordnung zu den Korridoren 1, 2 und ggf. 3 hängt vom Angebotstyp und nicht von der Einrichtung selbst ab. In der Folge wäre eine Inventarisierung der Angebotspaletten des Sektors rasch in Gang zu setzen.

#### 5.4. Lernergebnisorientierung

Dieser Sektor stimmt einhellig und z. T. begeistert diesem Prinzip zu. Allerdings lassen sich keine detaillierten Auffassungen zum vorgeschlagenen Raster ausmachen, wenngleich auf diverse Probleme (ohne Modifizierungsvorschläge) hingewiesen wird. Nach Eigenangaben (explizite Beispiele fehlen an dieser Stelle) wurden Kursangebote schon umgestellt bzw. befinden sich im Prozess der Umstellung; andererseits sieht die BAK (173) einen deutlichen Entwicklungsbedarf in dieser Hinsicht.

#### 5.5. Gleichwertigkeitsprinzip und NQR-Deskriptoren

Auch hier kann so gut wie einhellige Zustimmung konstatiert werden; lediglich das FKErWB (34) äußert Bedenken, um im ‚Freiraum‘ der nichtformellen/informellen Bildung die Eigenart von humanistisch geprägter Allgemeinbildung zu erhalten. Auch gibt es keine Bedenken bezüglich eines NQR mit acht Stufen und, wie die BAK (173) treffend anmerkt, sollte eine ‚Tabellenepidemie‘ vermieden werden. Vielmehr wird es für ratsam erachtet, für eine strukturelle EQR-Kompatibilität zu sorgen – die berufliche Weiterbildung sieht hierin die Förderung grenzüberschreitender Mobilität sowie verbesserter Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen in Europa (z. B.: 223 LWK). Das Konzept der Deskriptoren als Anker für eine transparente und gerechte Zuordnung von Qualifikationen jeglicher Provenienz erhält weitgehend Zuspruch – auch und gerade bezüglich der Zuordnung von nichtformal und informell erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie von Qualifikationen, die nicht im klassischen formalen System (Schule, Hochschule usw.) erworben wurden – und hier schlägt das FKErWB eine Deskriptoren-Ergänzung für soft-skills vor, während an manchen Stellen eine Verbindung mit den Europäischen LLL-Schlüsselkompetenzen angeraten wird.

#### 5.6. NQR-Korridorentwicklung

Der Zeitplan wird als (sehr) ambitioniert bezeichnet; viele Stellungnahmen stufen ihn als nicht realistisch ein. Nur bei Korridor 1 wird es möglich sein, manche Standardqualifikationen bis Anfang 2009 zuzuordnen. Dem Korridorprinzip als solchem wird zugestimmt, aber nahezu alle Stellungnahmen befürworten eine zeitgleiche Entwicklung aller drei Korridore – zumindest sollten Korridore 1 und 2 zusammen gedacht werden. Die Normalisierungsgefahr (Entwicklung nach den etablierten Modi des formalen Bildungssystems) wird häufig erwähnt; auf die Gefahr einer regelrechten Deformierung der (humanistisch geprägten und allgemeinen) Erwachsenenbildungstradition und -praxis durch Formalisierung (d. h. Validierungs-/Anerkennungsverfahren) u. ä. wird selten mit hartem Nachdruck hingewiesen (s. hierzu v. a. 10 FERwBNÖ und 56 VösvHS). Vielmehr wird die Notwendigkeit der Anerkennung von nichtformal und informell erworbenen Lernergebnissen betont: Das gesamte österreichische Bildungssystem bzw. die österreichische Gesellschaft schlechthin weist hier einen Nachholbedarf auf und etliche weisen diesbezüglich auf die mangelnde

Aufgeschlossenheit des klassischen formalen Bildungssystems (d. h. in erster Linie den Schulsektor und den Hochschulsektor) hin (s. z. B. 192 BUKB). Schließlich sollte die NQR-Entwicklungsarbeit die Expertise des Erwachsenen-/Weiterbildungssektors in Bezug auf alternative bzw. innovative Bewertungs- und Anerkennungsverfahren enger einbinden.

#### 5.7. Zuordnung von Berufsqualifikationen

Berufsqualifikationen sollten nach Auffassung des Sektors prinzipiell den Niveaus 5-8 zugeordnet werden können; das BIFI (112) schlägt eine internationale Konferenz vor, welche die Grundlage zur Einigung in Sache vergleichbarer Zuordnungen erarbeiten soll. Dieser Standpunkt überrascht nicht – schließlich bieten viele Erwachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen berufsbezogene Kursangebote und Zertifikate an, auch in Form von (potentiellen) Teilqualifikationen, während nach Sicht des Sektors das österreichische Bildungs- und Qualifikationssystem zu Starrheit und Formalismus tendiert (s. z. B. 173 BAK). Die Aufnahme von Berufsqualifikationen in die höheren NQR-Stufen öffnet die Tür für die Aufnahme von Qualifikationen des allgemeinbildenden Erwachsenenbildungssektors, die mittelfristig zur Aufwertung des Sektors insgesamt führen würde. Demgegenüber steht die Frage von internationalen Qualifikationen überwiegend nicht im Vordergrund.

#### 5.8. Zuordnung von Bildungsabschlüssen und -segmenten

Bildungsabschlüsse exemplarisch zuzuordnen stellt zwar eine mögliche Herangehensweise dar, aber die Zuordnung der Bildungssegmente, in welche diese eingeordnet werden sollten, ruft Dissens hervor. Insbesondere die berufliche Weiterbildung neigt dazu, keine Segmentierung (d. h. keine strukturelle Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung) vornehmen zu wollen, mit dem Argument, dass eine konsequente Anwendung des Lernergebnisorientierungsprinzips zwangsläufig zur Entsegmentierung im gesamten Bildungssystem führen muss. Die Stellungnahmen der Erwachsenenbildung verweisen ihrerseits auf die mangelnde Strukturlogik der Tabelle 4 des Konsultationspapiers. Erstens erscheint die Erwachsenenbildung nirgends (s. 192 BUKB). Zweitens weisen die drei Segmente insgesamt weder eine LLL-Logik (d. h. anhand des Lebenslaufs bzw. anhand kumulativer Leistungsniveaus ohne zwangsläufige Altersanbindung) noch eine Kontext-Logik (schulisch, betrieblich, selbstorganisiert usw.) noch eine Typen-Logik (allg. vs. berufliche Bildung) auf. Tabelle 4 spiegelt vielmehr eine Abbildung bestehender bzw. tradierter sektoraler Selbstverständnisse und Aufgabenverteilungen wider; die Stellungnahme der Wiener VHS/Floridsdorf (20) steht hier stellvertretend für deutlich formulierte Argumente in Unterstützung einer Entsegmentierung des Bildungssystems.

#### 5.9. Welche Bildungsabschlüsse gehören wohin?

Insgesamt ist ein dezidierter Konsens zu verzeichnen: Alle Lehrabschlüsse sollten (meist) auf NQR-4 gleich eingestuft werden; Werkmeister gehören mindestens dem NQR-5 – mal sogar NQR-6 – an (und siehe 11 VbF für einen Vorschlag zur Einführung eines ‚Bachelor professional‘). Die allgemeine Erwachsenenbildung weist eher auf die Notwendigkeit einer Klärung der Referenz für NQR-1 hin – erstens, um diejenigen mit Sonderschulabschlüssen u.ä. zu berücksichtigen und zweitens, um Erwachsenen, die Grundbildung/Basiskompetenzen nachholen müssen (z. B. MigrantInnen), den Anschluss an den NQR und somit an weiterführende Qualifikationen zu sichern (siehe z. B. 241 BMSK). Eine Restrukturierung der Studienberechtigungsprüfungen ist manchen Stellungnahmen ebenfalls von Bedeutung, damit Erwachsenen mit ‚untypischen‘ Bildungsverläufen und Qualifikationsprofilen ein durchlässiger Zugang zur Hochschulbildung ermöglicht wird – allerdings sollten nach Auffassung der Wiener VHS/Abt. Päd. (20) bestehende Zugangsrechte selbstverständlich erhalten bleiben.

#### 5.10. NQR-Gremienstruktur

Der Sektor steht im Allgemeinen der geplanten Struktur positiv gegenüber, wenngleich das BMUKK/V8 (129) Unklarheiten und Unausgewogenheiten anmerkt. Überwiegend wird eine

neue Einrichtung für die NQR-Geschäftsstelle befürwortet, je nach Auslegung aufgrund der Ermangelung einer passenden aktuellen Einrichtung, die diese Aufgabe kompetent und für alle Bildungssektoren übernehmen könnte, oder aufgrund der Notwendigkeit, für eine sichtbar sektorenunabhängige Einrichtung zu sorgen. Das Register wird in institutioneller Verbindung mit der Geschäftsstelle betrachtet.

Alle Stellungnahmen fordern aber eine Vertretung im Entscheidungsgremium, die der Bedeutung des Erwachsenen-/Weiterbildungsbereichs gerecht wäre. Nicht wenige Stellungnahmen äußern sich ob der wahrgenommenen Marginalisierung des Sektors in den bisher eingerichteten Gremien, Beiräten und Beratungsgruppen etwas entrüstet. In diesem Kontext wird auch häufig erwähnt, dass die derzeitige Nationale Steuerungsgruppe keineswegs die notwendige Fachexpertise bzw. die Interessensvertretungen der unterschiedlichen Bildungssektoren inkludiert, sondern ausschließlich mit MinisterialbeamtInnen und Sozialpartnern besetzt ist. Der Tenor der Stellungnahmen fordert einerseits eine adäquate Vertretung des Erwachsenenbildung-/Weiterbildungsbereichs und andererseits eine deutlichere Mitwirkung von FachexpertInnen aus der Bildungswissenschaft und Bildungspraxis ein. Hinzu kommt allerdings das Argument der Handlungsfähigkeit, das für ein eher kleines Entscheidungsgremium mit höchstens 10-12 Personen aus den Ministerien und den Sozialpartnern besetzt spricht (s. hier 173 BAK). Parallel dazu gäbe eine Steuerungsgruppe mit mehr Mitgliedern den Platz frei für einen breiteren Kreis der Stakeholder.

### **Teil 3 Tabellarische Zusammenfassung der Stellungnahmen zum NQR nach Fragen und Bereichen**

Siehe beiliegende (Excel)Tabelle (Teil 3.xls bzw. Teil 3.pdf).

## Teil 4 Konsolidierte Darstellung der Stellungnahmen nach Fragen und Bildungsbereichen

Frage 7.1 -<sup>3</sup> Sind die organisatorischen Strukturen (insbesondere die nationale Steuerungsgruppe, die Projektgruppe im BMUKK, BMWF) zur Bewältigung des Vorhabens der Implementierung eines NQR transparent und klar dargestellt?

### *Universitäten*

Die Mehrheit findet das Konsultationspapier klar dargestellt; doch gibt es die Kritik, dass die „intendierten Prozesse zum Teil vage“ seien (32 Uni Salzburg), und es fehle an „Rückkoppelungen“ im weiteren Verlauf des Prozesses. Die Nichtrepräsentanz von Universitäten (und anderen Bildungsinstitutionen) im Steuerungsgremium wird einhellig kritisiert und es wird darauf hingewiesen, dass dies der Akzeptanz des NQR schaden könnte (123 TU Wien); in der jetzigen Struktur glaubt man "eine überproportionale Berücksichtigung der Interessen der Wirtschaft und der ArbeitgeberInnenseite des Arbeitsmarktes" zu erkennen (213 BOKU).

### *Fachhochschulen*

Der Implementierungsprozess wird als nicht transparent bezeichnet. Die bisherigen Stellungnahmen der FHK, als Mitglied des NQR-Beirats, sind im gegenständlichen Konsultationsdokument nicht berücksichtigt worden (14 FHK, S.2). Es wird kritisch festgestellt, dass die Einbindung der Stakeholder nur mittels Konsultationsprozess erfolgt. Eine ausschließliche Zusammensetzung der nationalen Steuerungsgruppe durch VertreterInnen der Bundesministerien, Bundesländer und Sozialpartner ist keine repräsentative Abbildung der österreichischen Bildungslandschaft. Auch andere Stakeholder aus dem österreichischen Bildungssystem (z. B. Uniko, FHK, FHR usw.) sind mit einzubeziehen, die derzeit zwar teilweise im NQR-Beirat vertreten sind, dessen zukünftige Rolle und Kompetenz aus dem Konsultationspapier jedoch nicht hervorgeht (24 FHR, S.3). Es sollte einen weiteren Prozess der Stellungnahme zur „Empfehlung für die Implementierung“ (Nationale Steuerungsgruppe) durch externe Stakeholder geben (24 FHR, S.3). Offen ist auch, an wen sich die „Empfehlung“ richtet bzw. wen die nationale Steuerungsgruppe berät (24 FHR, S.3).

### *Erwachsenenbildung*

Prinzipiell begrüßen alle Stellungnahmen die Einführung eines NQR, der zu einer verbesserten Anerkennung von Lernleistungen und zur erweiterten Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen, -niveaus und -sektoren führen kann und soll. Die Stichwörter „erwachsenengerechtes Lernen“ (18 bifeb) sowie „Bildungsstrukturereform“ (20 WVHS) mit den Lernenden im Mittelpunkt sind in erster Linie prägend. Mehr Transparenz und Effizienz im Bildungswesen insgesamt wird mit der Einführung eines NQR (Stichwörter Lernergebnisse und Qualitätssicherung) auch erwartet (112 bifi; 173 BAK). Gleichzeitig wird eine getrennte Weiterentwicklung der drei Korridore durchgängig als nicht nachvollziehbar erachtet und eine engere Verzahnung mit den Prinzipien der nationalen LLL-Strategie (Stichwort Lebensphasenorientierung) ermahnt. Die bisherige Beteiligung des Sektors am Entwicklungsprozess wird allseits als unzureichend bezeichnet, wobei die Strukturen, Kompetenzen und Aufgaben der aktuellen und geplanten Beiräte usw. als eher intransparent empfunden werden.

<sup>3</sup> Die Frage ist die erste Frage auf Seite 7 des Konsultationspapiers und daher als 7.1 bezeichnet.

### *Allgemeinbildung*

Die Stellungnahmen der Stakeholder, die zentral die Anliegen der Allgemeinbildung vertreten (ZA der AHS/LSI; BMUKK Sektion I inklusive Abteilungen; Eltern- und Familienverbände) sind der Auffassung, dass diesem Prozess nicht grundsätzlich zugestimmt werden kann, da es noch eine ganze Reihe von Fragestellungen gibt, die im Vorfeld diskutiert werden müssten. Im Zentrum der Auffassung stehen die Befürchtungen, dass der Bildungsbegriff hinkünftig ausschließlich vom Gedanken der Utilitarität getragen sein wird. Die Stellungnahmen formulieren eine Warnung vor Privatisierungstendenzen von Bildung, die mit dem NQR transportiert werden. Und beschreiben gleichzeitig die Gefahr vor einer Entwertung öffentlicher Bildungseinrichtungen durch die Gleichstellung von formeller, nichtformaler und informeller Bildung, wodurch Bildung ihre ursprünglichsten Ziele verlieren würde. Diese grundsätzliche Ablehnung zeigt sich im Konsultationsprozess auch in einer nicht durchgehenden Beantwortung der Fragen. Der Aufbau des Konsultationspapiers setzt jedoch die Zustimmung voraus, die diese Organisationen nicht mitbringen.

Die Pädagogischen Hochschulen stimmen dem NQR zu und fordern Vertretungen in den Beiräten. Kritikpunkte gibt es an den Aufgabenstellungen für die Projektgruppe, diese könnten deutlicher formuliert werden. Für die PH Kärnten (54) ist die Rolle der Beiräte und deren Möglichkeiten zur Einflussnahme unklar. Ebenso nicht eindeutig klar und transparent dargestellt sind beispielsweise folgende Ausführungen im Konsultationspapier: Was sind VertreterInnen wichtiger Institutionen? Was ist mit direktem Einfluss gemeint? Bildungsverwaltung oder Sozialpartner? Wie werden Korridor 2 und 3 voneinander abgegrenzt? Ebenso werden sprachliche Unkorrektheiten zwischen „Einordnung“ und „Eingliederung“ angemerkt und der Unterschied zwischen nichtformal und informell wird im Papier zu spät erläutert (54 PHK, S.1).

### *Berufsbildung*

Seitens der Berufsbildung werden die organisatorischen Strukturen für die Implementierung eines NQR als sehr positiv bewertet. So stellt beispielsweise der Vertreter Österreichs im europäischen Gewerkschaftskomitee am Beginn seiner Stellungnahme fest: „Zunächst darf anerkennend festgehalten werden, dass bei der Entwicklung eines NQR für Österreich in sehr guter, offener und sozialpartnerschaftlicher Weise vorgegangen wird. Damit wurde die bereits anlässlich der Konsultation über die Implementierung des EQR unter Einbeziehung der Sozialpartner und von Stakeholdern begonnene Arbeitsweise in vorbildlicher Weise fortgesetzt und sichergestellt“ (2 ETUCE, S.1).

Frage 7.2 - Ist der Zeitrahmen für die Entwicklung des NQR realistisch gesetzt?

### *Universitäten*

Die große Mehrheit sieht den Zeitplan als unrealistisch bzw. als für das Erreichen der Ziele kontraproduktiv an: Es brauche mehr Zeit für Diskussionen, die auch die Bildungsinstitutionen einbinden. Es sei im vorgelegten Papier noch zu viel offen, das erst konkretisiert und dann nochmals einer Begutachtung unterzogen werden müsse. Eine Auswahl von Stellungnahmen:

„Die formale Zuordnung universitärer Abschlüsse zu den EQR-Niveaus 6 bis 8 ist wohl ohne größeren Aufwand möglich. Soll dies jedoch von einer gehaltvollen Charakterisierung durch Qualifikationsprofile und Lernergebnisse begleitet sein, ist der Zeitrahmen bis Ende 2010 zu knapp.“ (123 TU Wien)

„Der Zeitrahmen, der für die Entwicklung und Anwendung des NQR auf den Korridor 1 vorgesehen ist, scheint realistisch gesetzt, wobei eine Zuordnung der Qualifikationen aus unserer Sicht erst nach der Einigung auf anwendbare Deskriptoren bzw. der Formulierung österreichspezifischer Deskriptoren sinnvoll erscheint.“ (171 Med Uni Graz)

Es ist „noch kaum Erfahrung mit einer aussagekräftigen Formulierung von learning outcomes und Qualifikationsprofilen vorhanden“ und „außerdem wären die Aussendung der revidierten

Fassung und die Möglichkeit zu einer zweiten, abschließenden Stellungnahme wünschenswert.“ (132 Uniko)

#### *Fachhochschulen*

Der vorgeschlagene Zeitrahmen für die Implementierung erscheint hoch ambitioniert (14 FHK, S.3) und ist in Anbetracht der offenen bzw. ungeklärten Schnittstellen im österreichischen Bildungssystem nicht adäquat und zu kurz angesetzt.

Damit der NQR nachhaltige reale Bedeutung erlangen kann, erscheint vor allem die Einbindung der Hochschulen als aufnehmende Institutionen unabdingbar. Eine durchgängig lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen im formalen Bildungssystem sowie ein durchgängiges externes Qualitätssicherungssystem über alle Sektoren fehlen (14 FHK, S.3). Auch bleibt offen, welchen formalen Status der NQR in Österreich haben wird (24 FHR, S.4).

#### *Erwachsenenbildung*

Der gesetzte Zeitrahmen erntet überwiegend deutliche Skepsis (vereinzelt aber als mit guter Planung und Begleitung möglich, s. hierzu 212 WBA). Nach Ansicht der Stellungnahmen aber reicht er sicherlich nicht aus, um die notwendige Kohärenz zwischen den drei Korridoren zu erzielen – bei der jetzigen Planung ist das Risiko einer einseitigen Vorstrukturierung der Korridore 2 und 3 durch Korridor 1 tatsächlich gegeben (aber s. 173 BAK, die die zeitlich vorgeschaltete Weiterentwicklung des Korridors 1 befürwortet).

#### *Allgemeinbildung*

Es gibt einerseits klare Zustimmungen, ebenso aber auch eindeutige Ablehnungen mit folgenden Begründungen:

„Nein, unrealistisch, wenn unter Implementierung der Rahmenbedingungen eine nachhaltige Umstellung auf lernergebnisorientierte Curricula, inklusive neuer Beurteilungssysteme, sowie entsprechende Lehrer-, Aus- und Weiterbildung verstanden werden soll“ (258 Eltern-Famverb.).

„Sollte die Einordnung der österreichischen Qualifikationsbescheinigungen in den NQR bis 2010 vollzogen sein, müsste gleichzeitig eine Weiterentwicklung des Bildungssystems damit verbunden werden – sowohl hinsichtlich einer Systemreform wie auch einer Qualitätssicherung.“ (KPH Wien/Krems)

Die IV gibt zu bedenken, dass, selbst wenn die Curricula in Österreich bereits vorwiegend auf lernergebnisorientierten Darstellungen basieren würde, der Zeitrahmen nicht nachvollziehbar wäre.

„Die IV ist der Ansicht, dass Qualität und Sorgfalt während des gesamten Prozesses oberste Priorität haben muss. Daher wird es als grundsätzlich problematisch betrachtet, eine Zuordnung – basierend auf Lernergebnissen – bereits ab einem Zeitpunkt vornehmen zu wollen, an dem eine lernergebnisorientierung in den österreichischen Lehrplänen vielfach noch nicht verankert ist.“ (214 IV, S.3)

#### *Berufsbildung*

Der Zeitrahmen für die Entwicklung des NQR wird mit großer Mehrheit befürwortet, wenngleich von einigen wesentlichen Stakeholdern wie beispielsweise der Industriellenvereinigung (IV 214) der Zeitplan in Frage gestellt wird. Die Bedenken bezüglich der Zeitplanung werden seitens der Industriellenvereinigung damit begründet, dass mit dem Bekenntnis zur lernergebnisorientierung umfassende Begleitarbeiten bei der Neu- und Umformulierung der unterschiedlichen Lehrpläne und Ausbildungsordnung erforderlich sind. Vor diesem Hintergrund ist es für die Industriellenvereinigung nicht ausreichend nachvollziehbar, wie unter Bedachtnahme auf diese bildungspolitischen Gegebenheiten eine sorgfältige Zuordnung der Qualifikationen bis 2010 tatsächlich erfolgen kann. Vor allem wird angemahnt, dass eine Zuordnung, die auf Basis von Lernergebnissen erfolgen soll, bereits zu einem Zeitpunkt vorgenommen wird, wo in vielen Bereichen die Lehrpläne und Curricula noch gar nicht auf die lernergebnisorientierung umgestellt wurden (vgl. 214 IV, S.37,38).

Frage 9.1 - Stimmen Sie mit den Zielsetzungen überein? Falls nicht, begründen Sie bitte Ihren Standpunkt.

### *Universitäten*

(Dieser Text bezieht sich auf Fragen 9.1 bis 9.4)

Im Prinzip werden von einer Mehrheit der Universitäten die Ziele des NQR unterstützt, die im Großen und Ganzen mit den Zielen des Bologna-Prozesses gleichgesetzt werden (Transparenz, Vergleichbarkeit, Lernergebnisorientierung).<sup>4</sup> Doch gibt es auch Bedenken vonseiten der Universitäten:

Insgesamt wird befürchtet, dass durch die Implementierung eines NQR die bestehende Entscheidungsautonomie der Universitäten eingeschränkt werden könnte. Denn wer wird über die „Gleichwertigkeit“ entscheiden? Die Tatsache, in den Entscheidungsgremien nicht vertreten zu sein, scheint die allgemeine Befürchtung auszulösen, dass hierbei die Universitäten übergangen werden sollen. Demgegenüber fordern alle Universitäten das Prinzip der „aufnehmenden Institution“:

"[So ist] das Prinzip der „Durchlässigkeit“ zwischen den einzelnen Korridoren nur sinnvoll, wenn die Entscheidung zur Aufnahme in ein Studienprogramm bei der aufnehmenden Instanz, ergo der Universität, liegt, wie dies in allen anderen europäischen Staaten, die ebenfalls an der Einführung eines Qualifikationsrahmens arbeiten, üblich ist." (187 WU Wien)

Trotz mehrheitlicher Zustimmung zu den expliziten Zielen des NQR wird auch die Besorgnis geäußert, dass von verschiedenen Interessengruppen noch andere Ziele mit dem NQR verfolgt werden, die nicht offengelegt werden. So etwa von der Uni Innsbruck (die, davon abgesehen, die Ziele des NQR prinzipiell unterstützt):

„Das größte Problem in der Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens ist in der prinzipiellen Möglichkeit von dessen Nutzung für unterschiedliche bildungspolitische Zwecke zu sehen, die nicht offengelegt werden. Es ist völlig unklar, welche Konsequenzen dieser NQR nach sich ziehen kann, für welche politischen Anliegen er ge- aber auch missbraucht werden könnte.“ (147 Uni Innsbruck)

Als Einzelmeinung, die den anderen Stellungnahmen widerspricht, nennt der Berufsverband Österreichischer PsychologInnen als weiteres Ziel eines NQR die mögliche Entkoppelung von Ausbildung, Qualifikationsnachweis und Berufszulassung, um „derzeit mögliche Interessenkonflikte zu bereinigen“ (88 BÖP).

Es wird auch die Frage gestellt, ob es nicht besser sei, zuerst die Ergebnisse des noch nicht abgeschlossenen Bolognaprozesses zu evaluieren, bevor man eine weitere Reform in Richtung learning outcomes durchführt (157 Uni. f. Musik und darst. Kunst).

Der Österreichische Wissenschaftsrat (237) fordert als Ergänzung zum NQR auch an fachbezogene Qualifikationsrahmen (FQR, subject benchmarking) für die einzelnen Disziplinen zu denken.

### *Fachhochschulen*

Den Zielvorgaben (Transparenz, Lernergebnisorientierung) wird prinzipiell zugestimmt. Der NQR sollte jedenfalls mit dem European Higher Education Framework kompatibel sein und die im Londoner Communiqué formulierten Zielsetzungen von Qualifikationsrahmen Berücksichtigung finden (24 FHR, S.3,4). Bestimmte Zielsetzungen sind teilweise unklar (orientierender NQR vs. bildungspolitische Zielsetzungen / KP, S. 6).

### *Erwachsenenbildung*

Die Zustimmung mit den Zielsetzungen des NQR ist ausgeprägt und für fast alle Stellungnahmen ist die Lernergebnisorientierung zentraler Drehpunkt. Daher ist Lern-/Lehr-Input (Dauer/Intensität) entweder nicht direkt oder auch gar nicht zu berücksichtigen. Die Anerkennung nichtformal und informell erworbener Lernergebnisse ist ein großer NQR-

<sup>4</sup> Doch gibt es unter den Universitäten auch Stellungnahmen, die dem Vorhaben eines NQR prinzipiell ablehnend gegenüberstehen: 157 Univ. f. Musik & darst. Kunst, 164 Montan Univ., sowie (zumindest in der jetzigen Form) 32 Univ Salzburg.

Pluspunkt, der zu einer stärkeren Berücksichtigung solcher Lernleistungen im gesamten Bildungssystem beitragen kann und soll – damit auch Korridor 2 nicht zur „Reparaturwerkstatt von Korridor 1“ wird (18 bifeb). Gleichzeitig unterstreichen viele Stellungnahmen, dass ein NQR nicht zu einer einseitigen Ausrichtung auf Lernergebnisse und Beschäftigungsfähigkeit bzw. berufliche Verwertbarkeit verleiten darf, wie z. B.:

„Bildung ist mehr als Qualifikation... Der auf Lernen konzentrierten Sichtweise entspricht ein Qualifikationsbegriff ... [der] auf formale Kriterien abgestellt [ist] ... Damit wird Bildung zur Gänze ausgeklammert“ (56 VösvHS).

Hinzu wird hin und wieder der Hinweis geäußert, dass ein NQR keinen neutralen Bezugspunkt darstellen kann: Werturteile sind bereits im Raster und in den exemplarischen Zuordnungen inhärent vorhanden. Vor diesem Hintergrund wird z. B. vorgeschlagen: „Der NQR soll Qualifikationen zuordnen und nicht Kompetenzen oder Personen, auf Basis von allgemeiner Zugänglichkeit und Freiwilligkeit. ...“ (129 BMUKK/V8).

Die Notwendigkeit der Entwicklung von Beurteilungs-/Validierungsinstrumenten sowie Validierungs-/Akkreditierungsinstanzen in Sache nichtformal und informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten wird häufig erwähnt und erhält in manchen Stellungnahmen eine Schlüsselrolle (wie z. B. 212 WBA).

### *Allgemeinbildung*

Es gibt einerseits klare Zustimmungen, ebenso aber auch eindeutige Ablehnungen, mit unterschiedlichen Begründungen.

Der ZA der AHS lehnt den NQR ab und formuliert dies in seiner Stellungnahme, dass der NQR relativiert werden sollte als eine mögliche und operationalisierbare Arbeitsbeschreibung für das Berufs- und Bildungsfeld, nicht aber als eine Auskunft über Bildung im allgemeinen Sinn (vgl. 4 ZA-AHS, S.3).

Dennoch wird eine Absteckung des Rahmens der vergleichbaren Kompetenzen positiv gesehen – eine Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse auf europäischem Niveau werde damit gefördert.

Der Eltern- und Familienverband stellt die Ziele nicht grundsätzlich in Frage, stellt aber fest, dass im vorliegenden Entwurf die formalen Strukturen wichtiger seien als inhaltliche Positionen. In der inhaltlichen Ausrichtung wird als Ziel die employability genannt, „dabei gehen andere Qualifikationen aus dem Bereich der Allgemeinbildung verloren und werden abgewertet (z. B. kreative, musische, humanistische, soziale, sportliche Fähigkeiten)“ (258 Eltern-Famverb.).

Eine dezidierte Ablehnung des NQR und seiner Zielsetzungen erfolgt von der Abt. 1/5 des BMUKK:

„Der Qualifikationsbegriff des NQR widerspricht den in österreichischen Schulgesetzen gebräuchlichen Auffassungen von Allgemeinbildung auf der Sektion I. Dies betrifft vorrangig den pädagogischen Auftrag der Schule, der darin besteht das Entwicklungspotential Einzelner oder von Gruppen zu sehen und zu fördern. Für die Zuordnung von formalen Qualifikationen sind derzeit in Österreich keine Standards gebräuchlich und auch nicht in dem Ausmaß vorgesehen wie dies der Verweis des NQR auf die Standards annimmt.“ (108 Abt 1/5 BMUKK)

In der Argumentation wird weiter ausgeführt, dass der NQR in etlichen Punkten dem Schulrecht widerspreche, z. B. dem Auftrag „... grundlegende Allgemeinbildung zu vermitteln, sowie die Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere oder höhere Schule zu befähigen.“

Von Seiten der PHs wird diesem zentralen Punkt überwiegend zugestimmt. Die Zielsetzungen Transparenz, Durchlässigkeit, Vergleichbarmachung von tertiären Abschlüssen im europäischen Raum und die Lernergebnisorientierung stehen im Zentrum der Zustimmung. Die PH Kärnten (54) vermerkt die Widersprüchlichkeit der Ziele und die semantische Gleichsetzung von Zielen mit Maßnahmen. Ergänzend führt die Stellungnahme an:

MONITORING

Sichtbarmachung, Vergleichbarkeit vollständig umfassend

Lernbarrieren abbauen und Flexibilität zwischen Lernorten wird in den Formulierungen zu wenig deutlich betont

#### KOMPETENZORIENTIERUNG

Abgehen von Validierung und Anerkennung (warum komplizierte Zuordnung, wenn keine Anerkennung erfolgt?) auch hier gibt es Widersprüche im Papier; z. B. S.9

#### WETTBEWERBSSTEIGERUNG

Begriffe: „Qualifikation“ und „Kompetenzen“ werden sehr unscharf verwendet

Die PH Kärnten plädiert für ein europäisches innovatives Anerkennungsmodell abseits institutioneller Eigenlogiken mit Transparenz und Durchlässigkeit (54, S.2).

#### *Berufsbildung*

Von den 22 Stellungnahmen, die sich zu dieser Frage geäußert haben, gibt es eine eindeutige grundsätzliche Befürwortung der Ziele des NQR. So befürwortet die österreichische Industriellenvereinigung die im Konsultationspapier angeführten Ziele, vor allem jene wonach der NQR eine orientierende Funktion haben soll, also keine arbeitsrechtliche, kollektivvertragsrechtlichen oder regulativen Konsequenzen aus dem NQR abzuleiten sind. Zusätzlich wird die Frage gestellt, was unter „innovativen Anerkennungsmodellen“ und den damit verbundenen Synergien zu verstehen ist, weil laut Industriellenvereinigung bei allen Anerkennungsfragen die Qualität sowie die eindeutige Nachvollziehbarkeit von Entscheidungsstrukturen oberste Priorität haben sollten. Ebenso mahnt die Industriellenvereinigung ein Ziel an, das im NQR nicht aufscheint, nämlich jenes, den NQR benutzer- und anwendungsfreundlich zu gestalten (214 IV, S.4). Leicht abweichend von der Betonung der orientierenden Funktion des NQR ist die Stellungnahme der Landwirtschaftskammer Österreichs, wenn diese feststellt:

„In der Anfangsphase scheint die orientierende Funktion einen höheren Stellenwert zu haben. Wie sehr regulierende Aspekte an Bedeutung gewinnen, wird unseres Ermessens daran liegen, wie partizipativ die Prozesse gestaltet werden können“ (223 Landwirtschaftskammer Österreich, S.2).

#### Frage 9.2 - Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie/Ihre Organisation mit der Einführung des NQR?

##### *Universitäten*

Siehe Text unter 9.1.

##### *Fachhochschulen*

Die Fachhochschulen erwarten sich, dass durch die transparente Darstellung von Qualifikationen im NQR die Anerkennung und Bewertung künftig leichter wird. Es wird erwartet, dass im NQR neue Berufe ebenso dargestellt, beschrieben und eingegliedert werden können wie neue Berufsentwicklungen und -bilder bereits bestehender Berufe.

##### *Erwachsenenbildung*

Die Stellungnahmen verbinden mit dem NQR folgende Ziele und Erwartungen:

- Durchlässigkeit zw. Bildungssektoren mitsamt verbesserter Anschlussfähigkeit der Erwachsenenbildung
- Transparenz und Vergleichbarkeit im Interesse aller Beteiligten – in erster Linie mit dem Ziel der Stärkung der Bildungspartizipation für alle; vor diesem Hintergrund Mobilität innerhalb und zwischen Ausbildungssystemen erleichtern und in der Folge werden Arbeitsmarktchancen im Lande und europaweit offener zugänglich;
- Aufwertung bzw. Gleichstellung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (nach 238 AG-BH die „dritte Säule“ des Bildungssystems) bzw. nichtformaler und informeller Bildung im Gesamtbildungssystem;
- Förderung von und Entwicklung von Validierungsverfahren für nichtformale/r und informelle/r Bildung und ihre/n Lernergebnisse/n (auch in formalen Bildungskontexten und -prozessen), mit verstärkter Vergabe von eigenen anerkannten Abschlüssen (Beispiel: WBA-ErwachsenenbildnerInnen Ausbildung), inklusive Teilqualifikationen.

Insgesamt: „Erwachsenenlernen ist Anschlusslernen, es baut auf beruflichen, privaten und vorher gehenden Lernerfahrungen auf“ (229 WVHS).

#### *Allgemeinbildung*

Siehe Text unter 9.4.

#### *Berufsbildung*

Eine zentrale Erwartung fast aller Stakeholder der Berufsbildung besteht darin, dass durch den NQR eine Aufwertung der Berufsbildung erfolgt, vor allem der Abschlüsse von BHS-AbsolventInnen sowie von Qualifikationen des dualen Systems und deren beruflichen Handlungskompetenzen. Diese durchgehende Tendenz wird exemplarisch anhand der Stellungnahme der technischen, gewerblichen Zentrallehranstalten Wiens wie folgt auf den Punkt gebracht: „Wir sehen den NQR als eine Gelegenheit, die in Österreich erworbenen Qualifikationen nach Kriterien zu bewerten und so zu einer wirklichkeitsnahen Klassifikation der Bildungsabschlüsse zu gelangen. Wir gehen davon aus, dass der NQR nachhaltig die Klassifikation der österreichischen Bildungsabschlüsse bestimmt und die derzeit verwendete ISCED-Klassifikation, durch die die österreichischen BHS unterbewertet werden, ersetzt. Dies würde nicht nur ungerechtfertigte Benachteiligungen für BHS-Absolvent/inn/en vermeiden, sondern auch dazu führen, dass in Zukunft in internationalen Vergleichen das österreichische Qualifikationsspektrum nicht mehr verzerrt dargestellt wird“ (131 BMUKK/II2, S.8).

Frage 9.3 a - Welche Ziele sollten aus der Sicht Ihrer Institution bevorzugt verfolgt werden?

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 9.1.

#### *Fachhochschulen*

Die sogenannten „weiteren Teilziele“ (KP, S.8) gilt es besonders zu beachten, wie die Sichtbarmachung von Schnittstellen und Stärkung der Durchlässigkeit. Die Trennlinie zwischen den Lernergebnissen, die auf Sekundar- und Tertiärstufe angestrebt und real erzielt werden, ist im NQR klar und unmissverständlich zu ziehen (24 FHR, S.4,5). Aspekte der Qualitätssicherung sind im Vorfeld der Implementierung eines NQR zu klären.

Bildungspolitische Probleme müssen vorab explizit verhandelt werden und dürfen nicht implizit über die Zuordnung zum NQR geregelt werden, da dies sonst eine Überforderung des NQR darstellen würde. Der NQR sollte mehr ein enabling instrument denn als ein driver for reform angesehen werden, wie internationale Beispiele und deren wissenschaftliche Evaluation gezeigt haben (24 FHR, S.5).

Es ist wichtig und zur Erreichung der Zielvorgaben unabdingbar, dass die Hochschulen als aufnehmende Institutionen bei der Anerkennung, Bewertung und Zuordnung von Qualifikationen mitentscheiden bzw. die Letztentscheidung im Einzelfall treffen (14 FHK, S.4).

#### *Erwachsenenbildung*

Die Ziele, die im Vordergrund stehen sollten, sind:

- Durchlässigkeit zwischen Bildungssektoren; Erwachsenenbildungsabschlüsse im NQR vorsehen und prinzipiell als gleichwertig bzw. gleich zu bewerten betrachten; Aufwertung und Validierung nichtformalen und informellen Lernens auf der Grundlage der Lernergebnisorientierung;
- Standardisierung und Objektivierung von Zertifizierung/Akkreditierung, d. h. Qualitätssicherung, aber auch mit Berücksichtigung vielfältiger Methoden und Instrumentent, wie z. B. „Die Erwachsenenbildung verfügt über Erfahrungen und Instrumente, wie informelles Lernen in der Bildungslandschaft bewertet und verankert werden kann und bringt diese gerne in die Weiterentwicklung des NQR ein“ (261 BN Steiermark).

- Stärkung eines umfassenden Bildungsverständnisses, das unabhängig von der unmittelbaren beruflichen Verwertbarkeit Anerkennung und Wertschätzung erfährt und die Gesamtpalette der Inhalte (wie z. B. Persönlichkeitsbildung und politische Bildung) mit einbezieht, s. z. B. „Kritisch aber könnte angemerkt werden, dass nun alles, selbst das informell Erlernte ökonomisch genützt und verzweckt werden soll. Der Instrumentalisierung des informellen Lernens müssen gute Argumente und beste Absichten... zugrunde gelegt werden“ (212 WBA).
- Lernende als Stakeholder bzw. in den Mittelpunkt stellen und sie motivieren, nicht zuletzt im Sinne der Förderung sozialer Inklusion.

#### *Allgemeinbildung*

Siehe Text unter 9.4.

#### *Berufsbildung*

Keine Angaben

Frage 9.3 b - Fehlen bestimmte Ziele, die berücksichtigt werden sollen?

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 9.1.

#### *Fachhochschulen*

Siehe Text unter 9.3a.

#### *Erwachsenenbildung*

Folgende Ziele sollten aus Sicht der Stellungnahmen stärker Berücksichtigung finden:

- Verzahnung mit dem LLL-Konzept: „Gefragt ist ein generelles Umdenken. Für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse kommt es weniger auf strikte Vorgaben an, sondern auf Eigenverantwortung und Selbstständigkeit ebenso wie auf individuelle Angebote und solche, die LLL unterstützen“ (129 BMUKK/V8).
- Stärkung der Bildungsmotivation, inkl. Nachholen von Abschlüssen (2.-Chance-Gedanke);
- Validierungsinstanzen sind „...essenziell für die Weiterentwicklung und es müssten unbedingt bereichsübergreifenden Strukturen aufgebaut werden“ (20 WVHS; s. auch hierzu 192 BUKEB).
- Mobilitätsförderung durch Gleichbehandlung im Lohn-/Arbeitsrecht; Integration von MigrantInnen; Abbau von Vorurteilen.

#### *Allgemeinbildung* (dieser Text bezieht sich auf 9.2, 9.3 und 9.4)

Die meisten Stellungnahmen aus dem Bereich der Pädagogischen Hochschulen wiederholen Positionen des Konsultationspapiers; zusätzliche Ergänzungen lauten wie folgt (in der Reihenfolge der Häufigkeit):

- eine Aufwertung der beruflichen Fort- und Weiterbildung;
- eine stärkere Lernergebnisorientierung;
- Gleichwertigkeit von formalem und informellem Lernen;
- genauere Dokumentationen von Kompetenzen (Portfolio), Zusatzangaben bei Zeugnissen;
- einfachere Vorgehensweisen in den Zulassungs- und Anrechnungsverfahren;
- eine bessere Positionierung der österreichischen Qualifikationen am europäischen Arbeitsmarkt;
- die bessere Nutzung der Lernergebnisse aus nicht formalen und informellen Lernkontexten;
- Ermöglichung zielgerichteter und kompetenzorientierter Mobilität von Studierenden.

Die Stellungnahme der Elternverbände zeigt als Erwartungshaltung an den NQR eine grundlegende Umstellung des (formalen) Bildungssystems und fordert eine permanente Vernetzung der Stakeholder ein.

#### *Berufsbildung*

Keine Angaben

Frage 9.4 - Soll der NQR primär orientierende Funktion haben oder sollen auch stärker regulierende Elemente einbezogen werden? Wenn ja, welche?

#### *Universitäten*

Die Stellungnahmen fordern einhellig (Ausnahme: 132 BÖP), dass der NQR einen rein *orientierenden* Charakter haben soll; zu diesem Zweck sollte jedoch das Prinzip der „aufnehmenden Institution“, welche sich an dem Rahmen orientieren kann, rechtlich fixiert werden, sowie die Seite der rechtlichen Anerkennung von Abschlüssen vom NQR getrennt werden. Daher fordert die Österreichische Universitätenkonferenz (Uniko):

„Reguliert oder gewährleistet werden muss allerdings, dass die aufnehmende Instanz mit entsprechenden (noch zu entwickelnden) Prüfverfahren entscheidet, wer, abgesehen von den jetzt durch das Bildungssystem bestimmten AbsolventInnen, aufgenommen werden kann.“ (132 Uniko)

#### *Fachhochschulen*

Ein künftiger NQR sollte die österreichische Bildungslandschaft realistisch abbilden, was durch ein Validierungssystem in Form von Qualitätssicherung für alle Beteiligten überprüfbar sein sollte.

Wichtig erscheint, dass auch mit einem orientierenden Rahmen keine Erwartungen geweckt werden, die aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen (z. B. Hochschulzugang gemäß UG 02 und FHStG) nicht realisierbar sind. Rechtlich definierte Schnittstellen sind im NQR zu berücksichtigen. Die Zuordnung zu den Qualifikationsniveaus hat unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen zu erfolgen, wie es auch aus der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen auf S. 7 hervorgeht (14 FHK, S.5).

Zentrale mit dem NQR verbundenen Zielen (wie Sichtbarmachung der Schnittstellen und die Förderung der Durchlässigkeit) wird man jedoch nur erreichen können, wenn mittelfristig Zugangs- und Berechtigungsfragen Berücksichtigung finden. Nur ein solcher, „realitätsnaher“ NQR würde zu einer entsprechenden Akzeptanz von Seiten der Stakeholder führen und letztlich seine Bedeutungslosigkeit verhindern (24 FHR, S.5).

#### *Erwachsenenbildung*

Überwiegend befürworten die Stellungnahmen eine orientierende bzw. gemäßigt regulierende Funktion für den NQR, d. h. eine höhere Verbindlichkeit und Qualität sollte erreicht werden (261 BN Steiermark) aber keine automatische Berechtigung (vgl. 20 WVHS). Eine starke Regulierung wird eher abgelehnt.

Allerdings wird nicht selten erwähnt, dass für die Gültigkeit bzw. wirkungsvolle Akzeptanz von NQR-Zuordnungen zu sorgen ist, einerseits, um den Wert von Lernergebnissen und Zertifikaten, die Erwachsenenbildungsangebote und -einrichtungen ermöglichen, zu sichern und andererseits, um eine Zuverlässigkeit für Lernende zu gewährleisten (die für die Teilnahme- und Lernmotivation nicht unerheblich wäre, also nach 173 BAK „...um seine Verwendung auch für ArbeitnehmerInnen attraktiv zu machen“). Daher plädiert z. B. die bifi-Stellungnahme (112) für eine regulierende Funktion, um den Anspruch auf Anerkennung zu verankern – das bedarf wiederum der Entwicklung geeigneter Feststellungsverfahren (also Qualitätssicherung).

Zum Thema Orientierung vs. Regulierung äußern sich viele Stellungnahmen dezidiert:

„Durchlässigkeit ... kann ... nur gewährleistet werden, wenn wechselseitige Anerkennung verbindlich geregelt ist... Ein bestimmter NQR-Level kann nicht automatisch zu bestimmten Berechtigungen führen, aber innerhalb eines Levels sollten gleichwertige Kompetenzen ... wechselseitig für verschiedene Bildungsabschlüsse anerkannt werden.“ (20 WVHS)

„Regulierende Elemente schaffen ... Verbindlichkeit der Deskriptoren und es stellt sich die Frage, welche Methoden und Instrumente für Validierungen zur Anwendung kommen sollen, welche Stellen Validierungsfunktionen erfüllen sollen und wer sie akkreditiert. ... Eine konsequente Umsetzung der NQR-Prinzipien ... bedingt genaugenommen regulierende Elemente, um negative Auswirkungen für die TN bei deren Fehlen zu vermeiden.“ (129 BMUKK/V8)

„Wenn der NQR auch nur in Ansätzen als Reforminstrument gesehen wird und wenn bildungspolitische Ziele damit verbunden sind, werden sie ohne Regulative nicht durchzusetzen sein. Das betrifft die Durchlässigkeit ... und ... die verstärkte Anerkennung von nichtformalen und informellen Lernergebnissen.“ (212 WBA)

#### *Allgemeinbildung*

Die überwiegende Mehrheit tritt für einen orientierenden Charakter ein. Einige wenige Positionen merken jedoch an, dass zunächst geklärt sein müsse, welche Funktion der NQR genau haben werde – Instrument der Steuerung oder der Anpassung, eine Institutionen verändernde Wirkung oder ein formales Einpassungsinstrument für nationale Qualifikationssysteme.

Eine Minderheit weist jedoch auch darauf hin, dass daraus auch ein normativer Charakter mit einer verändernden Wirkung auf die Bildungsanbieter entstehen könne.

#### *Berufsbildung*

Wie bereits unter 9.1 angeführt, spricht sich die überwältigende Mehrheit der Stellungnahmen für eine orientierende Funktion des NQR aus. Lediglich einige wenige Stakeholder relativieren die eindeutige Befürwortung der orientierenden Funktion. Beispielsweise vertritt das BFI folgende Position:

„Tendenziell wären stärker regulierende Elemente für die/den Einzelne/n insofern wichtig, als ein individueller Anspruch zumindest auf Anerkennung standardisierter, nachgewiesener (Teil-)Qualifikationen im formalen Bildungssystem gewährleistet sein müsste, wobei auf den Verlauf des gesamten Ausbildungsgangs Rücksicht zu nehmen ist. Dazu müssten allerdings noch geeignete Feststellungsverfahren entwickelt und erprobt sowie organisatorische und rechtliche Voraussetzungen im öffentlichen Bildungssystem geschaffen werden.“ (112 BFI, S. 2)

Frage 11.1 - Ist grundsätzlich eine Typologisierung von Qualifikationen von Nutzen für den NQR, wenn nein, welche Alternativen gibt es?

#### *Universitäten*

(Dieser Text bezieht sich auf 11.1 und 11.2)

a) Haupt- und Teilqualifikationen:

Zu der Typologisierung der Qualifikationen in Haupt- sowie Teilqualifikationen gibt es vonseiten der Universitäten Fragen zu deren Definition und systematischen Beziehung:

„Es wird vermutet, dass die hier so klar und übersichtlich dargestellte Typologisierung im Alltag in vielen Bereichen nicht wirklich Stand hält und dass sie für die jeweiligen Betroffenen nicht immer nachvollziehbar ist. ... Das Problem liegt dabei vor allem im Bereich der Teilqualifikationen und in ihrer Stellung und Zuordnung innerhalb des NQR. ... Es ist noch zu klären, ob Zusatzqualifikationen Teilaspekte einer Ausbildung sind oder Eigenständiges darstellen.“ (210 Uni Graz)

„Die Unterscheidung in Hauptqualifikationen und Teil-, Zusatz- bzw. Spezialqualifikationen erscheint, zumindest aus Sicht des tertiären Sektors, nicht sehr schlüssig. Sind Teilqualifikationen für sich allein „lebensfähig“ oder nur sinnvoll als Bestandteil einer

Hauptqualifikation? Wäre z.B. die Erste Diplomprüfung eines bisherigen Diplomstudiums eine solche Teilqualifikation?“ (132 Uniko)

„[Es] ist darauf hin zu weisen, dass Lernergebnisse im universitären Bereich mehr umfassen als die Summe von einzelnen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die durch eine Leistungsüberprüfung feststellbar sind. Daher muss das Qualifikationsmodell, das sich aus Haupt-, Teil-, Zusatz- und/oder Spezialqualifikationen zusammen setzt als für die universitäre (Aus-)Bildung als ungeeignet qualifiziert werden. Die Lernkurve verläuft exponentiell.“ (213 BOKU)

„[Es] muss klar sein, dass dabei keine gesetzlichen Ansprüche auf Anerkennung entstehen dürfen. Überdies ist der Abschluss eines Studiums (Qualifikation vom Typ I) mehr als die Summe von Teilqualifikationen.“ (123 TU Wien; ebenso 236 ÖH TU Graz)

Fächerübergreifende Abschlussarbeiten oder -prüfungen dürften nicht durch Addition von Einzelprüfungen und Einzelnachweisen ersetzbar werden.

„Fachlich ergeben viele Teile (Teilqualifikationen) noch kein Ganzes. ... Man muss zur Kenntnis nehmen, dass der Nutzen von Qualifikationen nicht additiv wirkt, sondern eher die Kombination verschiedener Qualifikationen den Hauptausschlag gibt. D. h. es sind eher die Wechselwirkungen zwischen den Elementen und nicht die Elemente selbst, die den Ausschlag geben.“ (164 Montan Uni)

Unterstützt wird die Typologisierung u. a. von der TU Wien:

„Wenn für den universitären Bereich eine Hauptqualifikation vom Typ I dem Abschluss eines Studiums entspricht, so könnte die Festlegung der Teilqualifikationen vom Typ I' als Nachweis der erworbenen Kompetenzen in Fächern, die in dem Studium enthalten sind, von Nutzen sein“ (123 TU Wien).

Um diesem Problem einen Riegel vorzuschieben, regt die ÖH der TU Graz daher eine „Deckelung einer Teilqualifikations-Summierung“ an (236 ÖH TU Graz).

b) Öffentliche vs. nicht-öffentliche Qualifikationen:

Zu der Typologisierung der Qualifikationen in öffentliche bzw. nicht-öffentliche gibt es Einwände vonseiten des Akkreditierungsrates der Privatuniversitäten:

„Die Typologisierung erscheint grundsätzlich von Nutzen, allerdings ist die Verwendung des Begriffs formal-öffentliches Bildungssystem jedenfalls im Hinblick auf die akademischen Grade, die von Privatuniversitäten verliehen werden, nicht ausreichend: Diese sind Teil des formalen Bildungssystems, wie es unter Typ I beschrieben ist und unterliegen gesetzlichen Regelungen, sind aber nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems, aufgrund der privaten Trägerschaft der Bildungsanbieter. Eine Präzisierung der Begriffsbestimmungen von formal und öffentlich bezogen auf den Kontext der Typologisierung wäre daher sinnvoll und notwendig.“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

Aber auch von der Universität Salzburg (32), die darauf hinweist, dass sich diese Unterscheidung auf Anbieter bezieht und nicht – wie es eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen verlangen würde – auf Qualifikationstypen. Zustimmung zur Typologie kommt hingegen von: 123 TU Wien; 166 Notariatskammer; 170 FWF; 171 Med. Uni Graz (ident. 172); 174 Österr. Akkreditierungsrat; 219 BMWF Sektion I; 235 Konservatorium Wien; 236 ÖH TU Graz.

#### *Fachhochschulen*

Derartige Typologien sind von Nutzen, um die schwer überschaubare Vielfalt an Qualifikationen darzustellen. Aber es bestehen Unklarheiten. Die Relation zwischen den drei Korridoren und den Qualifikationstypen sind explizit zu klären (24 FHR, S.6).

#### *Erwachsenenbildung*

Die vorgeschlagene Typologisierung trifft häufig auf Vorbehalte, vor allem aufgrund der immanenten strukturellen Marginalisierung von Lernergebnissen/nachweisen, die für die Erwachsenenbildung typisch sind, wie z. B.

„Die vorliegende Typologisierung schmälert die ‚Gleichwertigkeit‘ der ErWB, wenn die ErWB in Typ III eingeordnet wird. ErWB muss in Typ I, II und III angesiedelt sein.“ (18 bifeb; s. hierzu auch 238 AG-BH)

Das Konzept der Vergleichbarkeit wird als sinnvoll erachtet, aber die Bildungsrealität in der Erwachsenenbildung ist traditionell eher auf Lernprozesse und Lernerfahrungen, weniger auf Lernergebnisse und Nachweise fokussiert; daher sind Portfolio-Methoden als Nachweise vorzusehen (s. z. B. 34 FKErWB; 192 BUKERB).

Zu beachten sind grundsätzliche Einwände, die zum Schluss führen, nur die konsequente Anwendung der Deskriptoren brächte eine brauchbare und gerechte Typologisierung hervor. Diese Position kommt sehr deutlich zum Ausdruck in der Stellungnahme des BMUKK/V8 (129): „Zu trennen ist hier der Erwerb und die Anerkennung von Bildungsleistungen. ... Die Typen beziehen sich auf die Anerkennung. Eine solche Einteilung und eine Abbildung des Status quo ist nicht zukunftsgerichtet, verfestigt das gegenwärtige System und behindert eine Weiterentwicklung. Alternativ: konsequente Anwendung der Deskriptoren.“ Es gibt jedoch ebenso praktische Einwände – die Typologisierung ist „weder einfach noch übersichtlich, daher nicht anwenderfreundlich...“ (173 BAK).

#### *Allgemeinbildung*

In fast allen Stellungnahmen wird der Nutzen der Typologisierung anerkannt. Die Elternverbände vermerken dennoch das Fehlen von Sozial-, Gesellschafts- und Kommunikationskompetenz. Die Stellungnahmen des ÖGB und der PH Wien stellen den Nutzen einer Typologisierung in Zweifel und meinen, dass sie die Wirklichkeit der Bildungslandschaft nicht abbilde. Außerdem könne der Behauptung, sie erlaube eine Strukturierung des Entwicklungsprozesses nicht gefolgt werden (262 ÖGB, S.4; 57 PH Wien, S.1).

#### *Berufsbildung*

Wie bereits in der zusammenfassenden Darstellung angeführt, wird der Unterscheidung in Qualifikationstypen teilweise zugestimmt. Wichtige Stakeholder wie die Sozialpartner lehnen jedoch die vorgeschlagene Typologisierung ab. Neben den Sozialpartnern wird die vorgeschlagene Typologie auch von der Sektion II des BMUKK abgelehnt, wenn diese feststellt, dass diese derzeit nicht nutzbringend für den Prozess der Zuordnung von Qualifikationen erachtet wird (vgl. 264 BMUKK Sektion II, S.4).

Frage 11.2 - Wie sollen Teilqualifikationen in einem NQR aufgenommen werden, welche Hindernisse sehen Sie in diesem Zusammenhang?

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 11.1.

#### *Fachhochschulen*

Prinzipiell gilt für die „Teil-, Zusatz- und Spezialqualifikationen“ genauso wie für die „Hauptqualifikationen“, dass für die Einordnung in den NQR ausschließlich das erreichte Lernergebnis-Niveau, und nicht formale Kriterien, wie etwa damit verbundene Berufsberechtigungen, den Ausschlag geben können (24 FHR, S.7).

Der „Vollständigkeitsanspruch“ bei der Aufnahme von Teilqualifikationen in den NQR wird als Hindernis bzw. Problem erachtet. Die unüberschaubare Vielzahl an allzu „kleinteiligen“ Qualifikationen (Kurse von sehr kurzer Dauer und sehr eingeschränktem Inhalt) könnte leicht zu einer Überforderung führen und die mit dem NQR intendierte Transparenz untergraben. Es sollten daher Kriterien entwickelt werden, die die Nicht-Berücksichtigung zu kleinteiliger „Qualifikationen“ rechtfertigen (24 FHR, S.8).

#### *Erwachsenenbildung*

Die Stellungnahmen geben ein deutliches Votum für die Aufnahme von Teilqualifikationen in den NQR, jedoch mit dem häufig erwähnten Vorbehalt, dass dieser Schritt bestehende Berechtigungen bzw. den Wert von Vollqualifikationen nicht entgegen wirken soll:

„...impliziert aber auch, dass weiteres Lernen nicht automatisch zu einem Aufsteigen bez. Des NQR-Levels führen muss, sondern z. B. bei Erwerb von weiteren Teilqualifikationen

auch am selben Level in die ‚Breite‘ gehen kann. ... durch die Zuordnung auf einem bestimmten Level zwar keine automatischen Berechtigungen ergeben, dass aber erworbene Teilqualifikationen für allfällige andere Qualifikationen anerkannt werden.“ (20 WVHS)

„Mehr Differenzierung und Zuordnung zu den Niveaustufen wäre allerdings nicht sinnvoll, da sonst die Gefahr einer zu starken Segmentierung des Ausbildungsganges und der Verlust des Berufsbildkonzepts drohen. Auch ist vor einer inflationären Ausbreitung von (Teil-) Abschlussprüfungen und -zeugnissen zu warnen...“ (112 bifi)

„Teilqualifikationen ja, sofern sie nicht auf dem gleichen Niveau wie die ihnen zugrundeliegenden vollständigen Lehrberufe [eingestuft werden]; Zusatz-/Spezialqualifikationen nein, weil diese ohne die dazugehörige Basisqualifikation keinen Sinn machen, d. h. für sich nicht alleine stehen können.“ (173 BAK)

#### *Allgemeinbildung*

Diese Frage wurde nicht von allen Institutionen beantwortet. Die Bandbreite der Antworten reicht von einer Ablehnung, da Teilqualifikationen zu spezifisch seien und auch rasch ihre Bedeutung änderten, bis zu den Vorschlägen, die Teilqualifikationen sollten mit Hilfe von Fallanalysen kategorisiert werden (zwei PH) über taxatives Auflisten erworbener Kompetenzen bis zur Position, sie seien unabdingbar, insbesondere zur Berücksichtigung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen (57 PH Wien, S.2).

Eine besondere Position nimmt die Stellungnahme der BMUKK Abt. 1/8 (12) ein, die für den Bereich der Sonderpädagogik unbedingt Spezial- und Teilqualifikationen einfordert, damit Bildungsabschlüsse für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich sind.

#### *Berufsbildung*

Bezüglich der Aufnahme von Teilqualifikationen in den NQR gibt es kein einheitliches Bild. Von einzelnen Stakeholdern wird eine grundsätzliche Befürwortung von Teilqualifikationen mit dem Hinweis auf deren Grenzen verknüpft, wenn beispielsweise das BFI vor einer inflationären Ausbreitung von Teilqualifikationen warnt, die zu einer zu starken Segmentierung des Ausbildungsganges und langfristig zum Verlust des Berufsbildungskonzeptes führen könnte (vgl. 112 BFI, S.2).

Frage 12.1 - Sind die Begriffe formales, nicht formales und informelles Lernen ein taugliches Instrument, alle in Österreich relevanter Lernergebnisse zu beschreiben?

#### *Universitäten* (dieser Text bezieht sich auf 12.1 bis 12.3)

Die Begriffe formales, nichtformales und informelles Lernen werden generell als ein taugliches Instrument angesehen (Ausnahme: 164 Montan Uni): „immer vorausgesetzt, dass non-formales und informelles Lernen auch wirklich intersubjektiv nachvollziehbar bewertet werden kann“ (132 Uniko), d. h. eine notwendige Bedingung, um nichtformales und informelles Lernen berücksichtigen zu können, ist eine nachvollziehbare Qualitätssicherung. Eine solche nachvollziehbare Qualitätssicherung im Bereich des nichtformalen und informellen Lernens sollte in einer Pilotphase getestet werden: „Erst nach einer Pilotphase, in der sich die Konsistenz und Validität der Bewertung der Lernergebnisse solcher Qualifikationen als gesichert erweist, kann deren Einordnung in den NQR vorgenommen werden“ (174 Österr. Akkreditierungsrat).

Aber „informelles Lernen“ findet nicht nur im Berufs-, sondern auch im Privatleben statt, sodass auch dieser Lernbereich berücksichtigt werden müsste (132 Uniko; aber auch: 149 Veterinär Uni Wien; 123 TU Wien; 235 Konservatorium Wien). Die Ausweitung der „Anerkennung“ nichtformalen und informellen Lernens wird mehrheitlich im Berufsbildungs- und universitären Weiterbildungsbereich gesehen, aber auch im Privatleben. Die Universität für Bodenkultur regt jedoch an, auch die informellen Lernprozesse innerhalb eines Universitätsstudiums ernst zu nehmen:

„Die Besonderheit der universitären Bildung besteht in der ganzheitlichen Form von Lernprozessen. Daraus ist abzuleiten, dass die stärkere Bewusstmachung der Bedeutung

informellen Lernens, insbesondere im Kontext des Erwerbs universitärer Qualifikation zur Positionierung der Universitäten in der tertiären Bildungslandschaft beiträgt.“ (213 BOKU) Mehrheitlich werden in der prioritären Behandlung des formalen Sektors keine Probleme gesehen. Unterstützt wird die Position der Universitätenkonferenz:

„weil formales Lernen in unserem Bildungssystem die wichtigste Rolle spielt und auch sehr gut ausdifferenziert ist, muss es vorrangig und tonangebend behandelt werden.“ (132 Uniko)

Angeregt wird nur, „um nicht zu normierend für diese beiden Korridore zu wirken, wären diese – wie eingangs erwähnt – schon jetzt in Überlegungen und Umstrukturierungen im Sinne geeigneter Einführungs-/ Vorbereitungsangebote zu berücksichtigen“ (171 Med Uni Graz) bzw. sollten für dieses Problem „europaweite Strategien entwickelt werden“ (236 ÖH TU Graz).

Eine Anmerkung zur Terminologie: Der Österreichische Akkreditierungsrat weist darauf hin, dass an dieser Stelle des Konsultationspapiers der Begriff der „Anerkennung“ problematisch ist, da er an „Berechtigungen“ denken lässt; stattdessen sollte man hier von der „Zuordnung zu bestimmten Niveaus des NQR“ sprechen (174 Österr. Akkreditierungsrat).

#### *Fachhochschulen*

Die Begriffe werden prinzipiell als taugliches Instrument erachtet. Die Begriffe im Konsultationsdokument sind jedoch unscharf definiert. Klärungsbedarf besteht im Hinblick auf die Überprüfbarkeit von nicht formalen und informellen Lernergebnissen. Weiters ist die Relation der Begriffe formales, nichtformales und informelles Wissen zu den Qualifikationstypen klar zu stellen (24 FHR, S.8,9).

Da gerade die Bewertung und folglich die Anerkennung von nichtformalem und informellem Wissen stark vom jeweiligen Einzelfall abhängt, wird ein standardisiertes Zertifizierungsverfahren für nicht möglich gehalten, da dieses unweigerlich mit bestimmten Erwartungshaltungen einherginge, die in Ermangelung einer rechtlichen Grundlage nicht erfüllbar sind. Die Entscheidung über die Anerkennung, die im Fachhochschul-Sektor die potenzielle Aufnahme in einen Studiengang zur Folge hätte, muss daher unbedingt in der Entscheidungskompetenz der jeweiligen Fachhochschul-Institution bleiben und kann nicht von einer externen Stelle getroffen werden (14 FHK, S.6).

#### *Erwachsenenbildung*

Erwachsenenbildungseinrichtungen betrachten sich als Bildungseinrichtungen und als im nichtformalen Sektor, daher stimmen sie überwiegend den Definitionen nicht zu; aber hier liegt ein Missverständnis vor (s. hierzu Zusammenfassungskapitel für den Erwachsenenbildungssektor weiter oben im Synthesebericht), das in der Stellungnahme des BMUKK/V8 (129) auch angesprochen wird:

„Diese Frage vermischt Lernprozesse und Lernergebnisse. Für die Anerkennung sind lediglich die Ergebnisse relevant. Ein Ergebnis ist nachprüfbar, die Frage des Erwerbs (wo und wie) spielt bei konsequenter Umsetzung der Lernergebnisorientierung keine entscheidende Rolle mehr, nur die Frage des Zeitpunkts, also wann das Lernergebnis erreicht wurde, bleibt von gewisser Bedeutung. Die Begrifflichkeiten werden ... öfters widersprüchlich, vermengend und irreführend verwendet...“

#### *Allgemeinbildung*

Diese Begrifflichkeiten erhalten ein hohes Maß an Zustimmung.

#### *Berufsbildung*

Diese Frage wird von den Stakeholdern der Berufsbildung eindeutig positiv beantwortet, wengleich vielfach eine Unschärfe der Begrifflichkeit angemerkt wird. Beispielsweise stellt die Wirtschaftskammer fest:

„Ja, eine Unterscheidung ist sehr hilfreich, vor allem auch in Bezug auf die geplante Vorgangsweise und zeitliche Staffelung der Zuordnung. Die WKÖ unterstützt das Vorhaben, mit den Qualifikationen des formalen Lernens zu beginnen. Die Definitionen von formalem,

non-formalem und informellem Lernen müssen allerdings trennschärfer sein als die derzeitigen im Konsultationspapier enthaltenen.“ (225 WKÖ S.6)

Eine andere Differenzierung der positiven Grundorientierung besteht darin, dass informelles Lernen nicht ausschließlich einzelnen Bildungsformen zugeordnet werden kann, weil beispielsweise auch im formalen Bildungssegment der schulischen Berufsausbildung informelles Lernen stattfindet. Zu diesem Aspekt merkt das BFI an:

„Wir möchten jedoch vor einer zu rigiden Verortung der drei Lernformen warnen. So werden in der österreichischen Erwachsenenbildung zum Teil alle drei Varianten der Feststellung von Lernergebnissen praktiziert.“ (112 BFI S. 2)

Frage 12.2 - In welchen Bereichen erscheint die Ausweitung der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens besonders dringlich?

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 12.1.

#### *Fachhochschulen*

Grundsätzlich erscheint die Ausweitung der Anerkennung in jenen Bereichen des nichtformalen Bildungsbereichs dringlich, die zwar zu Zertifizierungen führen, derzeit aber nicht im formalen Bildungssystem verortet bzw. an dieses rückgebunden sind (d.h. im Bereich der „summativen Anerkennungsverfahren“ wie dies z. B. beim „HTL-Ingenieurstitel“ der Fall ist oder bei der Anerkennung langjähriger, informeller Pflegepraxis). Die Anerkennung dieser nicht-formal oder informell erworbenen Qualifikationen ist jedoch von bestimmten Voraussetzungen abhängig (24 FHR, S.9): Sichtbarmachung der erworbenen Qualifikationen bzw. Lernergebnisse; Sicherstellung, dass die entsprechenden Validierungsmethoden lernergebnisbezogen und stichhaltig sind (Beispiel: Verleihung der Standesbezeichnung „Ingenieur“ auf der Basis informeller Lernprozesse durch das BMWA).

#### *Erwachsenenbildung*

Es gibt aus Sicht der Erwachsenenbildung offensichtlich flächendeckende Dringlichkeit, d. h. ganz generell ist die Ausweitung und Anerkennung nichtformalen und informellen Lernens ein dringliches Anliegen

- in neuen bzw. sich im Wandel befindenden Berufssparten;
- im Weiter-/Erwachsenenbildungsbereich; im Jugendbildungsbereich;
- in der innerbetrieblichen Weiterbildung;
- bei soft-skills-Erwerb in der allgemeinen Erwachsenenbildung;
- bei niedrig qualifizierten bzw. bildungsbenachteiligte Menschen;
- im Bereich des freiwilligen Engagements (hier hängt Stellungnahme vom BMSK (24) den Rote Kreuz-Nachweis als Beispiel an).

#### *Allgemeinbildung*

Sie erscheint in den meisten Stellungnahmen in allen Bereichen als dringlich, explizit genannt werden jedoch: der soziale und pädagogische Bereich, der Bereich der Fort- und Weiterbildung, der Bereich der Berufsbildung.

Fragen, die dabei auftauchen, sind etwa:

- Wie können informelle Lernprozesse sichtbar gemacht werden (vor allem im Bereich
- von Erziehungskompetenz, Managementkompetenz, social skills)?
- Wer beurteilt die Lernergebnisse solcher Lernprozesse?

#### *Berufsbildung*

Diese Frage ist für die Berufsbildung von zentraler Bedeutung, weil berufliche Handlungskompetenzen sowohl durch formale wie auch durch informelle Lernprozesse erworben werden. Die bildungspolitische Bedeutung der Anerkennung von formalen und informellen Lernen wird von der Wirtschaftskammer wie folgt zusammen gefasst:

„Diese Frage ist von grundsätzlicher bildungspolitischer Relevanz, die nicht als Subthema bei der Erstellung des NQR behandelt werden kann, sondern in eine umfassende LLL-Strategie eingebettet sein muss. Aus Sicht der NQR-Perspektive heißt das, dass die Anerkennung von Lernergebnissen als Qualifikation von der Zuordnung dieser Qualifikation in den NQR zu trennen ist. Im Kontext des NQR stellt sich eigentlich nur die Frage, welche Qualifikationen dem NQR zugeordnet werden sollen. Ob diese Qualifikationen auf Basis formellen, non-formalen oder informellen Lernens erworben wurden, ist im Grunde gleichgültig.“ (225 WKÖ, S. 6)

Für die große Mehrheit der Stakeholder kommt dem informellen Lernen vor allem in der Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle zu. Diese Einschätzung wird exemplarisch anhand der Stellungnahme des ÖGB veranschaulicht:

„Die Ausweitung der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens ist vor allem in der Erwachsenenbildung und in der beruflichen Weiterbildung, sowie für Zugang zu postsekundären Bildungswegen besonders dringlich.“ (262 ÖGB, S.5)

Frage 12.3 - Kann die zeitlich primäre Zuordnung des formalen Systems allzu normierend für die Korridore 2 und 3 wirken? Wenn ja, wie könnte das verhindert werden?

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 12.1.

#### *Fachhochschulen*

Um die Gefahr der zu starken Normierung zu reduzieren, sollten parallel zur Zuordnung des formalen Systems Pilot-Projekte zur Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Qualifikationen sowie zu deren Einordnung in den NQR gestartet werden (24 FHR, S.9).

#### *Erwachsenenbildung*

Auf die Normierungsgefahr wird in den Stellungnahmen eindeutig hingewiesen und zum Teil dezidiert angesprochen:

„Bei einer konsequenten Anwendung des EQR- und NQR-Prinzips der Lernergebnisorientierung müssen Faktoren wie Ort, Struktur und Zeitdauer eines Lernprozesses nicht entscheidend dafür sein, ob das so erworbene Wissen und die so erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen überprüfbar sind und anerkannt werden können. Aus diesem Grund soll die Korridorstruktur kritisch überdacht und jedenfalls flexibler gehandhabt und geöffnet werden. In Bezug auf die Erwachsenenbildung ist die Unmöglichkeit einer klaren Zuordnung zu einem einzigen Korridor ohnehin offensichtlich.“ (129 BMUKK/V8)

Daher wird fast einhellig eine parallele und zeitgleiche Entwicklung mit ständigem Austausch der drei Korridore sowie Einbindung von Sachverständigen des Sektors eingefordert - kurzum „...klare Strukturen, kompetente Teams, die korridorübergreifend, international versiert beraten und begleiten“ (212 WBA).

#### *Allgemeinbildung*

In jenen Stellungnahmen, die diese Frage beantworten, (die Fragestellung scheint nicht allen Institutionen klar) wird angeführt, dass diese Vorgangsweise pragmatisch sei. Und es Sinn mache, sie von Anfang an mitzudenken, damit die beiden Korridore strukturell im NQR mit eingeplant sind.

#### *Berufsbildung*

Die große Mehrheit der Stakeholder befürwortet die Strategie, im ersten Schritt der Umsetzung mit dem Korridor 1 (formale Bildung) zu beginnen. So merkt beispielsweise der österreichische Gewerkschaftsbund an:

„Die zeitlich primäre Zuordnung des formalen Bildungssystems im ersten Schritt wird nicht als Problem gesehen, da Österreich über ein hochentwickeltes und differenziertes formales Bildungssystem verfügt, welches daher aus unserer Sicht eine gute Einordnung der Korridore 2 und 3 erlaubt, ohne dabei normierend zu wirken.“ (262 ÖGB, S.5)

Vereinzelt wurde auch angeregt, die zeitliche Nachreihung der Korridore 2 und 3 für Pilotprojekte zu nutzen. So merkte das Lebensministerium an:

„Pilotprojekte zur Anerkennung von außerhalb des formellen Bildungssystems erworbenen Qualifikationen sollten vergeben werden.“ (155 Lebensministerium, S.15)

Vereinzelt gibt es jedoch auch hinsichtlich der Reihenfolge der Korridore kritische Anmerkungen, beispielsweise von der österreichischen Qualitätssicherungsagentur, wenn diese feststellt:

„Eine Fokussierung des Prozesses zunächst auf formale Qualifikationen ist angesichts der wachsenden Bedeutung nichtformalen und informellen Lernens nicht zu empfehlen.“ (250 AQA, S.2)

Frage 17.1 - Welche Herangehensweise hat Ihre Organisation zum Thema „Lernergebnisse“? Falls Ihre Ausbildungsvorschriften bzw. Curricula bereits „Lernergebnisse“ beinhalten, bitte stellen Sie diese kurz dar.

#### *Universitäten*

(dieser Text bezieht sich auf 17.1 bis 17.4)

a) Mehrheitliche Zustimmung zum Konzept der Lernergebnisorientierung:

Die Position der Universitäten fasst die Uniko zusammen:

„In Österreich hat an den Hochschulen die Ausformulierung von Lernergebnissen in der Curriculagegestaltung – im Gegensatz zum Schulbereich – bereits vor einiger Zeit begonnen [Bologna-Prozess]. Im Bereich der Ausformulierung der Lernergebnisse und der Qualifikationsprofile werden jedoch noch einige Curricula überarbeitet werden müssen. Somit ist dem geplanten ‚sanften Reformprozess‘ zuzustimmen.“ (132 Uniko)

Die Privatuniversitäten müssen im Akkreditierungsverfahren ihre Studienpläne, Module und Lehrveranstaltungen lernergebnisorientiert beschreiben, die dann im Wege der externen Begutachtung geprüft werden (174 Österr. Akkreditierungsrat).

b) Lernergebnisse vs. Beschäftigungsfähigkeit:

Gefordert wird vonseiten der Universitäten jedoch, das Konzept „Lernergebnisse“ klarer von dem der „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability) zu unterscheiden, als dies im Konsultationspapier geschieht. D. h. der Erfolg bzw. Misserfolg am Arbeitsmarkt kann nicht automatisch ein Kriterium für das Niveau eines Abschlusses bzw. einer Qualifikation am NQR sein, wie es aber in einigen Formulierungen des Konsultationspapiers nahe gelegt wird (z. B. 226 A. Bruckner Privatuni). Der Österreichische Akkreditierungsrat stellt hierzu fest:

„Die Zuordnung der Qualifikationen auf Basis ihrer Lernergebnisorientiertheit und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Arbeitsmarkt, die auf S.21 des Konsultationspapiers postuliert wird, erscheint als reduktionistische Einengung der zuvor genannten Dimensionen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Frage der Arbeitsmarktrelevanz kann aus Sicht des ÖAR nicht als Zuordnungskriterium für den NQR herangezogen werden (Eine Zuordnung des Doktorats/ Ph.D. auf Stufe 8 wäre nach diesem Kriterium ad absurdum geführt).“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

„Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konsultationspapier zu stark auf den Arbeitsmarkt und eine reine Berufsausbildung ausgerichtet ist.“ (132 Uniko; ebenso: 187 WU Wien; 210 Uni Graz)

c) Aber universitäre Studien sind nur begrenzt durch Lernergebnisse beschreibbar:

Die Universitäten Graz, Innsbruck und Klagenfurt, sowie die TU Wien weisen darauf hin, dass die Erfahrungen des Bologna-Prozesses gezeigt haben, dass eine „vollständige Lernergebnisorientierung“ per se nicht möglich ist und nur angepeilt werden kann:

„Die Aussagekraft von learning outcomes muss immer im Hintergrund vor der tatsächlichen Qualifikation betrachtet werden. Die Entwicklung der Persönlichkeit, die Herausbildung von komplexem Denken und das Problemlösen, welche neben der Ausbildung der Fachkompetenz im Vordergrund von universitärer Bildung steht, sind Bereiche, die nur schwer in learning outcomes dargestellt werden können.“ (210 Uni Graz)

„Das Prinzip der Outcomeorientierung ist auch für Universitäten zielführend, da es auch hier einen Wandel in der Lehrphilosophie in Richtung einer Lerner-Orientierung nach sich ziehen wird. Allerdings muss es in anderer Form als bei Schulen gelebt werden. Outcomeorientierung kann sich aufgrund der Freiheit von Forschung und auch der Lehre (!) sowie sehr unterschiedlichen Fachkulturen selbst innerhalb von Fachbereichen nicht in konkreten curricularen Vorgaben niederschlagen.“ (147 Uni Innsbruck; ebenso: 180 Uni Klagenfurt; 123 TU Wien)

Die Universität Salzburg (32) sieht deshalb „ein Kernelement der Universität (das eigenverantwortliche Lernen und auch die individuelle Akzentuierung des Lernmodus)“ bedroht, während Innsbruck, Graz und Klagenfurt trotz der Probleme die Lernergebnisorientierung für sinnvoll halten.

Diesen Erfahrungen schließt sich auch der Akkreditierungsrat für die Privatuniversitäten an:

„Insgesamt erscheint die Beschreibung von Lernergebnissen für berufsqualifizierende Ausbildungen adäquater als für akademische Ausbildungen, die ihrem Wesen nach durch Lernergebnisse nicht umfassend zu beschreiben sind. Die Frage der Grenzen der Vereinbarkeit eines lernergebnisorientierten Beschreibungsansatzes mit der Freiheit der Wissenschaft und Lehre und die Frage der Vereinbarkeit einer ergebnisoffenen Forschung mit definierten Lernergebnissen muss hier jedenfalls im Auge behalten werden.“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

Generell gilt für das universitäre Lehr- und Lernmodell: „Studierende erwerben sich ... durch ihre Eigeninitiative sehr oft weit mehr Kompetenzen, als formal bei learning outcomes festgeschrieben werden können“ (210 UnivGraz).

Die Universitätenkonferenz fasst daher die Position der Universitäten zusammen, wenn sie feststellt:

„Die Unterstützung für die Grundprinzipien von Qualifikationsrahmen muss allerdings mit einer realistischen Betrachtungsweise ihrer Funktionen einhergehen. Lernergebnisse können per definitionem immer nur Mindeststandards festlegen. Daher ist ihre Verwendung im berufskundlichen Sektor (in dem sie auch entwickelt wurden) unter ganz anderen Voraussetzungen als im Universitäts- bzw. Hochschulbereich zu sehen. Denn im Unterschied zu ersterem geht es in der Hochschulbildung nicht (nur) um den Erwerb bestimmter Qualifikationen, sondern zumeist um nach oben hin offene Lernziele. Qualifikationsrahmen sollten auf diese sektoralen Unterschiede Rücksicht nehmen.“ (132 Uniko)

d) Entscheidungskompetenz der Universitäten:

Der Österreichische Wissenschaftsrat weist weiters auf die zentrale Verantwortung der Universitäten hin, welche allein die Kompetenz hat, Lernergebnisse in den Studien zu regeln und zu bewerten:

„Die Einstufung erworbener Qualifikationen muss in jedem Falle konsequent an den erworbenen Kompetenzen orientiert sein. Im Falle formaler Qualifikationen bedeutet das, wie in dem Papier des Ministeriums richtig festgestellt wird, eine Orientierung an Lernergebnissen, die, das wird allzu leicht vernachlässigt, von den für die Curricula Verantwortlichen vorher festgelegt und auch in den Prüfungen angemessen abgebildet sein müssen. Im Falle der Hochschulen liegt diese Verantwortung auf der Ebene der Fächer, die sich z.B. auf der Ebene der Fachgemeinschaften verständigen.“ (237 Österr. Wissenschaftsrat)

### *Fachhochschulen*

Der FH-Sektor nimmt im Bereich der lernergebnisorientierten Beschreibung von Curricula eine Vorreiterrolle ein. Basierend auf den Dublin Deskriptoren (siehe Anhang) wird dies vom Fachhochschulrat (FHR) im Rahmen der Akkreditierungsrichtlinien seit dem Studienjahr 2003/04 vorgeschrieben (14 FHK, S.6; 24 FHR, S.10). Zu unterscheiden ist dabei eine allgemein gehaltene Beschreibung der Studiengangsprofile und eine Beschreibung der einzelnen Module eines Studienganges auf Basis der Dublin Deskriptoren (= eine auf kompetenzorientierter Beschreibung basierende Modularisierung der Curricula). Zu diesem Zweck hat der FHR in den Akkreditierungsrichtlinien eine Reihe von konkreten Anforderungen formuliert, die auf die Berücksichtigung der Lernergebnisorientierung von FH-Studiengängen abzielen. In Entsprechung zu den Akkreditierungsrichtlinien finden sich in der Evaluierungsverordnung des FHR Standards, die die Berücksichtigung der Lernergebnisorientierung zum Ziel haben (24 FHR, S.11).

Es wird auch in diesem Zusammenhang betont, dass Österreich unbedingt an den Dublin Deskriptoren (Niveaus 6-8 für den tertiären Bereich) festhalten sollte, da über deren Anwendung europaweit im Rahmen des Bologna-Prozesses ein umfassender Konsens erzielt werden konnte (14 FHK, S.6).

Es wird grundsätzlich die Sinnhaftigkeit eines radikalen Wechsels hin zu einer reinen Outcomeorientierung bezweifelt. Der FH-Sektor ist prinzipiell der Ansicht, dass die Inputorientierung nicht durch die Lernergebnisorientierung abgelöst, sondern vielmehr die Lernergebnisorientierung in den bestehenden Kontext eingebunden werden sollte. Insbesondere ist der Lernkontext von grundlegender Bedeutung (Lernen und Lehren als sozialer Prozess im Rahmen einer Hochschulpraxisgemeinschaft). Im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführte Input-Faktoren wie z.B. ECTS-Credits sollten beibehalten werden (24 FHR, S.14,15).

### *Erwachsenenbildung*

Fast alle Stellungnahmen unterstützen das Lernergebnis-Konzept, zum Teil mit Begeisterung und es wird hierbei erkannt, dass dieses Konzept weitreichende Folgen mit sich bringen könnte:

„[Um] die Lernergebnisorientierung wirklich ernst zu nehmen, müssten Lehrpläne zu (individuell gestaltbaren) Lernplänen mit Zielvorgaben werden. ... [und] weiters, dass es ganz gleichgültig sein müsste, auf welchem Weg, auch in welcher Zeit eine Person sich etwas angeeignet hat. ... Für das formale Schulwesen hätte das erhebliche Folgen. ... Es geht um die gleiche Wertigkeit. ... Generell muss uns bewusst sein, dass mit der radikalen Lernergebnisorientierung eine gewisse Ent-Pädagogisierung eingeleitet bzw. forciert wird.“ (212 WBA)

Überwiegend wird berichtet, dass Curricula und Lehrpläne zumindest perspektivisch darauf umgestellt werden, aber fundierte Beispiele wurden nicht angegeben (vielleicht einfach aufgrund des Aufwands im Rahmen einer Stellungnahme). Keine Stellungnahme geht detailliert auf das vorgeschlagene Raster ein – entweder wird einfach zugestimmt, dass die exemplarische Vorgehensweise und das Instrument prinzipiell brauchbar sind, oder aber es wird auf diverse Probleme mit dem im Konsultationsdokument vorgeschlagene Raster hingewiesen, ohne jedoch ausformulierte Modifizierungen anzubieten.

### *Allgemeinbildung* (dieser Text bezieht sich auf 17.1 bis 17.4)

Zur Outcome-Orientierung im Allgemeinen vermerkt der Zentralausschuss:

„Die Ergebnisorientierung allein dürfte kein hinreichendes Instrument sein, um Bildung zu beschreiben.“ Lehrintentionen sollten weiterhin Platz haben – Lernergebnisorientierung greift zu kurz, denn es ist nicht alles überprüfbar.“ (4 ZA-AHS, S.2-3)

Eine weitere davon sich abhebende Position bezieht die KPH Wien/Krems. Sie hinterfragt die Konzepte von „Kompetenz und Kompetenzmessung“, die in verschiedenen Bildungssystemen Europas sehr unterschiedlich betrachtet werden und ortet Diskussions- und Klärungsbedarf, damit eine fruchtbare Debatte über Lernergebnisorientierung überhaupt möglich sei.

Die Elternverbände (258) betrachten die Debatte um den Begriff „Kompetenz“ in ähnlicher Weise, begrüßen aber ausdrücklich diesen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung. Sie sehen jedoch Hindernisse, Verzögerungen und Halbherzigkeiten bei der Implementation der Bildungsstandards, und aus diesen Gründen sei die Frage der Lernergebnisse noch völlig ungeklärt. Darüber hinaus wird vermerkt, dass in der Folge auch die Lehrpläne in Diskussion gestellt werden müssten, ebenso der Begriff „Leistung“ neu definiert und die Beurteilungssysteme dem neuen Schema angepasst.

Dem Raster wird, so auf die Frage extra eingegangen wird, durchwegs zugestimmt.

Der ZA der AHS führt die gegensätzliche Position an und führt aus, dass die

„Orientierung an überprüfbaren und überprüften Qualifikationen wichtiger erscheint als eine akademische Debatte um Kompetenzen. ... Das Kompetenzmodell eigne sich gut, um ein gewisses Segment an Lernergebnissen und Lernaspekten zu beschreiben, allerdings gibt es eine größere Bandbreite an Kompetenzen, etwa sog. Horizont-Kompetenzen, die zwar aktuell nicht verwertbar sind, die aber zur Beurteilung von Sachverhalten dienen und in verstärktem Maße durch die Schaffung eines weiteren Bildungshorizonts die Einordnung und Beurteilung von Gegebenheiten in ein Gesamtbild möglich machen.“ (4 ZA-AHS, S.2)

Ergänzend führt die KPH Graz/Seckau (120) aus, dass in diesem Zusammenhang auf zwei Aspekte nicht vergessen werden sollte: Zum Einen auf die Überprüfung der Lernergebnisse und auf die Frage nach der Gestaltung des Lernprozesses. Zum Anderen wird vermerkt, dass der Überprüfung von Lernergebnissen bei sozialen und personalen Dimensionen Grenzen gesetzt sind.

Die Positionen der PHs vermerken durchgehend, dass mit der Umstellung der Curricula auf die Modularisierung, die Lernergebnisorientierung ein durchgängiges Prinzip sei. Beispiele daraus werden in den Stellungnahmen angeführt. Stellvertretend ein Auszug aus der PH Burgenland (44):

Teilkompetenzen des Einführungsmoduls für die Ausbildung der VS-LehrerInnen:

Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen:

Die Absolventinnen/ Absolventen des Moduls 1.1

- können den Perspektivenwechsel von der SchülerInnenrolle zur LehrerInnenrolle vollziehen
- sind sich der besonderen Anforderungen ihres gewählten Berufes bewusst
- Sie verstehen den Lehrberuf als ein öffentliches Amt mit besonderen Verpflichtungen und hoher Verantwortung sowie als ständige Lernaufgabe
- verstehen den Lehrberuf als professionelles pädagogisches Handeln
- kennen die Tätigkeitsfelder des Berufes
- wissen über die Sprachentwicklung des Volksschulkindes Bescheid und
- können diese Entwicklung mit gezielten Maßnahmen fördern
- kennen die Arten des Schülergesprächs
- sehen in jedem Kind ein individuelles Wesen, das – nach dem jeweiligen Stand der Wissenschaft – optimal gefördert werden muss. Dies schließt die Bereitschaft zu stetiger Weiterbildung und zur Einhaltung eines pädagogischen Ethos mit ein
- können den Paradigmenwechsel in der Lernkultur nachvollziehen und reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen
- verfügen über die notwendigen Grundfertigkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien und können deren didaktisch-methodische Möglichkeiten in der Grundschule aus der Sichtweise der Neuen Lernkultur begründen

### *Berufsbildung*

Wenngleich die einzelnen Stakeholder unterschiedliche Herangehensweisen zum Thema Lernergebnisse präferieren, gibt es eine grundsätzliche flächendeckende Befürwortung der Implementierung dieses didaktischen Prinzips. So begrüßt die Bundesarbeitskammer mit Nachdruck die Festlegung auf Lernergebnisse als Basis für die Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen im NQR. Für diesen Stakeholder liegt darin eine zentrale Versachlichung der Bewertung von Bildung und die Konsequenz, dass Kompetenzen und Qualifikationen auf

unterschiedlichen Bildungswegen (formal, nicht-formal, informell) erworben werden können (vgl. 173 AK S.6). Für einen anderen wichtigen Sozialpartner, nämlich der Wirtschaftskammer, steht die berufliche Handlungsfähigkeit im Vordergrund. Ihr besonderes Augenmerk gilt den Abschlüssen der Berufsbildung, wobei aus der Sicht dieses Stakeholders in der Lehrlingsausbildung bereits relativ stark der Lernergebnisansatz realisiert wurde (225 WKÖ S.7). Für das BMUKK Sektion II bildet die Einführung von Bildungsstandards eine wichtige Herangehensweise zur Realisierung der Strategie der Lernergebnisorientierung. So stellt dieser Stakeholder fest:

„Es soll hier betont werden, dass selbstverständlich „Lernergebnisse“ von höchster Qualität im Berufsbildenden Schulwesen erzielt wurden und werden – dies zeigen die Arbeitsmarktdaten. Nun eröffnet die Diskussion zum NQR erstmals die Frage, wie diese auch (in Lehrplänen, Standards usw.) auf Systemebene sichtbar gemacht werden können. Dabei ist insbesondere die Ausrichtung auf soziale- und personale Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenzen) ein wesentlicher Faktor.“ (264, BMUKK Sektion II S. 6)

In vereinzelt Stellungnahmen wurden Beispiele für die bereits vorgenommene Umstellung der Lehrpläne bzw. Curricula auf lernergebnisorientierte Formulierungen vorgestellt. Beispielsweise wurden für den Pflichtgegenstand Rechnungswesen und Controlling die Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans der Höheren Lehranstalt für Tourismus angeführt (vgl. 130, BMUKK Abt. II/4 S.52).

Frage 17.2 - Ist das vorgeschlagene Raster zur Einschätzung der Lernergebnisorientierung von Qualifikationen ein brauchbares Instrument?

#### *Universitäten*

Vonseiten der Universitäten: 5 Ja; 2 Ja mit Vorbehalt; 4 Nein; 15 keine Antwort.

#### *Fachhochschulen*

Das vorgeschlagene Raster wird als brauchbares Instrument zur Sichtung und Klassifikation der Lernergebnisorientierung der unterschiedlichen Bereiche des österreichischen Bildungssystems erachtet. Dabei ist jedoch zu beachten, dass prinzipiell nur solche Qualifikationen nachhaltig in den NQR eingeordnet werden können, die „vollständig lernergebnisorientiert“ beschrieben sind (s. KP, S.14, Tab.2).

Es wird kritisch angemerkt, dass im Exkurs (KP, S.15) der FH-Sektor keine Erwähnung findet, obwohl „Lernergebnisorientierung“ im FH-Sektor bereits seit langem in verschiedener Hinsicht eine wichtige Rolle spielt. Weiters wird kritisch festgehalten, dass auf S.13 des KP nur von „Universitäten“ und nicht auch von „Fachhochschulen“ gesprochen wird, sowie daß in der Tabelle 3 auf S.16 die Lernergebnisorientierung auf den gesamten Hochschulsektor bezogen und nicht sektorenspezifisch dargestellt wird (24 FHR, S.12).

#### *Erwachsenenbildung*

Insgesamt trifft das vorgeschlagene Raster auf Zurückhaltung – das deutet am ehesten auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung bzw. Ausdifferenzierung des Instruments, damit es vielfältigen Lernkontexten gerechter wird. Jedenfalls sollte das Raster zur Orientierung und nicht zur Normierung dienen (18 bifeb; 238 AG-BH; 261 BN Steiermark) und die Begriffe „nicht-teilweise-vollständig lernergebnisorientiert“ sind nicht trennscharf (129 BMUKK/V8), während es auffällt, dass „nur formale Qualifikationen exemplarisch ausgewählt wurden...“ (212 WBA).

#### *Allgemeinbildung*

Siehe Text unter 17.1.

#### *Berufsbildung*

Wenngleich die Mehrheit der Stakeholder das Raster zur Einschätzung der Lernergebnisorientierung befürwortet ist die ergänzende Anmerkung wichtig, dass vielfach

relativierende Ergänzungen gemacht wurden. Beispielsweise stellt die Sektion II des BMUKK fest:

„Dem vorgeschlagenen Raster fehlt der inhaltliche „Tiefgang“ und insbesondere konkrete Kriterien, an denen die Lernergebnisorientierung gemessen/beurteilt werden kann – d. h. er ist nur eingeschränkt brauchbar.“ (264 BMUKK Sektion II, S. 6)

Die „vorsichtige“ Zustimmung vieler Stakeholder wird am Beispiel der Aussage des ÖGB veranschaulicht:

„Der Österreichische Gewerkschaftsbund betrachtet das vorgeschlagene Raster als brauchbares Instrument. Ob das Raster auch in der Praxis ein taugliches Werkzeug ist, wird sich aus unserer Sicht während der Implementierung des NQR zeigen.“ (262 ÖGB, S.6)

Frage 17.3 - Wird die durch das BMUKK/BMWF empfohlene Herangehensweise zur Analyse, Darstellung und längerfristige Ausrichtung auf Lernergebnisse als sinnvoll, zielführend und durchführbar eingeschätzt? Falls nicht, begründen Sie bitte ihren Standpunkt.

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 17.1.

#### *Fachhochschulen*

Die Herangehensweise – die Lernergebnisorientierung sämtlicher Curricula zu sichten, zu analysieren sowie langfristig zu gewährleisten – wird als sinnvoll und zielführend eingeschätzt. Es ist jedoch eine „gemeinsame Sprache“ (gemeinsames Verständnis der Begrifflichkeiten, Abstimmung der Methoden) erforderlich (24 FHR, S.13). Es wird angeregt, den vorgeschlagenen Zeitplan und die Abfolge der Arbeitsschritte hinsichtlich Machbarkeit und Schlüssigkeit zu überprüfen.

#### *Erwachsenenbildung*

Prinzipielles Einverständnis herrscht – aber es geht vor allem um die Entwicklung geeigneter Instrumente und Methoden für die Beurteilung von nichtformell und informell erworbenen Lernergebnissen, die eine „kreative Herausforderung“ darstellt (vgl. 18 bifeb; siehe hierzu auch 173 BAK; 212 WBA). Häufig wird auch erwähnt, dass der NQR für Lernende transparent sein muss: Sie sollen sich auch selbst zuordnen können.

#### *Allgemeinbildung*

Siehe Text unter 7.1 und 7.2.

#### *Berufsbildung*

Aus der Sicht der Berufsbildung wird die vorgeschlagene Herangehensweise zur Implementierung der Lernergebnisse sehr deutlich befürwortet, weil es keine einzige kritische Stellungnahme zu dieser Fragestellung gab. Typisch für die positiven Antworten der Stakeholder zu dieser Fragestellung ist jene der Landwirtschaftskammer Österreichs: „Der Ansatz ist sehr gut und die empfohlene Herangehensweise wird als brauchbar angesehen“ (223 Landwirtschaftskammer, S.4).

Frage 19.1 - Wird dem Prinzip der Gleichwertigkeit von Qualifikationen in einem NQR zugestimmt?

#### *Universitäten*

Unklar ist den meisten, was genau mit „Gleichwertigkeit“ gemeint ist und welche Konsequenzen sie hat. Doch „dem Prinzip der Gleichwertigkeit wird zugestimmt, wenn wirklich Gleichwertiges den jeweiligen Niveaus zugeordnet wird“ (132 Uniko). Um das zu

gewährleisten, werden daher vom Hochschulbereich vier (notwendige) Bedingungen für eine Gleichwertigkeit der Qualifikationen festgehalten:

- *Sichtbarmachung der Ungleichartigkeit im NQR*: Um die „Gleichwertigkeit“ von der „Gleichartigkeit“ auf den ersten Blick unterscheiden zu können, wird im NQR eine „vertikale Differenzierung“ der Niveaus und eine klare Grenze zwischen berufsbildenden und allgemein bildenden Qualifikationen gefordert, die ihre Ungleichartigkeit innerhalb ihrer „Gleichwertigkeit“ sichtbar macht (132 Uniko). Eine differenziertere Beschreibung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen soll die Unterschiede innerhalb des Schemas verdeutlichen.
- *Kein Anerkennungsautomatismus*: Es muss gesichert sein, dass aus der Zuordnung zu einem NQR-Niveau keine (automatischen) Berechtigungen entspringen (d. h. dass diese gesondert von der aufnehmenden Institution im Einzelfall geprüft und verliehen werden). Es muss unmissverständlich klar sein: Gleichwertigkeit „begründet allein einen Anspruch auf Zulassung zur Bewerbung (was in vielen Fällen auch schon einen erheblichen Fortschritt bedeutet); die Zugangsvoraussetzungen müssen von den aufnehmenden Institutionen individuell geprüft werden können“ (237 Österr. Wissenschaftsrat).
- *Das Prinzip der „aufnehmenden Institution“*: Die grundlegende Voraussetzung, um dem Prinzip der Gleichwertigkeit zustimmen zu können, muss sein, „dass die aufnehmende Instanz mit entsprechenden (noch zu entwickelnden) Prüfverfahren entscheidet, wer, abgesehen von den jetzt durch das Bildungssystem bestimmten AbsolventInnen, aufgenommen werden kann“ (132 Uniko). Dies ist eine Forderung aller Universitäten. Hierin werden sie auch vom Österreichischen Wissenschaftsrat unterstützt, sowie vom BMWF (Sektion I): Der Mehrwert des Qualifikationsrahmens für die Öffentlichkeit „sollte vor allem darin liegen, allen (Aus-)Bildungsanbietern den Überblick zu geben, welche Qualifikationen aus anderen Sparten bestimmten Deskriptoren entsprechen und welche daher für eine Anerkennung im Einzelfall in Betracht gezogen werden können. Somit könnten die einzelnen Niveaus einen Pool darstellen, aus dem geschöpft werden kann, je nachdem welche Anforderungen im Einzelfall erfüllt sein müssen und ohne die Frage der inhaltlichen Bewertung der einzelnen Qualifikationen zu präjudizieren“ (219 BMWF Sektion I).
- *Durchgehende Verwendung der Dublin-Deskriptoren für die Niveaus 6-8*: Das BMWF (Sektion I) fordert (in Übereinstimmung mit den Stellungnahmen der Universitäten) für die Niveaus 6-8: Es „erscheint im Sinne des Beschlusses der Bildungs- und WissenschaftsministerInnen die Zuweisung der akademischen Grade Bachelor-Master-Ph.D. zu den Niveaus 6-7-8 sowie die Verwendung der Dublin-Deskriptoren als generische Deskriptoren für alle Ausbildungsabschlüsse, die diese Niveaus beanspruchen, essenziell“ (219 BMWF Sektion I).

Angemerkt wird auch, dass "Gleichwertigkeit" zwischen den Qualifikationen, wenn man sie ernst nimmt, eigentlich eine zweiseitige Angelegenheit sein müsste: Erstaunlich sei es daher, dass vom Konsultationspapier "im Bereich der Anschlussfähigkeit immer nur der Weg von der beruflichen Bildung in den Hochschulbereich dargestellt wird, nicht jedoch der umgekehrte Weg" (132 Uniko).

#### *Fachhochschulen*

Das dem NQR zugrunde gelegte Prinzip der „Gleichwertigkeit“, aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen wird als problematisch erachtet. „Gleichwertigkeit der Qualifikationen“ kann nur bedeuten, dass diese gleichwertig sind in Bezug auf eine Niveaustufe des NQR. Jede Niveaustufe wird durch drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) beschrieben, die ihrerseits jeweils durch bestimmte Lernniveauanforderungen bestimmt sind. „Gleichwertigkeit von Qualifikationen“ in Bezug auf eine Niveaustufe des NQR, kann daher nur so verstanden werden, dass die Anforderungen an alle drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz, erfüllt werden, um die Zuordnung zu einem Niveau zu rechtfertigen (vgl. „Deskriptoren zur Beschreibung des EQR“). Es kann nicht auf eine Dimension (z. B. „Kompetenz“) abgestellt werden. Es wird kritisch angemerkt, dass sich die im Konsultationspapier angeführten Beispiele zur Gleichwertigkeit von beruflicher und

hochschulischer Bildung dadurch auszeichnen, dass im Hinblick auf den Ausweis der Gleichwertigkeit, der Dimension der „Kenntnisse“ zumeist weniger Stellenwert beigemessen wird als der Dimension der „Kompetenz“ (siehe insbesondere KP, S.22), was einen Widerspruch zum Prinzip der Gleichwertigkeit darstellt (24 FHR, S.13,14).

Es wird empfohlen, den Begriff „Gleichwertigkeit“ entweder nicht zu verwenden oder die Intention des Konsultationsdokuments zu überdenken. Da der Begriff „Gleichwertigkeit“ hohe Erwartungen weckt und mit klaren rechtlichen Auswirkungen assoziiert wird, ist dies dringend erforderlich (14 FHK, S.7).

#### *Erwachsenenbildung*

Die Stellungnahmen stimmen so gut wie einhellig dem Gleichwertigkeitsprinzip zu; die möglichen Folgen werden vereinzelt explizit angesprochen: „Die Gleichstellung von beruflicher mit schulischer Qualifikation begrüßen wir sehr“ (53 BDVsU; kursive Begriffsbetonung seitens d. Berichtsteratterin). Manche fügen eher hinzu, dass Gleichwertigkeit nicht mit Gleichartigkeit gleichzusetzen ist (vgl. 112 bifi; 173 BAK) und wiederum andere sehen den Begriff Gleichwertigkeit in der Praxis differenzierter:

„Wenn Qualifikationen auf dem gleichen Level eingestuft werden, dann heißt das, dass in den Bereichen/Fächern, die für die jeweilige Qualifikation vorgesehen sind, Lernergebnisse erbracht werden, die durch gleiche Deskriptoren beschrieben werden. Insofern sind die Qualifikationen also ‚gleichwertig‘. Andererseits aber können Qualifikationen des gleichen Levels zu unterschiedlichen Berechtigungen führen... was sich auch durch gleiche Verortung im NQR nicht ändern wird, insofern sind sie also nicht gleichwertig.“ (20 WVHS)

Eine Ausnahmeposition bildet das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (34 FKErwB), die das Gleichwertigkeitsprinzip für formale Bildung zustimmt, im Falle nichtformellen und informellen Lernens jedoch ablehnt.

#### *Allgemeinbildung*

Der überwiegende Teil der Stellungnahmen (wesentliche Stakeholder nehmen dazu nicht Stellung) stimmt dem Prinzip der „Gleichwertigkeit“ zu. Bedenken werden geäußert hinsichtlich der Wertigkeit von Qualifikation in der Bewertung von Lernergebnissen, denn noch fehlen transparente Maßstäbe und Kriterien dafür. Außerdem werden Gefahren gesehen

- in Richtung Nivellierung (bildungsrelevante Aspekte könnten verloren gehen);
- im Entstehen von Feststellungsverfahren von aufnehmenden Institutionen (ein Netz von neuen, teureren Zulassungsverfahren).

#### *Berufsbildung*

Da die zentrale Erwartung der Berufsbildung, die mit der Einführung des NQR verknüpft wird, in einer Erhöhung der Wertschätzung der Berufsbildung besteht, wird dem Prinzip der Gleichwertigkeit von Qualifikationen, das eine wesentliche Komponente für die Einlösung obiger Zielvorstellungen darstellt, höchste Priorität zugeordnet. Daher wurde auf diese Fragestellung bereits in der Zusammenfassung der Berufsbildung Bezug genommen.

Frage 19.2 - Gibt es ein gewichtiges Argument gegen einen NQR mit acht Niveaus, wenn ja welche. Welche Alternativen können dann dargestellt werden?

#### *Universitäten*

Mehrheitlich werden von den Universitäten acht Niveaus als ausreichend angesehen. Gewünscht werden aber innere Differenzierungen der Niveaus: einerseits short cycles innerhalb der oberen Niveaus, um Universitätslehrgänge abbilden zu können (es „sollte die Möglichkeit gegeben werden, kürzere Zyklen/short cycles oder tracks einzuführen [z. B. auf Level 7 für einen Master in der Weiterbildung mit beispielsweise 90 ECTS, der allerdings dann nicht ohne weiters zu einem Doktorat-Studium berechtigt]“ (32 Uniko) bzw. um innerhalb des 8. Niveaus auch die Habilitation, längere Berufspraxis und Berufungen vom Doktorat unterscheiden zu können.

Einzelne Stellungnahmen wollen neben der inneren Differenzierung der Niveaus aber auch ein 9. Niveau, um den wissenschaftlichen Ph.D. von dem professional doctorate abgrenzen zu können (237 Österr. Wissenschaftsrat); andere wollen ein 9. Niveau um über dem Ph.D. noch Raum für die Habilitation bzw. andere Weiterentwicklungen der Kompetenz zu haben (171 Med Uni Graz; 235 Konservatorium Wien).

#### *Fachhochschulen*

Den acht Niveaus wird grundsätzlich zugestimmt, da damit die Übersetzung und Einordnung im EQR erleichtert wird (24 FHR, S.15).

#### *Erwachsenenbildung*

Die Stellungnahmen liefern keine Argumente gegen einen NQR mit 8 Stufen – wenngleich nach Auffassung der Bundesarbeitskammer (173 BAK) die endgültige Entscheidung nach Sicherstellung, dass mit 8 Niveaus „die österreichische Qualifikationslandschaft adäquat darstellbar ist“, erst zu treffen wäre. Vielmehr wird die Wichtigkeit der Kongruenz mit EQR häufig erwähnt.

#### *Allgemeinbildung*

Den acht Niveaus wird, sofern die Frage beantwortet wird (dies geschieht in einer Minderheit der Stellungnahmen) zugestimmt.

#### *Berufsbildung*

Die Orientierung des NQR am EQR mit acht Niveaus, die mittels Deskriptoren operationalisiert werden, wird ausdrücklich von den Stakeholdern der Berufsbildung befürwortet. Diese wird beispielsweise von der Industriellenvereinigung wie folgt ausgedrückt:

„Aus unserer Sicht gibt es dagegen kein Argument. Auch aus pragmatischen Überlegungen sollten die Niveaustufen der besseren Vergleichbarkeit wegen unbedingt an den EQR angelehnt werden.“ (214 IV, S. 5)

Frage 21.1 - Wird der vorgeschlagenen Vorgehensweise, d. h. die EQR-Deskriptoren als Ausgangspunkt zu verwenden, zugestimmt?

#### *Universitäten*

Die EQR-Deskriptoren als Ausgangspunkt zu nehmen wird zugestimmt; für die Niveaus 5 - 8 werden die Dublin-Deskriptoren gefordert.

#### *Fachhochschulen*

Die EQR Deskriptoren können zwar als Ausgangspunkt herangezogen werden, bedürfen jedoch der Konkretisierung. Die EQR Deskriptoren sind unterbestimmt, zu generisch formuliert und bieten in der vorliegenden Form keine trennscharfe Unterscheidung der acht Niveaustufen bzw. stellen keine ausreichend klaren Kriterien für die Zuordnung bzw. Nicht-Zuordnung von Qualifikationen dar (24 FHR, S.15).

Auf den Niveaus 6-8 muss eine klare und eindeutige Orientierung an den Dublin-Deskriptoren erfolgen (14 FHK, S.7).

#### *Erwachsenenbildung*

Es kann fast einhellige und deutliche Zustimmung zur Verwendung der EQR-Deskriptoren konstatiert werden. Interessant ist der Vorschlag – der mehrmals hier und an anderer Stelle vorkommt – die europäischen Schlüsselkompetenzen einzubauen, um Kenntnisse/Fähigkeiten abzubilden, die bei persönlichen, sozialen und (inter)kulturellen Bildungszielen entwickelt werden – hierzu s. FKErwB (34), die einen Ergänzungsvorschlag für soft skills auf allen 8 Niveaus anbietet, sowie BMUKK/V8 (129), die eine weitere Untergliederung bzw. Konkretisierung der Kompetenzdimensionen vorschlägt (zur Verwendung der europäischen Schlüsselkompetenzen s. auch 229 und 231, beide WVHS; zur Miteinbeziehung von Lernprozesse in der Freiwilligenarbeit sowie arbeitsplatzintegriertes

Lernen s. 241 BMSK). Das Konzept der Deskriptoren als Anker für eine transparente und gerechte Zuordnung von Qualifikationen jeglicher Provenienz erhält weitgehenden Zuspruch – auch und gerade bezüglich der Zuordnung von nichtformal und informell erworbenen Kenntnissen/Fähigkeiten sowie von Qualifikationen, die nicht im klassischen formalen System (Schule, Hochschule usw.) erworben wurden.

Allerdings wird auf die Benutzerfreundlichkeit hingewiesen: Man sollte möglichst auf Zusatztabellen verzichten – alle Qualifikationen müssen sowieso anhand allgemeingültiger Beurteilungskriterien zugeordnet werden können, während die Operationalisierung der Deskriptoren kann nur von den zuständigen Bewertungsstellen unternommen werden (vgl. 129 BMUKK/V8); 173 BAK).

#### *Allgemeinbildung*

Zum Fragenblock der Deskriptoren ist die Zahl der Antworten eher gering. Unter den gegebenen Antworten gibt es eine Mehrheit, die den Deskriptoren ohne Vorbehalt zustimmt. Eine weitere Gruppe stimmt ebenfalls grundsätzlich zu, äußert aber Vorbehalte, wie z. B. die Forderung, dass die Qualität der Deskriptoren von entscheidender Bedeutung sein wird, sie müssten so gestaltet ein, dass das Erreichen eines Niveaus eindeutig beschrieben wird (vor allem an den Schnittstellen) und die Durchlässigkeit des Systems trotzdem gewahrt bleibt. Was ebenfalls angemerkt wird, ist der Wunsch nach einer Erweiterung der Deskriptoren um die musisch kreative Dimension.

#### *Berufsbildung*

Diese Vorgehensweise findet in der Berufsbildung breite Unterstützung, die vom BMUKK Sektion II wie folgt beschrieben wird:

„Ja, die EQR Beschreibungen sind geeignet, um Einschätzungen über die Niveaus des österreichischen Qualifikationssystems zu treffen. Zudem wird die Verzahnung zum EQR dadurch erleichtert (bzw. überhaupt erst ermöglicht). Wenngleich jeder Mitgliedstaat der EU seine ‚eigenen‘ Deskriptorentabellen entwickeln und anwenden kann. Für die österreichischen Situation, in der es keine Erfahrungen mit Qualifikationsrahmen gibt, liegt es somit nahe, die aus einem europäischen Kompromiss hervorgegangenen Beschreibungen als faktischen Ausgangspunkt zu nehmen“ (264 BMUKK Sektion II, S.8).

Es gibt jedoch vereinzelt kritische Anmerkungen, wie zum Beispiel jene, dass eine eindeutige Zuordnung der Qualifikationen zurzeit nur schwer möglich ist, weil einzelne Deskriptoren sehr allgemein formuliert sind (vgl. 259 BMGFJ, S.23).

Frage 21.2 - Gibt es eine Präferenz hinsichtlich der Erstellung einer spezifisch österreichischen Deskriptorentabelle?

#### *Universitäten*

Eine spezifisch österreichische Deskriptorentabelle wird abgelehnt.

#### *Fachhochschulen*

Es gibt keine Präferenz für eine spezifische österreichische Deskriptorentabelle. Wichtig ist, dass die nationalen gesetzlichen Schnittstellen vom NQR berücksichtigt werden, um nicht gegenüber den BildungsteilnehmerInnen falsche Erwartungen zu erzeugen (14 FHK, S.7). Die Definitionen der Niveau-Deskriptoren sollten auch rechtlich definierte Bildungsziele widerspiegeln, da diese Aussagen über gesetzlich dargelegte Qualifikationsniveaus enthalten (vgl. FH-Sektor: Erfüllung berufspraktischer Anforderungen und hochschulischer Ansprüche gem. FHStG). Dieser Grundsatz deckt sich auch mit der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen auf S.7.

#### *Erwachsenenbildung*

So gut wie keine Aussagen, da dem Prinzip der Anlehnung an EQR-Deskriptoren angenommen wird, wie z. B. „Je weniger Extrawege Österreich geht, desto eher scheint eine europäische Vergleichbarkeit durch den EQF/NQR möglich zu werden“ (212 WBA).

*Allgemeinbildung*

Es gibt keine Präferenz dafür.

*Berufsbildung*

In dieser Frage spricht sich die große Mehrheit der österreichischen Berufsbildung gegen die Erstellung einer spezifisch österreichischen Deskriptorentabelle aus. So meint beispielsweise die Wirtschaftskammer: „Bisher sind keine gewichtigen Gegenargumente sichtbar geworden. Allenfalls sind Erläuterungen zur Tabelle und zum Prinzip des best-fit notwendig“ (225 WKÖ, S. 9).

Frage 21.3 - Welche alternativen Methoden (z. B. Vorgabe von Deskriptoren durch ein top-down Verfahren) kann es geben, um Deskriptoren für den NQR zu entwickeln? Bitte stellen Sie diese, wenn möglich dar.

*Universitäten*

Als alternative Methode fände die Universität Salzburg „gegebenenfalls dimensionale Ansätze“ wünschenswerter:

„Konzeptuell liegen drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) vor, die evtl. sehr unterschiedlich ausgeprägt sein könnten. Indem aber in jedem Niveau nur eine Ausprägung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zugeordnet wird, beinhaltet das Modell letztlich eine eindimensionale Ordinalskala mit synchronisierten Umschreibungen, aber kein dimensionales Konzept.“ (32 Uni Salzburg)

Ihrerseits weist die Universität Innsbruck darauf hin, dass gerade die „angepeilte Vergleichbarkeit unterschiedlicher Abschlüsse (für den Korridor II und vor allem den Korridor III eher: anerkannter Lernleistungen), die mit dem Prinzip der Gleichwertigkeit zum Ausdruck kommt, [...] sich letztendlich in der getreuen und ausdifferenzierten Abbildung von Wissens- und Kompetenzprofilen und weniger in der Bestimmung des Wissens- und Kompetenzniveaus herausarbeiten [lässt].“ (147 Uni Innsbruck)

Von der Universität Innsbruck kommt auch der Vorschlag, eine ExpertInnengruppe einzusetzen: „Es geht ... um die Frage, wie man Qualifikationen am sinnvollsten so abbildet, dass ihre Vielfältigkeit und ihre besonderen Merkmale sichtbar werden. Nach welchen Kriterien sollte diese Abbildung erfolgen? Anhang 4 des Konsultationspapiers bringt einiges ins Spiel, wird aber dem hohen Komplexitätsgrad der Problematik nicht gerecht. Hierzu sollte raschest eine ExpertInnengruppe, die in erster Linie aus FachspezialistInnen zusammengesetzt ist, eingerichtet werden.“ (147 Uni Innsbruck).

*Fachhochschulen*

In Bezug auf die vorgeschlagenen drei Tabellen des NQR (EQR-Erläuterungs- und Ergänzungstabelle) sollte mit zwei Tabellen das Auslangen gefunden werden. Die erste Tabelle sollte als „NQR-Tabelle“ bezeichnet werden. Diese ist (zunächst) ident mit der EQR-Tabelle. Die „Erläuterungstabelle“ wird für sinnvoll erachtet (24 FHR, S.16). Diese Tabelle sollte in Anlehnung an den EQR, auf den Niveaus 6-8, stärker auf spezifisch hochschulische Merkmale abstellen. Auf der Niveaustufe 6 wird die Dimension Kenntnisse durch die EQR-Formulierung als „fortgeschrittenen Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorie und Grundsätzen“ beschrieben. Dieser Theorienbezug sollte durch die Qualifikationen der „forschungsbasierten Lehre“, der „Kenntnisse im Bereich der wissenschaftlichen Grundlagen“ und der „Reflexionsfähigkeit“, die Dimension der Kompetenzen um die Qualifikationen „Autonomie“, „Selbständigkeit“ und „Selbstorganisationsfähigkeit“ erweitert werden (14 FHK, S.8).

*Erwachsenenbildung*

Aufgrund der Zustimmung zu 21.1, so gut wie keine Aussagen. Anzumerken ist jedoch hier und an anderen Stellen die häufige Erwähnung der Notwendigkeit, die Sichtweisen der

Lernenden selbst bei der konkreten Entwicklung der Deskriptoren zu berücksichtigen (vgl. 18 bifeb; 238 AG-BH; 261 BN Steiermark).

#### *Allgemeinbildung*

Die PH Salzburg führt aus, dass Institutionen wie die PH miteinbezogen werden müssen, wenn der NQR auch für eine Reform der Aus- und Weiterbildung genutzt werden soll. Es sollte zusätzlich zum top-down Projektmanagement das Einfließen lokalen Wissens ermöglicht werden. Das Ziel sollte ein fein gerastertes Instrument mit vielen Fallanalysen und Beispielen sein (85 PH Salzburg).

#### *Berufsbildung*

Keine Angaben

Frage 22.1 - Wird der vorgeschlagenen Vorgehensweise, nämlich der ersten Aufnahme von Qualifikationen ab Anfang 2009, zugestimmt? Wenn nein, welche Alternativen schlagen Sie vor? Bitte begründen Sie ihre Vorschläge.

#### *Universitäten*

Mehrheitlich ist man zwar der Meinung, dass „die Zuordnung der BA-, MA- und Dr- bzw. Ph.D.-Studien mit Anfang 2009 kein Problem sein [sollte]“ (132 Uniko; 187 WU Wien; 210 Uni Graz). Dennoch ist der Tenor, man solle sich mehr Zeit für eine Grundsatzdiskussion über die Deskriptoren nehmen bzw. über die „Richtlinien und Grundsätze“ (236 ÖH TU Graz; 171 Med Uni Graz; 213 BOKU). Denn es „kann eine Aufnahme von Qualifikationen in den NQR nicht erfolgen, bevor die Entscheidungsprozesse dafür etabliert sind“ (174 Österr. Akkreditierungsrat).

#### *Fachhochschulen*

Es wird betont (24 FHR, S.16), dass bei der Zuordnung von Qualifikationen zum NQR die Qualität und die Akzeptanz die höchste Priorität besitzen. Die im Konsultationspapier vorgegebene hohe „Umsetzungsgeschwindigkeit“ steht im deutlichen Widerspruch zur erforderlichen Behutsamkeit, sachlichen Korrektheit und zu einer vertrauensbildenden Vorgangsweise. Durch einen übereilten Zuordnungsprozess besteht die Gefahr, die notwendige Akzeptanz aller relevanten Stakeholder der unterschiedlichen Sektoren zu konterkarieren.

Es wird dringend empfohlen, mit der Zuordnung von Qualifikationen zum NQR nicht bereits 2009, sondern erst dann zu beginnen, wenn transparente Verfahrensgrundsätze definiert, valide und objektive Bewertungsverfahren entwickelt sowie klare organisatorische Strukturen etabliert sind.

Eine weitere Voraussetzung für die Zuordnung stellt die lernergebnisorientierte Beschreibung der Qualifikationen dar. Es sollten zunächst nur solche Qualifikationen zugeordnet werden, die bereits lernergebnisorientiert gestaltet sind. Der Umstellungsprozess in Richtung Lernergebnisse ist jedoch noch nicht in allen Bildungsbereichen in ausreichendem Maße umgesetzt. Die Ansicht des BMUKK/BMWF (KP, S.21), dass mit der Zuordnung von Qualifikationen bereits begonnen werden kann, obwohl diese kaum oder nur teilweise lernergebnisorientiert beschrieben sind, kann nicht geteilt werden (24 FHR, S.17).

#### *Erwachsenenbildung*

Überwiegend Zustimmung zur Erstaufnahme von Qualifikationen Anfang 2009 – zumindest unter Korridor 1 – kann konstatiert werden, jedoch gibt es gleichzeitig Zweifel ob der Machbarkeit in einem so kurzen Zeitraum und vor allem unter der Voraussetzung einer parallelen Entwicklung der drei Korridore. Insofern wird hier wieder die parallele und aufeinander bezogene Entwicklung der drei Korridore eingefordert, was auch eine Ausweitung des zeitlichen Umsetzungshorizonts erfordert.

*Allgemeinbildung*

Diesem Punkt, wird ebenfalls, sofern in der Beantwortung darauf eingegangen wird, zugestimmt.

*Berufsbildung*

Die vorgeschlagene Vorgehensweise wird mit großer Mehrheit von den Stakeholdern der Berufsbildung unterstützt. So merkt die Bundesarbeiterkammer an: „Die BAK stimmt grundsätzlich dieser Vorgehensweise zu. Die BAK spricht sich aber bei der Einordnung auf Niveaus gegen eine überzogene Gewichtung der Relevanz von Qualifikationen für den Arbeitsmarkt aus“ (173 AK, S.8). Es gibt jedoch auch sehr differenzierte Stellungnahmen wie jene von der BMUKK Sektion II/5 (179), wo folgender Vorschlag unterbreitet wird: Die Orientierung an Lernergebnissen, das Übersetzen von Qualifikationen an diesen Lernergebnissen, das Zuordnen von Qualifikationen in unterschiedliche Niveaus sind wohl nur einige „Spitzen der Eisberge“, die in den nächsten Jahren zu bewältigen sind. Grundsätzlich würde in dieser Stellungnahme folgende Herangehensweise als sinnvoll präferiert: Zusätzlich zur Orientierung am Hauptziel (z. B. – NQR – Orientierung an EQR – Lernergebnisorientierte Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaus) ist die Darstellung nationaler Spezifika und die klaren Abgrenzungen der einzelnen Teil-Aufgaben wichtig. Durch diese Strukturierung könnte einerseits eine klare Herangehensweise erfolgen und andererseits eine Orientierung auf das „große Ziel“ konsequent abgestimmt/ggf. modifiziert werden (ebd. S. 4).

Frage 23.1 - Wird der Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveaus (5-8) zugestimmt? Wenn nicht, warum und welche Alternativen werden vorgeschlagen?

*Universitäten*

Für den Hochschulbereich hält das BMWF fest: „Das Wesen des Referenzrahmens liegt darin, für jede denkmögliche (Aus-)Bildungssparte eine transparente Hierarchie der Bildungsabschlüsse (Qualifikationen) zu bilden, ... welche es erlauben, die Niveaus innerhalb jeder Sparte allgemein miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei muss nicht jede Sparte alle Niveaus ausfüllen“ (219 BMWF Sektion I).

Für die Universitäten müssen zuerst vier Bedingungen gegeben sein, bevor über Zuordnungen von Berufsqualifikationen auf den Niveaus 6-8 gesprochen werden kann [vgl. zu diesen Bedingungen oben 19.1. zum Thema „Gleichwertigkeit“]:

- es darf zu keinen Anerkennungsautomatismen führen;
- das Prinzip der aufnehmenden Institution soll gelten;
- sollten vertikale Teilungen innerhalb der Levels eingeführt werden, die die Nicht-Gleichartigkeit von Abschlüssen auf Hochschulniveau mit jenen Berufsqualifikationen verdeutlichen;
- die Dublin-Deskriptoren sollen für die Niveaus 6-8 gelten.

Für die Universitäten ist das Kriterium für die Zustimmung die „Gleichwertigkeit“ der Qualifikationen. Auf dem Niveau 5 sieht man am wenigsten Probleme. Auf den Niveaus 6 und 7 wird dies schon strittig; auf dem Niveau 8 (Ph.D.) wird es mit großer Mehrheit als nicht möglich abgelehnt:

„Je höher das universitäre Level, desto weniger ist die Gleichstellung beruflicher Qualifikationen möglich, denn beginnend mit dem Bachelor erfolgt an den Universitäten zunehmend eine konsequente Ausrichtung am Aufbau wissenschaftlicher Expertise, die insbesondere fachbezogene analytische und wissenschaftsmethodische Kenntnisse und Fähigkeiten umfasst. Diese Expertise kann in dieser Form im beruflichen Feld im Regelfall nicht erworben werden.“ (147 Uni Innsbruck)

„Die Zuordnung berufsqualifizierender Weiterbildungen zu den Niveaus 6 und 7, die nicht von entsprechenden allgemein bildenden Maßnahmen begleitet sind, erscheint fragwürdig

und bedarf noch intensiver Diskussion, da hier die ganze Problematik des Prinzips ‚Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit‘ zum Tragen kommt; auch innerhalb der Korridore.“ (132 Uniko; 210 Uni Graz)

„Bezeichnenderweise werden im Vergleich der Kernkompetenzen für Meister und den EQR-Deskriptoren des Niveaus 6 auf Seite 23 genau jene Passagen des EQR weggelassen, welche das besondere Wissen eines ersten Studienabschlusses charakterisieren: Der Text der Rubrik ‚Kenntnisse‘ – ‚fortgeschrittene Kenntnisse‘ in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen‘ fehlt zur Gänze. Die Rubrik ‚Fertigkeiten‘ wird vollständig zitiert. Bei den Kompetenzen klammerte man die Passage ‚Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten‘ aus.“ (132 Uniko)

„[Es können] die ‚Lernergebnisse‘ der Stufen formal-akademischer Bildung (6-8) nicht oder nur unzureichend anderen Berufsqualifikationen zugeordnet oder mit ihnen verglichen werden.“ (180 Uni Klagenfurt)

Aber auch bei jenen, die sich zumindest im Prinzip Zuordnungen von beruflichen Qualifikationen auf die Niveaus 5-7 vorstellen können, glauben nicht, dass dies auf dem Niveau 8 möglich ist. Dem dreijährigen Ph.D. scheint nichts Gleichwertiges im beruflichen Kontext zu entsprechen:

„Die Gleichsetzung einer ‚gehobenen beruflichen Praxis‘ mit einem dreijährigen Hochschulstudium würde jedenfalls alle theorieorientierten und wissenschaftlich orientierten Elemente der Hochschulbildung, die explizit keinen direkten Bezug auf Berufspraxis beanspruchen, völlig außer Acht lassen.“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

„[Zu empfehlen ist,] dass ... sich auf Niveau 8 ausschließlich der dritte Studienzyklus Ph.D. (Doktorat) befindet und durch keine ergänzenden Qualifikationen aus dem betrieblichen oder beruflichen Kontext ersetzt werden können. Einzelprüfungen – so schwierig sie auch sein mögen – können nicht die Qualität einer 3-jährigen selbständigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit einem Thema ersetzen.“ (213 BOKU)

„Forschungskompetenz stellt dem sachlich anwendungsbezogenen Wissen gegenüber aber einen deutlichen Mehrwert dar, der nicht durch verstärkte Praxiskompetenz kompensiert werden kann. Dies ist bei der Einstufung akademischer Abschlüsse zu berücksichtigen, insbesondere bei der Eingruppierung der Promotion [Ph.D.].“ (237 Österr. Wissenschaftsrat)

Aber auch was bereits über das Verhältnis von Teilqualifikationen und Vollqualifikationen gesagt wurde, spricht aus der Sicht der Universitäten gegen eine Gleichstellung von Berufsqualifikationen, ohne diese durch die aufnehmende Institution erst zu überprüfen [vgl. 11.1 und 11.2 weiter oben].

Doch scheint die Diskussion verfrüht: Das Kriterium für die Aufnahme von Berufsqualifikationen in die Niveaus 5-8 sollte auf jeden Fall – wie der Österreichische Akkreditierungsrat erinnert – die Erreichung von Lernergebnissen sein:

„Über die konkreten Möglichkeiten der Zuordnungen von Berufsqualifikationen in die Ebenen 5-8 könnte nur eine vorausgehende sorgfältige Definition und Validierung von Lernergebnissen (z. B. im Rahmen des Pilotverfahrens) mehr Klarheit bringen.“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

D. h. eine a priori Zuordnung von Berufsqualifikationen zum NQR sollte vermieden werden. Mit den existierenden Dublin-Deskriptoren sollte man überprüfen, auf welchen Niveaus bestimmte Abschlüsse liegen. Essentiell ist dabei auch die Frage, wie man diese Qualifikationen überprüfbar messen und evaluieren kann.

„Aus der Sicht des Hochschulbereiches ... erscheint im Sinne des Beschlusses der Bildungs- und Wissenschaftsminister/innen die Zuweisung der akademischen Grade Bachelor-Master-Ph.D. zu den Niveaus 6-7-8 sowie die Verwendung der Dublin-Deskriptoren als generische Deskriptoren für alle Ausbildungsabschlüsse, die diese Niveaus beanspruchen, essenziell.“ (219 BMWF Sektion I)

### *Fachhochschulen*

Die Stufen 6 - 8 sind auf die Hochschulbildung zugeschnitten. Im Hochschulbereich ist durch die gestufte Studienstruktur (Bachelor, Master, Dr./Ph.D.) eine klare Zuordnung möglich, so

wie dies im European Higher Education Framework vorgesehen ist. Dabei erscheint eine Zuordnung, wie sie im Papier der Bologna Working Group on Qualification Frameworks vorgeschlagen wird („EQF levels 6, 7 and 8 correspond to 1st, 2nd and 3rd cycle descriptor of the Joint Quality Initiative“) als zielführend.

Demgemäß widerspricht der FH-Bereich (24 FHR, S.19) der Zuordnung wie in Tabelle 4 (KP, S.27) angeführt, da die Einordnung des Ingenieurs auf Stufe 6 impliziert, dass eine dreijährige Berufspraxis ein dreijähriges Hochschulstudium ersetzen könnte. Gemäß der gegenwärtigen Rechtslage rechtfertigt eine einschlägige berufliche Qualifikation (z. B. Ingenieur) bei zielgruppenspezifischen Studiengängen im FH-Bereich aber nur eine Studienzeiterkürzung um maximal ein Jahr mittels Anrechnung nachgewiesener Kenntnisse (vgl. §3 Abs. 2 Z. 2 in Verbindung mit §4 Abs. 2 FHStG idgF). Die Erfahrungen hinsichtlich Studienerfolg und Bewährung im Studium bestätigen die Sinnhaftigkeit dieser rechtlichen Regelung und bestärken den FH-Sektor in seiner Position.

Bevor in Zukunft eine allfällige Zuordnung von Berufsqualifikationen zu den Niveaus 5-8 stattfinden kann, bedarf es jedenfalls vorab der Entwicklung valider Überprüfungsverfahren. Die im Konsultationspapier vorgenommene explorative Zuordnung von Berufsqualifikationen ist vor dem Hintergrund fehlender Prüfungsverfahren nicht rechtfertigbar und legt den Verdacht einer „hidden agenda“ nahe (24 FHR, S.19).

Abgesehen von validen Überprüfungsverfahren, die erst erstellt werden müssen, ist in Bezug auf das Beispiel der konkreten Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveaus (5-8) vorweg festzuhalten, dass die Lernergebnisse der Stufen 5-8 im Rahmen von Berufsqualifikationen nicht erreicht werden. Begründet wird die wie folgt (14 FHKK, S.9; 24 FHR, S.19):

- Das auf S.22f des KP angeführte Beispiel der Zuordnung des Ingenieurs vermischt unterschiedliche Korridore (informelles Lernen wird hier hinzugezogen).
- Bei der Zuordnung zum NQR müssen jedenfalls alle drei Dimensionen gleichwertig für den Vergleich herangezogen werden, um eine (höhere) Einstufung zu rechtfertigen.
- Das Konsultationsdokument stellt zu stark auf die Dimension Kompetenz ab. Eine höhere Einstufung von Berufsqualifikationen durch eine Überbetonung der Kompetenzen findet im internationalen Vergleich keinerlei Deckung, vor allem nicht in jenen Ländern, die bereits einen NQR implementiert haben.
- Zur Erreichung der Stufe 6 des NQR im Bereich der Kenntnisse ist vorgesehen, dass es sich bei diesen um „fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorie und Grundsätzen“ handeln muss. Dies sind Kenntnisse, die alleine im Rahmen eines Hochschul-Studiums erreicht werden können. Besonders zu betonen ist (14 FHK, S.9), dass mit einer Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höherem (tertiärem) Niveau Erwartungen erzeugt, die in der Realität nicht erfüllt werden können. Daher sieht auch die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (siehe S.7) vor, dass gesetzliche Schnittstellen in den NQR ihren Niederschlag finden sollten. In Österreich gibt es gesetzliche Rahmenbedingungen, die eindeutige Vorgaben im Bereich der Schnittstellen Berufliche Bildung/Tertiärer Bereich machen.

#### *Erwachsenenbildung*

Es gibt so gut wie durchgehende Zustimmung für die prinzipielle Zugänglichkeit von NQR 5-8 für Berufsqualifikationen und zwar aufgrund des Grundprinzips einer Gleichwertigkeit, die für alle Bildungssparten gelten soll (also auch die Erwachsenenbildung) und insofern gibt es keinen Grund, einen bestimmten Bildungssektor zu privilegieren. Das Argument der konsequenten Anwendung der Deskriptoren dient als Fundament für diese Position:

„Der EQR/NQR stellt in erster Linie auf berufliche Qualifikationen ab. Insofern ist eine Zuordnung auch auf die höheren Niveaustufen 5-8 zulässig und zu begrüßen. Eine ausschließlich akademische Hierarchisierung wird entschieden abgelehnt.“ (112 bif; s. hierzu auch 173 BAK)

„...hier geht es wieder um die konsequente Anwendung der Deskriptoren, die darüber ‚entscheiden‘, und nicht Vorstellungen, wie etwa, dass die Niveaus 6-8 der Hochschulbildung vorbehalten seien.“ (129 BMUKK/VB; s. hierzu auch 223 LWK)

### *Allgemeinbildung*

Die Stellungnahme der LSI Österreichs (27) spricht sich für die vorgeschlagene Einstufung aus, wenn auch die Allgemeinbildung auf Niveau 5 angesiedelt ist. Ebenso argumentiert die Abt. 1/5 des BMUKK (108), auch sie führt in ihrer Argumentation aus, dass dem Bildungsauftrag der AHS die Vermittlung einer umfassenden und vertiefenden Allgemeinbildung obliegt (z. B. Sach-, Kommunikations-, Technologie-, Fremdsprachen- und Teamkompetenz). Darüber hinaus wird ausdrücklich auf die berufsqualifizierenden Berechtigungen der AHS- Matura verwiesen, die einen unmittelbaren Berufseintritt ermöglichen, z. B. gehobener Staatsdienst, mittleres Management bei Banken, und Versicherungen.

Der ZA argumentiert für die Ansiedelung der AHS-Matura folgendermaßen:

„Die AHS ist mindestens so hoch wie jede andere höhere Schulart einzustufen! Die AHS bereitet ihre AbgängerInnen am besten auf die Anforderungen eines Universitätsstudiums vor. ... Einstufung der AHS- Reifeprüfung auf dem höchsten Niveau unterhalb des Bachelor-Abschlusses! Bei den Kenntnissen erreicht die AHS jedenfalls Niveau 5, teilweise sogar Niveau 6; bei den Fertigkeiten Niveau 5; bei den Kompetenzen mit Sicherheit Niveau 4, teilweise Niveau 5.“ (4 ZA-AHS, S.1)

Der Landesschulrat für Ktn/Abt. AHS ist der Meinung, dass die Hierarchisierung der AHS-Matura hinsichtlich wesentlicher anderer Kenntnisse (siehe oben) argumentiert oder über eine rigorose Lernergebnisorientierung abgesichert werden soll:

„Die Kompensationshypothese ‚Erfahrungen im berufl. Bereich‘ decken automatisch formale Bildungsprozesse ab, müsste kritisch untersucht werden.“ (5 LSR für Ktn.)

Die Elternverbände lehnen eine ungleiche Einstufung der AHS- und der BMHS- Matura ab, denn einzelne Qualifikationen der Allgemeinbildung würden nur unzureichend berücksichtigt. Der Vorschlag der BAK sieht für die AHS- und die BHS- Matura Niveau 5 vor – beide regeln den generellen Hochschulzugang – Zugangsvoraussetzungen sollten in die Zuordnungsentscheidungen miteinbezogen werden. (258)

Der Zuordnung von Berufsqualifikationen auf höheren Niveaus wird von Seiten der PH mehrheitlich zugestimmt. Der Vorschlag der PH Niederösterreich ist eine „innere Differenzierung“, eine Unterscheidung innerhalb der Niveaus in theoriebezogene (AHS, Univ.) theorie- und berufsbezogene (BMHS, FH und PH) und praxisbezogene (Meister...) Kategorien (47 PH-NÖ). Auch die PH Tirol fordert eine fein abgestimmte Vorgangweise ein, denn, so das Beispiel, eine Meisterprüfung allein reiche noch nicht aus, es gehe auch um die Art der beruflichen Erfahrung (49 PH Tirol, S.13). Eine systematische Berücksichtigung des Erfahrungszuwachses durch Berufspraxis erscheint problematisch, berufliche Erfahrung könne nicht immer mit zusätzlichen Lernergebnissen gleichgesetzt werden, so die Stellungnahme der Landesregierung Vorarlberg. (273)

### *Berufsbildung*

Da die Aufwertung der Berufsbildung durch den NQR ein zentrales bildungspolitisches Anliegen aller Stakeholder darstellt, wird eine Zuordnung von Berufsqualifikationen zu den Niveaus 5-8 ohne Gegenstimme befürwortet. Allein 56 Stellungnahmen aus dem Umfeld der technisch gewerblichen Schulen sowie Unternehmen widmen sich ausschließlich der Zuordnungsfrage von Abschlüssen technisch gewerblicher Schulen unter besonderer Berücksichtigung einer Aufwertung des Ingenieurs durch Zuordnung zu Stufe 6. Die positive Bewertung der Zuordnung von Berufsqualifikationen zu den Niveaus 5-8 wird exemplarisch anhand der Stellungnahme der Wirtschaftskammer verdeutlicht:

„Ja unbedingt; Daran wird sich zeigen, ob die Lernergebnisorientierung umgesetzt werden kann und der NQR ein neutraler Bezugsrahmen für Qualifikationen ist, oder ob eine System- und Institutionenperspektive die Oberhand behält.“ (225 WKÖ, S.9).

Ebenso deutlich spricht sich der Gewerkschaftsbund für eine Zuordnung von Berufsqualifikationen zu den Niveaus 5-8 aus, wenn er feststellt:

„Der österreichische Gewerkschaftsbund stimmt der Zuordnung von Berufsqualifikationen auch auf höheren Niveaus ausdrücklich zu. Wir sprechen uns entschieden dagegen aus, die

höheren Niveaus exklusiv der Universitäts- und Fachhochschulausbildung vorzubehalten.“ (262 ÖGB, S.8)

Frage 25.1 - Ist innerhalb ihrer Institution/ Organisation die Richtlinie für die Anerkennung von Berufsqualifikationen bzw. internationale Personenzertifizierungen ein gewichtiges Thema und für den NQR möglicherweise relevant?

#### *Universitäten*

Internationale Personenzertifizierungen sind für Universitäten ein gewichtiges Thema, für den NQR scheinen diese jedoch nicht relevant, da sie über den EQR übersetzbar werden.

#### *Fachhochschulen*

Die Richtlinie für Anerkennung von Berufsqualifikationen ist im FH-Sektor bzw. für jene FH Studiengänge ein wichtiges Thema, die in den von der Richtlinie umfassten Berufsqualifikation angesiedelt sind und den Anspruch erheben, die jeweiligen Anforderungen zu erfüllen und damit verbundene Anerkennungen zu genießen. Dazu zählen derzeit FH-Studiengänge im Bereich u.a. der Architektur so wie im Bereich der Hebammenausbildung (24 FHR, S.17).

In Bezug auf den österreichischen NQR wird die Richtlinie insofern als bedeutsam erachtet als die Niveauzuordnung der relevanten österreichischen Qualifikationen mit der Zuordnung durch anderen EU Länder kompatibel sein muss, sodass letztlich Übereinstimmung hinsichtlich EQR Niveaus und Kompatibilität mit der Richtlinie gegeben ist (24 FHR, S. 17).

#### *Erwachsenenbildung*

Hier wird Zustimmung durchgehend signalisiert, jedoch ohne eingehende Befassung mit dem Thema. Generell wird für verbesserte Anerkennung von österreichischen Qualifikationen in anderen Ländern und von Qualifikationen aus anderen europäischen Ländern plädiert.

#### *Allgemeinbildung*

Diese beiden Fragestellungen wurden nur zu einem geringen Teil beantwortet, einerseits ist für die Institutionen, die die Allgemeinbildung betreffen, die Relevanz dafür nicht gegeben, andererseits wurden auch mehrmals Verständnisschwierigkeiten formuliert. Einige Pädagogische Hochschulen nannten als Thema die Berufspädagogik im Zusammenhang mit der Aufnahme und Anrechnung von Qualifikationen.

#### *Berufsbildung*

Diese Frage wurde unterschiedlich beantwortet. So stellt die Sektion II des BMUKK fest, dass die Anerkennungsrichtlinien derzeit keinen maßgeblichen Einfluss ausüben, wobei auch dieser Stakeholder darauf hinweist, dass es sich dabei um zwei verschiedene Rechtsinstrumente handelt, weil die Anerkennungsrichtlinien regulativen Charakter haben, während es sich bei den Zuordnungen zum EQR/NQR um Empfehlungen handelt (vgl. 264 BMUKK Sektion II, S.9). Die Mehrheit der Stakeholder vertritt die Auffassung, dass die Dimension der Richtlinien für den NQR keine große Relevanz hat (vgl. exemplarisch 214 IV, S.6).

Frage 25.2 - Teilen sie die Einschätzung, dass die Aufnahme von internationalen Qualifikationen in den NQR kein primäres Problem in Österreich darstellt?

#### *Universitäten*

Mehrheitliche Zustimmung.

*Fachhochschulen*

Die Einschätzung, dass es sich bei der Aufnahme von „internationalen“ Qualifikationen nicht um ein primär „österreichisches“ Problem handelt, wird geteilt. Es sind jedoch internationale Vergleiche und Abstimmungen erforderlich, sodass international akkordierte „identische“ Qualifikationen von den unterschiedlichen Ländern im Endeffekt auch demselben EQR-Niveau zugeordnet werden (24 FHR, S.18).

*Erwachsenenbildung*

Die Auffassung, dass die Aufnahme internationaler Qualifikationen in den NQR problematisch wäre, ist eher gedämpft und vereinzelt wahrzunehmen – es wird hin und wieder explizit erwähnt, dass Österreichs Anschlussfähigkeit in beiden Richtungen Einschränkungen aufweist (z. B. s. 18 bifeb). Alle Stellungnahmen bekennen sich mehr oder weniger nachdrücklich zur Bedeutung der Anerkennung von Berufsqualifikationen bzw. internationale Personenzertifizierungen:

„Es ist kein rein österreichisches, sondern ein europäisches Problem, d. h. es muss gesichert werden, dass die jeweiligen NQR vergleichbare Qualifikationen gleich einstufen.“ (112 bifi)

„Österreich hat im Vergleich zu anderen europäischen Staaten ein sehr starres System und die Aufnahme von internationalen Qualifikationen wird einen längeren Diskussionsprozess geben.“ (238 AG-BH)

*Allgemeinbildung*

Der zweiten Frage wurde, sofern eine Antwort erfolgte, (was selten der Fall war) zugestimmt.

*Berufsbildung*

Wichtige Sozialpartner wie beispielsweise die Wirtschaftskammer und der ÖGB teilen die Einschätzung, dass die Aufnahme von internationalen Qualifikationen in den NQR kein Problem in Österreich darstellt. Ähnlich ist die Einschätzung vieler Vertreter der schulischen Berufsbildung (vgl. exemplarisch 128 BMUKK Abt. II/3, S.18).

Frage 26.1 - Bitte beurteilen Sie grundsätzlich, ob die explorative, exemplarische Zuordnung von Bildungsabschlüssen (wie z.B. in Anhang 4) eine mögliche Herangehensweise zum Aufbau eines NQR ist, falls nicht, stellen sie die Sicht ihrer Institution dar.

*Universitäten*

Mehrheitlich ja; aber nur explorativ, um Probleme zu identifizieren (siehe aber hierzu 27.2 weiter unten).

*Fachhochschulen*

Die im Anhang 4 vorgegebene exemplarische Zuordnung von Bildungsabschlüssen erscheint hilfreich, um Problembereiche und Schnittstellen zu identifizieren (24 FHR, S.19). Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Formulierung im Konsultationspapier, wonach „grundsätzlich Qualifikationen auf der Basis ihrer Lernergebnisorientierung und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Arbeitsmarkt in den NQR aufgenommen und zugeordnet werden sollen (KP, S.21) zu eng greift. Die Orientierung an Lernergebnissen ist unabhängig vom Arbeitsmarktbezug zusehen und keinesfalls auf einen solchen zu reduzieren – dies unter anderem vor dem Hintergrund der einseitigen Zuordnungen (vgl. KP, S.22f) der beruflichen Qualifikationen (24 FHR, S.20).

Im Hinblick auf den Zeitplan und die explorative, exemplarische Zuordnung wird betont, dass im Lichte der Tatsache, dass derzeit weder eine Lernergebnis-Orientierung noch etwaige Validierungsmechanismen für die Mehrzahl der Bildungsabschlüsse vorliegen, die Zuordnung laut Anhang 4 in Verbindung mit dem in den Kapiteln 1.1 und 3.4.1 vorgebrachten Zeitplan unrealistisch erscheint und Fragen der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Zuordnung durch das zu etablierende Entscheidungsgremium und Geschäftsstelle des NQR mehr als fraglich erscheinen (24 FHR, S. 20).

Die Vollziehung bzw. die Zuordnung von Qualifikationen zu den NQR-Niveaustufen muss ausschließlich anhand objektiver, wissenschaftlich begründeter Entscheidungskriterien erfolgen. Anderenfalls ist keine Akzeptanz bei den Stakeholdern, gerade im Hochschulbereich, herstellbar (24 FHR, S.20).

#### *Erwachsenenbildung*

Prinzipiell wird allseits zugestimmt, dass die ausgewählte Herangehensweise möglich ist – das sagt aber nichts aus, ob diese Herangehensweise eine gute bzw. optimale wäre. Es ist etlichen Stellungnahmen zu entnehmen, dass vor allem auf Transparenz und Offenheit (d. h. auch Revidierbarkeit) von Zuordnungen zu achten ist und hier wird wieder auf die entscheidende Rolle der Deskriptoren hingewiesen.

„...wobei weder die Zugangsvoraussetzungen noch die Dauer der Ausbildung eine Rolle spielen sollten, sondern ausschließlich das durch Deskriptoren beschriebene Lernergebnis. ... Unabhängig von der Zuordnung zu einem NQR-Level haben einzelne Bildungsabschlüsse bestimmte Zugangsvoraussetzungen, Dauer und auch damit in Zusammenhang stehende Berechtigungen.“ (20 WVHS)

„Zu gewährleisten ist eine regelmäßige Überprüfung von Zuordnungen, weil Qualifikationsinhalte können mit der Zeit ‚veraltern‘.“ (112 bifi; s, hierzu auch 173 BAK)

#### *Allgemeinbildung*

Auch hier gibt es keine Antworten der Institutionen, die die Allgemeinbildung per se betreffen.

Die PH stimmen der Zuordnung ausdrücklich zu und nennen sie einen erfreulich pragmatischen Weg. Die Elternverbände lehnen vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation (Anm.: des österreichischen Bildungssystems) eine Zuordnung von Bildungsabschlüssen zum NQR nachdrücklich ab. In Ihren Augen lasse eine Matura keine Rückschlüsse auf tatsächliche Lernergebnisse zu (258).

Die BAK ist der Meinung, dass die explorative Zuordnung eine mögliche Herangehensweise sei. Allerdings sollte dies als transparenter Prozess gestaltet werden. Die in Tab. 4 vorgeschlagenen Segmente werden eher abgelehnt, sie unterstreichen die Herkunft der Ergebnisse und dies sei mit der Lernergebnisorientierung nicht vereinbar. (173)

#### *Berufsbildung*

Die Stellungnahmen der Berufsbildung signalisieren in dieser Frage eine große Zustimmung für die Strategie einer exemplarischen Zuordnung von Bildungsabschlüssen, wenngleich mehrheitlich der vorläufige Charakter der Zuordnung betont wird. So merkt beispielsweise die Industriellenvereinigung an:

„Als Diskussionsgrundlage und Ersteinschätzung macht die getroffene Darstellung durchaus Sinn. Keinesfalls darf damit jedoch eine Präjudizierung für die noch ausstehende konkrete Zuordnungsarbeit von Bildungsabschlüssen einhergehen.“ (214 IV, S.6)

Frage 27.1 - Ist die Form der Darstellung der Bildungssegmente wie in Tabelle 4 eine zielführende Darstellung, oder wird einer Darstellung in nur zwei Segmenten (Allgemein- und Hochschulbildung einerseits, Berufsbildung andererseits) bzw. ohne eine Differenzierung in Segmente bevorzugt?

#### *Universitäten*

Knappe Mehrheit für 2 Segmente (8 für 2 Segmente; 5 für 3 Segmente; 2 für keine Segmente; 12 keine Antwort). So argumentiert etwa die Universitätenkonferenz für 2 Segmente:

„Wäre es nicht plausibler, die Bereiche mit den Niveaus zu verbinden, etwa: Primarstufe – Level 1; Sekundarstufe I – Level 2,3; Sekundarstufe II – Level 4 o. ä. und die Unterteilung nur in Allgemeinbildung (von der Grundschule über Hauptschule, AHS, BA, MA bis zum Doktorat) und Berufsbildung?“ (132 Uniko)

### *Fachhochschulen*

Grundsätzlich erscheint die Darstellung in drei Segmenten, wie in Tabelle 4 angeführt, als zielführend. Die Niveaus 5-8, die auf die Hochschulbildung zugeschnitten sind, sollten nur nach vollständigem Lernergebnisnachweis für weitere Qualifikationen geöffnet werden (24 FHR, S. 21).

### *Erwachsenenbildung*

Alle Stellungnahmen bekräftigen eine exemplarische Zuordnung der Abschlüsse als mögliche Herangehensweise und schlagen keine Alternativen vor. Aber die Zuordnung der Bildungssegmente ruft Dissens hervor (s. hierzu die Zusammenfassung für den Erwachsenenbildungsbereich weiter oben in diesem Synthesebericht). Die Bildungssegmente in Tabelle 4 treffen daher auf beträchtliche Vorbehalte und aus Sicht dieses Sektors wäre ein Neuentwurf unumgänglich, wobei es bei diesen Stellungnahmen merkliche Unterstützung für weniger bzw. keine Segmente, wie z. B.:

„Die Segmentierung widerspricht dem Gedanken eines gesamten und gemeinsamen NQR und unterstreicht darüber hinaus die ‚Herkunft‘ der Lernergebnisse, was mit der outcome-Orientierung des NQR nicht vereinbar ist.“ (173 BAK)

„Es gibt nur eine Deskriptorentabelle, wodurch sich auch die Differenzierung in Segmente gegeben erübrigt.“ (223 LWK)

In der Tendenz befürworteten die Stellungnahmen wohl ein anderes Strukturprinzip im Sinne einer LLL-Logik, also grundsätzlich lebensphasenorientiert ohne zwingende Lebensphasenanbindung (d. h. eher nach dem continuous chances-Muster). Jedenfalls ist die aktuelle Unterteilung der Segmente nicht durchgehend logisch, sondern bildet historisch gewachsene Verständnisse von Bildungssektoren ab und lässt der Erwachsenenbildungssektor keinen expliziten Platz.

### *Allgemeinbildung*

Zu diesen Punkten gibt es nur wenige Stellungnahmen, viele Aussagen dazu wurden bereits bei den vorangegangenen Fragen abgehandelt. Der überwiegende Teil der Stellungnahmen der PH ist mit der Dreiteilung einverstanden.

Lediglich die Abt. 1/7 der PT (45) bevorzugt die Spalte C, sie möchte eine zu strikte Trennung zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung vermeiden. Die PH NÖ (47) verweist auf den bereits eingebrachten Vorschlag einer Trennung in theoriebezogene, theorie- und berufsbezogene und praxisbezogene Kategorien.

### *Berufsbildung*

Bei dieser Frage ergibt sich ein sehr breites Spektrum an Antworten zwischen Befürwortung und Ablehnung. Vielfach dominiert eine differenzierte Zustimmung. Beispielsweise qualifiziert der ÖGB den Vorschlag als nachvollziehbar und verständlich, mahnt jedoch andererseits eine noch intensiv zu führende Diskussion an. Im Rahmen dieser Diskussion sollte noch einmal überprüft werden, ob eine Segmentierung überhaupt erforderlich ist und wenn ja, ob nicht die Berufsbildung in ein Untersegment mit betrieblichen Kontext in ein anderes Segment mit schulischem Kontext differenziert werden sollte (vgl. 262 ÖGB, S.9). Kritisch zur Segmentierung äußert sich die WKÖ, wenn sie feststellt:

„Eine Segmentierung widerspricht dem Prinzip eines umfassenden Rahmens; Basis für den NQR ist eine für alle Arbeit- und Lernkontext geltende Deskriptorentabelle. Eine der österreichischen institutionellen Logik folgende Segmentierung lässt sich daraus nicht ableiten.“ (225 WKÖ, S.11)

Frage 27.2 - Bitte kommentieren Sie Tabelle 4, ob die exemplarischen Zuordnungen für sie nachvollziehbar sind

### *Universitäten*

Generell wäre es sinnvoll aufgrund der Vielfalt der Rückmeldungen und der Argumente eine eigene Expertengruppe einzusetzen, die einen eigenen Vorschlag ausarbeitet und

Zuordnungen allein auf Grundlage von Lernergebnissen und den Deskriptoren vornimmt. Vonseiten der Universitäten gibt es jedenfalls eine breite Kritik an den Zuordnungen im Bereich der Berufsbildung:

„Weder kann ein Meister- oder Ingenieurstitel einem Bachelorabschluss entsprechen, noch ein Abschluss als SteuerberaterIn einem Master Degree. Für einen Abschluss im dritten Studienzyklus (Doktorat, Ph.D.) kann es hinsichtlich der dafür zu erfüllenden Anforderungen auf Ebene der Bildung im betrieblichen oder schulischen Kontext überhaupt keine Entsprechung geben. ... [D]ie Zuordnung sollte ausnahmslos auf Basis lernergebnisorientierter Beschreibungen von Qualifikationen erfolgen (Anhang 4, Seite 15); eine allzu frühe Festlegung rein vor dem Hintergrund einseitiger arbeitsmarktpolitischer Überlegungen scheint kontraproduktiv.“ (187 WU Wien)

„Bereits die Anordnung z. B. des Niveaus 8 mit Ziviltechnikerprüfung und Ph.D. auf diesem Niveau stellt die Unsinnigkeit des Vorhabens NQR unter Beweis, zusammen mit dem ‚Loch‘ der Allgemeinbildung im Niveau 8.“ (164 Montan Uni)

„...in der Spalte ‚Berufsbildung/betrieblicher und schulischer Kontext‘ folgende Änderung vorzunehmen: Ab Reife- und Diplomprüfung BHS Verschiebung um ein Niveau hinunter, d.h. BHS auf 4, MeisterIn, IngenieurIn auf 5 etc. Die Niveaus 6 und 7 müssen dem tertiären Bildungsbereich, das Niveau 8 muss dem tertiären Bereich in Form des Ph.D. (Doktoratsstudium) an Universitäten vorbehalten bleiben.“ (213 BOKU)

#### *Fachhochschulen*

Die in Tabelle 4 vorgeschlagene Zuordnung des tertiären Bereichs findet die Zustimmung des FH-Bereichs (24 FHR, S.21). Die Zuordnung der Berufsbildung ist jedoch in keiner Weise nachvollziehbar, wie rein berufliche bzw. schulische Qualifikationen auf demselben Niveau wie akademische Bildungsabschlüsse eingestuft werden können, wenn sich dies weder mit den Vorgaben des EQR noch mit den nationalen gesetzlichen Rahmenbedingungen deckt (14 FHK, S.10; 24 FHR, S.21).

Fragen der Berufsberechtigung („Berufsberechtigungslogik“) sollten hier keinesfalls mit Fragen der Zuordnung zu Niveaus zum NQR vermischt oder gleichgesetzt werden. Die „empirische Evidenz“ und ein allfälliges „domänenspezifisches Expertenurteil“ stellen keine hinreichende Rechtfertigung für eine Einstufung auf ein höheres Niveau dar, so insbesondere die „empirische Evidenz“ via Einkommen als tautologisches bzw. irrelevantes Argument erscheint (24 FHR, S.20). Die Rechtfertigung für die Zuordnung zu den NQR Niveaus kann sich einzig mittels valider Überprüfung an den Deskriptoren aller drei Dimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) ergeben. Berufserfahrung vermag zwar in den Bereichen Fertigkeiten und Kompetenz ohne Zweifel zu einer Höherqualifizierung führen, aber nicht notwendigerweise im Bereich „Kenntnisse“ (als Beispiel sei hier angeführt, dass ein „kritisches Verständnis von Theorien und Grundsätzen“ in der Regel nicht in der Berufspraxis vermittelt wird. Kann dies nicht validiert werden, erscheint eine Zuordnung zu einem höheren Level nicht gerechtfertigt).

Es wird darauf hingewiesen, dass im Konsultationspapier und den darin enthaltenen Beispielen die Frage der Weiter- bzw. Höherqualifikation in mancher Hinsicht unbegründet dargestellt wird. Insbesondere die Beispiele der reglementierten Berufe (SteuerberaterIn, ZiviltechnikerIn, usw.) unterstellen, dass eine berufsspezifische Qualifikation oder Zugangsberechtigung notwendigerweise zu einer Zuordnung zu einem höheren Niveau des NQR führen müsse. Der FHR vertritt die Ansicht, dass bei diesen Beispielen zu stark eine Domänen- bzw. Teilrahmenlogik zum tragen kommt (24 FHR, S.21).

Eine Darstellung von z. B. MeisterInnen und BHS-IngenieurInnen auf demselben Niveau wie BachelorabsolventInnen, auch wenn der NQR nur ein Orientierungsinstrument ist, ruft Erwartungshaltungen hervor, die in der Realität keine Deckung finden (z. B. einem BHS-Ingenieur werden in der hochschulischen Praxis maximal 1-2 Semester angerechnet, nicht jedoch 3 Jahre). Einer gemeinsamen Einstufung von Qualifikationen, die in den verschiedenen Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sind, im Spannungsverhältnis zwischen akademischen und berufsqualifizierenden Abschlüssen (z. B. Meister – Bachelor, Doktorat – Wirtschaftsprüfer) wird daher nicht zugestimmt (14 FHK, S.10).

*Erwachsenenbildung*

Hier ergibt sich ein eher gemischtes Bild, mit erkennbarem Akzent auf die Notwendigkeit, den Erwachsenenbildungssektor bzw. nichtformell und informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten adäquat zu berücksichtigen. Für das BMUKK/V8 (129) wurden Lernergebnisse in der Erwachsenenbildung sowie lebensphasenbezogene Perspektiven unzureichend berücksichtigt, während bifeb (18) bemängelt, dass der Korridor 2 gänzlich fehlt und bifl (112) einen Alternativvorschlag für NQR-Niveaus 1 bis 4 einbringt.

*Allgemeinbildung*

Die PH widersprechen den vorgeschlagenen Zuordnungen nicht. Ausnahme: Die PH Salzburg merkt an, dass Unschärfen in der Niveaufestlegung erkennbar seien, wie z. B. die Ansiedelung der AHS- Reifeprüfung auf Niveau 4 und die BHS-Reifeprüfung auf Niveau 5. (85)

Die Meinung der allgemeinbildenden Institutionen wurde ebenfalls bei den Fragen 23-26 dargelegt.

BMUKK Abt. 1/8 (12) ergänzt den Blickwinkel um die Differenzierungsmöglichkeiten im Sonderschulwesen, indem sie aufzeigt, dass es im österreichischen ASO auch im NQR eine Differenzierung zwischen SchülerInnen der ASO, der Schwerstbehinderten und der blinden und gehörlosen Kinder geben müsse.

*Berufsbildung*

Der exemplarischen Zuordnung wurde in der Mehrzahl der Stellungnahmen ein großer Stellenwert zugeordnet. Vielfach wurden von den Stakeholdern ergänzende Zuordnungsvorschläge unterbreitet – beispielsweise von den 56 Stellungnahmen aus dem ‚HTL-Bereich‘. Allen Zuordnungsvorschlägen ist gemeinsam, dass die Abschlüsse der BHS den Stufen 5-6 zugeordnet wurden und jenen der Mittleren Schulen den Ebenen 3-4. Ebenso wird von den Vertretern des dualen Systems wie auch von den Sozialpartnern eine Zuordnung der Lehrabschlüsse auf der Ebene 4 befürwortet und jener der Meisterprüfungen auf Ebene 6. Beispielsweise widmet die Stellungnahme der Wirtschaftskammer mehr als eine Seite der Begründung, warum Meisterprüfungen auf Niveau 6 zugeordnet werden sollte (vgl. 225 WKÖ, S.10-11). Ebenso wird eine Zuordnung der Lehrabschlussprüfungen auf Niveau 4 vom BMUKK Abteilung II/1 ausdrücklich befürwortet (vgl. 103, S.9). Alle Stakeholder sprechen sich für die Realisierung des „Best-fit-Prinzips“ bei der Zuordnung aus.

Die folgenden Fragen beziehen sich auch auf die im Anhang 4 durchgeführte Zuordnungsdiskussion und sind optional zu beantworten

Frage 27.3 - Niveau 1 des EQR ist sehr knapp beschrieben und lässt verschiedene Deutungen national zu. Auf welchem Niveau soll der NQR diesbezüglich ansetzen? Was/welche Qualifikation soll als Referenz für das Niveau 1 herangezogen werden?

*Universitäten*

Wird nicht als ein „Qualifikationsniveau“ wahrgenommen.

*Fachhochschulen*

Siehe Text unter 27.6a.

*Erwachsenenbildung*

Ungeachtet spezifischer Zuordnungsvorschläge stechen zwei Tendenzen hervor:

- NQR-1 sollte unter dem Pflichtschulniveau angesiedelt werden, damit keine Person komplett außen vor bleibt (vgl. z. B. 192 BUKEB)
- Ein stark interessengeleitetes Gerangel um Zuordnungen zwischen NQR-3 und NQR-4 steht bevor.

Weiters (aber bei diesen Stellungnahmen nicht wirklich im Vordergrund) wird es ähnlich konturierte Dissonanzen um NQR-5 geben.

Der Bundesverband für soziale Unternehmen (53 BDVsU) sieht z. B. den Bedarf nach genauen Deskriptoren, um die unteren NQR-Niveaus wirklich sichtbar zu machen, vor allem zwecks der Anerkennung von Kompetenzen, die aus praktischen Tätigkeiten resultieren (inklusive Familienarbeit, Freiwilligentätigkeit usw.). Im Allgemeinen herrscht der Tenor, dass NQR nicht zu ‚kopflastig‘ werden sollte.

#### *Allgemeinbildung*

Der ZA-AHS (4) merkt an, dass im derzeit angestrebten Modell eine einseitige Ausrichtung auf berufliche Handlungskompetenz gegeben sei und es erhebe sich die Frage, warum eine vertiefte Allgemeinbildung, die den Handlungsspielraum für berufliche Möglichkeiten erweitere, nicht entsprechend abgebildet sei.

Es gibt auch den Vorschlag einer inhaltlich festzulegenden Basisbildung als erstem Niveau (57 PH Wien).

Die BMUKK Abt. 1/7 (45) macht auf den im österreichischen Bildungssystem herrschenden Widerspruch in der Bezeichnung Hauptschulabschluss bzw. Pflichtschulabschluss aufmerksam. Letzterer inkludiert auch den Besuch der einjährigen PTS und wäre laut ihren Aussagen in seiner Bezeichnung korrekter und relevanter für Lernergebnis und Kompetenzorientierung.

Auch der ÖGB weist darauf hin, dass es keinen Konsens darüber gebe, welches andere Lernergebnis einen Pflichtschulabschluss ersetzen könne. (262)

#### *Berufsbildung*

Diese Frage wurde nur von einigen Stakeholdern beantwortet. So befürworteten die Arbeiterkammer und der ÖGB die Zuordnung der Volksschulen, Hauptschulen und AHS-Unterstufen auf Niveau 1 sowie der Polytechnischen Schulen und einjähriger Berufsbildender Mittlerer Schulen auf Niveau 2. Vielfach wird als Referenz für Niveau 1 der Hauptschulabschluss herangezogen (vgl. 103 BMUKK II/1, S.12). Einen anderen Einordnungsvorschlag macht das BFI, dass die Volksschule und Sonderschule dem Niveau 1 zuordnet, die Hauptschule und die AHS-Unterstufe dem Niveau 2 sowie die Polytechnische Schule dem Niveau 3 (vgl. 112 BFI, S.5).

Frage 27.4 - Sollen alle Lehrabschlüsse demselben Niveau zugeordnet werden? Sollte der BMS-Abschluss gleich wie der Lehrabschluss eingestuft werden, wie dies bei ISCED der Fall ist?

#### *Universitäten*

Nein, sie sollten nicht demselben Niveau zugeordnet werden, so z. B:

„Lehrabschlüsse zeigen das Erreichen eines gewissen Mindestniveaus (das je nach Ausbildungsstätte unterschiedlich sein kann) für unterschiedlichste Berufe auf. Auch die Berufe erfordern höchst verschiedene Qualifikationen auf einzelnen Gebieten.“ (164 Montan Uni)

„Bei den Lehrabschlüssen könnte man, je nach Dauer der vorgeschriebenen Lehrzeit und damit auch Berufsschulzeit, differenzieren. ... Lehrabschlüsse, BMS-Abschlüsse und Berufsreifeprüfungen können nicht auf demselben Niveau angesiedelt und offensichtlich mit der Reifeprüfung gleichgesetzt werden (die Zeileneinteilung auf Level 3, 4 ist hier nicht klar).“ (132 Uniko)

#### *Fachhochschulen*

Siehe Text unter 27.6a.

#### *Erwachsenenbildung*

Die Stellungnahmen, die hierzu Aussagen machten, tendieren zu NQR-4 für alle Lehrabschlüsse; an dieser Stelle befindet sich die fast einzige explizite Referenz zu gender-

Fragen und NQR. Die Stellungnahmen der beruflichen Weiterbildung gehen eher detailliert auf dieses Thema ein, aber insgesamt ist ein dezidiertes Konsens zu verzeichnen: Alle wollen alle Lehrabschlüsse gleich eingestuft sehen und dies in fast allen Fällen auf Niveau 4; Werkmeister sollten mindestens Niveau 5 zugeordnet werden, es wird sogar mal für Niveau 6 argumentiert. Wiederum wird hier und dort nochmals unterstrichen, dass die Einstufung einzig und allein auf der Grundlage von den Deskriptoren und Lernergebnissen vorzunehmen ist (vgl. 129 BMUKK/V8), während die WBA (212) mahnt: „Auf gendersensiblen Umgang ist zu achten. Immer noch ‚typische Frauenberufe‘ dürfen nicht niedriger eingestuft werden als ‚typisch Männerberufe‘.“

#### *Allgemeinbildung*

Die Meinungen der Stellungnahmen zu dieser Frage stimmen fast durchgehend der Zuordnung auf demselben Niveau von Lehrabschluss und BMS-Abschluss zu. Dennoch wird immer wieder auf die Differenz in den Kompetenzen zwischen einer Industrielehre und einem anderen Lehrabschluss aufmerksam gemacht.

#### *Berufsbildung*

Mehrheitlich wird befürwortet, alle Lehrabschlüsse demselben Niveau zuzuordnen und dem BMS-Abschluss dem Lehrabschluss gleichzustellen (vgl. exemplarisch 262 ÖGB, S.10 bzw. 225 WKÖ, S.13). Es gibt jedoch auch kritische Stellungnahmen, wenn beispielsweise die technischen Schulen (102 Verb. Diät. Ös. S.10) anmerken, dass die Zuordnung aller Lehrabschlüsse auf demselben Niveau wahrscheinlich nicht sinnvoll ist. Noch deutlicher ist die Stellungnahme der Industriellenvereinigung wenn sie feststellt:

„Die IV regt dringend an, Überlegungen hinsichtlich einer differenzierte Herangehensweise bei der Zuordnung von Lehrabschlüssen anzustellen. In punkto Qualität und Komplexität der Ausbildungen bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrberufen.“ (214 IV, S.7)

Frage 27.5 - Wie sind die verschiedenen Formen der Studienberechtigung (Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) einzuordnen?

#### *Universitäten*

Die Universitäten sind für die gemeinsame Zuordnung der verschiedenen Formen der Studienberechtigung (Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) auf dem Niveau 4 und gegen eine Höherwertung der BHS:

„Eine allgemeine Reifeprüfung und Berufsreifeprüfung (BRP) können sicher auf demselben Niveau angesiedelt werden, doch sollte hiermit nicht vorgetäuscht werden, dass jemand mit einer BRP ohne zusätzlichen Aufwand jedes Universitätsstudium aufnehmen kann.“ (132 Uniko)

Zu Anhang 4:

„Hier findet sich auf der dritten Seite (S.15) ein völlig undifferenziertes Jonglieren mit Abschlüssen. Allein der Gedanke, die Reifeprüfung gemeinsam mit Lehr- oder BMS-Abschluss einzuordnen, kann schon Verwunderung auslösen. Gegenüber dem BHS-Abschluss wird argumentiert, dass dieser zu einer Berufsausübung auf höherem Niveau befähigt, andererseits wird nicht erwähnt, dass diesem im Vergleich zu einer AHS-Matura einiges an Allgemeinbildung fehlt. Dann auch noch zu überlegen, ob die BRP ebenfalls auf dem Niveau der BHS anzusiedeln sei, erscheint kühn.“ (132 Uniko)

„Die verschiedenen Formen der Studienberechtigung sollten unter Berücksichtigung der Zugangsvoraussetzungen den Niveaus zugeordnet werden. ... Die Reifeprüfung der AHS berechtigt genauso zum Studium an einer Universität, wie die Reifeprüfung der BHS. Dies lässt den Schluss zu, dass beide auf derselben Stufe stehen sollten. Andererseits vermittelt die BHS natürlich auch eine Berufsausbildung – im Gegensatz zur AHS. Bei einem genauen Blick sollte die BHS eigentlich in beiden Spalten vorkommen, und das eventuell sogar auf zwei Niveaus.“ (236 ÖH TU Graz)

„Prinzipiell wäre eine Zuordnung aller Maturaabschlüsse auf Niveau 4 sinnvoll, also AHS, BRP und auch die BHS-Reifeprüfung.“ (147 Uni Innsbruck)

#### *Fachhochschulen*

Diese Fragen können vom FH-Sektor derzeit „in seriöser Weise“ nicht beantwortet werden, da die oben angeführten Ausbildungen derzeit nicht lernergebnisorientiert ausgerichtet sind und valide Überprüfungsverfahren fehlen (24 FHR, S.22).

#### *Erwachsenenbildung*

Hierzu gibt es wenige Aussagen aber in der Tendenz bleiben diese dem Grundprinzip ‚Deskriptoren sind entscheidend‘ treu.

#### *Allgemeinbildung*

Diese Fragestellung wurde von Seiten der Allgemeinbildung in Punkt 23.1. abgehandelt.

#### *Berufsbildung*

Diese Frage wurde nur von wenigen Stakeholdern beantwortet. Vielfach wird mit eher allgemeinen Aussagen wie „Die Studierfähigkeit muss auf jeden Fall gegeben sein“ (vgl. 102 TGM, S.11) keine klare Position bezogen bzw. auf eine noch zu führende Diskussion verwiesen (vgl. 262 ÖGB, S.10). Das BFI ordnet die AHS Reifeprüfung sowie die Studienberechtigungsprüfung dem Niveau 4 zu, die BHS Reife- und Diplomprüfung sowie die Berufsreifeprüfung der Stufe 5 (vgl. 112 BFI, S.6). Die WKÖ vertritt die Auffassung, dass Reifeprüfungen ohne Diplom (AHS) sowie die Berufsreifeprüfung demselben Niveau 4 zugeordnet werden sollten (vgl. 225 WKÖ, S.13). Die Industriellenvereinigung empfiehlt eine Zuordnung der Abschlüsse von Berufsbildenden Höheren Schulen zu Niveau 5 und jene der AHS zu Niveau 4 ohne auf die Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigung einzugehen (vgl. 214 IV, S.7).

Frage 27.6 - Sollen die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einbezogen werden?

#### *Universitäten*

Bei der Frage, ob die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einbezogen werden sollen, gibt es geteilte Meinungen:

Zum Beispiel pro:

„Es ist sicherlich sinnvoll, die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einzubeziehen, da über die Zugangsvoraussetzungen schon eine erste Entscheidung über das Niveau, auf dem die (Aus-) Bildung angesiedelt sein soll, getroffen wird.“ (132 Uniko)

Und contra:

„[Es] sollte die Frage der formalen Berechtigungen nicht das Hauptkriterium für die Einstufung von Qualifikationen sein, wie es im Konsultationspapier einige Male diskutiert wird (z.B. auf S.15 [Anhang] zur Berufsreifeprüfung), was aber im Hinblick auf die Orientierung auf Lernergebnisse nicht konsequent erscheint.“ (219 BMWF Sektion I; ebenso 147 Uni Innsbruck)

#### *Fachhochschulen*

Zugangsvoraussetzungen im Bildungsbereich sollten in die Zuordnungsentscheidungen miteinbezogen werden (24 FHR, S.22).

#### *Erwachsenenbildung*

Den Einzelvorschlägen ungeachtet, weisen diese Aussagen auf merkliche Dissonanzen um NQR-5 (s. Anmerkungen zu Frage 27.3); wiederum rekurrieren etliche Stellungnahmen auf die Prinzipien der Gleichwertigkeit und der Deskriptoren, welche zusammen transparente und gerechte Lösungen anbieten würden. Der Grundtenor betont die Notwendigkeit, für soziale Gerechtigkeit zu sorgen und daher zugangsoffener zu werden.

*Allgemeinbildung*

Auf diese Fragestellung wird von Seiten der Allgemeinbildung nicht eingegangen.

*Berufsbildung*

Seitens der Berufsbildung wird mehrheitlich die Auffassung vertreten, dass Zugangsvoraussetzungen nicht in die Zuordnungsentscheidungen einbezogen werden sollten, weil diese Strategie mit jener einer strikten Outputorientierung nicht kompatibel ist.

Frage 29.1 - Wird der geplanten Struktur (Entscheidungsgremium – Geschäftsstelle – Register) zugestimmt?

*Universitäten*

(dieser Text bezieht sich auf 29.1 bis 29.3)

Hauptkritikpunkt der Universitäten ist die Nicht-Repräsentanz der Universitäten in den Entscheidungsgremien des NQR. Dies wird als notwendig angesehen, um einerseits die Sachkompetenz einbringen zu können, andererseits aber auch um die Akzeptanz bei den (bei der Umsetzung benötigten) Universitäten herzustellen.

„Im Entscheidungsgremium sollten je ein/e VertreterIn der Ministerien sowie der bestehenden Schultypen des primären und sekundären Bereichs, und des tertiären Sektors (da es zunächst „nur“ um das formale Lernen geht) vertreten sein.“ (32 Uniko)

„Bei der Einrichtung des Entscheidungsgremiums ist auf eine ausgewogene Besetzung mit unabhängigen ExpertInnen zu achten, da andernfalls die Akzeptanz der Entscheidungen nicht gewährleistet werden kann (- gerade in diesem sensiblen Zusammenhang muss Lobbyismusverdacht ausgeschlossen werden). Die nationale Steuerungsgruppe sollte durch das Entscheidungsgremium ersetzt werden.“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

„Einbeziehung der Privatuniversitäten in die nationale NQR-Steuerungsgruppe.“ (226 A. Bruckner Privatuni)

„Aus Sicht des Wissenschaftsrates ist es notwendig, die Hochschulautonomie hinsichtlich der Gestaltung von Studienangeboten und der Auswahl von Studierenden im weiterführenden Bereich zu bekräftigen. In dem geplanten nationalen Gremium sollten daher nicht nur die Politik, sondern auch alle „stakeholder“, d.h. auch die Bildungseinrichtungen und die Abnehmer von Bildungsangeboten, angemessen vertreten sein.“ (237 Österr. Wissenschaftsrat)

Prinzipiell ablehnend sind einerseits die Montan Universität (164), die das ganze NQR-Verfahren für überflüssig hält, da die aufnehmende Institution die Gleichwertigkeiten beurteilen und über Anrechenbarkeiten entscheiden soll; alles andere würde durch den Markt geregelt. Andererseits die Universität Salzburg (32): „Die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich ist auf der Basis der hier angeführten grundlegenden Schwächen des vorliegenden Konzeptes eindeutig abzulehnen“; ähnlich äußert sich die Universität für Musik und darstellende Kunst (157).

Dem Österreichischen Akkreditierungsrat (147) erscheint hingegen die organisatorische Struktur „grundsätzlich sinnvoll, wobei noch wesentliche Bereiche offen sind und daher das Gesamtgefüge nicht abschließend beurteilt werden kann“ während die Universität Salzburg (32) fordert: „Entscheidungsgremium und Steuerungsgruppen müssen auf jeden Fall getrennt werden, damit die Zuständigkeiten klar sind.“

*Fachhochschulen*

Der Aufbau des geplanten institutionellen Organisationsgefüges (Entscheidungsgremium/Geschäftsstelle /Register) ist grundsätzlich nachvollziehbar und entspricht ähnlichen institutionellen Rahmenbedingungen in Ländern, in denen bereits ein NQR implementiert wurde (24 FHR, S.22).

Angemerkt wird aber, dass noch eine Reihe von Fragen offen ist, die bei der Planung der Errichtung des institutionellen Gefüges unbedingt einer Klärung unterzogen werden müssen (z.B. legislative Rahmenbedingungen, Darlegung der Schnittstellen zu den bisherigen Qualitätssicherungsinstrumenten).

Gefordert wird notwendige Klarheit und Überschaubarkeit hinsichtlich der Aufgaben und Verantwortlichkeiten für das Entscheidungsgremium und für die Geschäftsstelle. Doppelgleisigkeiten mit bestehenden Institutionen sind jedenfalls zu vermeiden (24 FHR, S.23).

#### *Erwachsenbildung*

Es gibt überwiegend Zustimmung zur geplanten NQR-Organisationsstruktur, aber gleichzeitig wird wieder auf die unzureichende Einbindung des Sektors in die Gremien und Entwicklungsprozesse angemahnt. Überwiegend wird für eine Neueinrichtung als NQR-Geschäftsstelle argumentiert – um sowohl die Sachkompetenz als auch die sichtbare Unabhängigkeit bzw. Neutralität zu garantieren. Das bedeutet nicht unbedingt, so die WBA (212), dass alles in Bundeshand und in Wien zu platzieren wäre; und es entbindet nicht von der Überlegung, alles möglichst schlank zu halten (vgl. 112 BIFI).

#### *Allgemeinbildung*

Der geplanten Struktur, wird im überwiegenden Maße zugestimmt. Einige Male wird allerdings vermerkt, dass die Aufgaben der einzelnen Organe noch nicht geklärt sind.

#### *Berufsbildung*

Der geplanten Struktur wird seitens der Stakeholder der Berufsbildung zugestimmt, wobei jene Repräsentanten der Berufsbildung, die derzeit in den Gremien nicht vertreten sind, einen Sitz in den künftigen Entscheidungsstrukturen anmahnen. Die Industriellenvereinigung weist ergänzend auf die hohe Bedeutung der künftigen Qualitätskontrolle hin und vertritt die Auffassung, dass die Zuordnung von Qualifikationen nicht im Entscheidungsgremium, sondern nur auf Basis der Empfehlung einer unabhängigen neutralen Stelle erfolgen kann (vgl. 214 IV, S.8).

Frage 29.2 - Wer soll das Entscheidungsgremium sein, wie soll es besetzt sein, wie groß soll es sein? Soll das Entscheidungsgremium zusätzlich zur nationalen Steuerungsgruppe aufgebaut werden?

#### *Universitäten*

Siehe Text unter 29.1.

#### *Fachhochschulen*

Es ist wesentlich, dass die Fachhochschul-Institutionen in allen institutionellen Gremien, die mit der Umsetzung bzw. Implementierung des NQR betraut sind, vertreten sind (14 FHK, S.10). Das zu etablierende Entscheidungsgremium soll die Steuerungsgruppe ersetzen (24, FHR, S.24).

#### *Erwachsenenbildung*

Aus Sicht dieser Stellungnahmen müsste die Besetzung der Gremien neu ausgelotet werden, um die Bildungslandschaft (und nicht zuletzt den Erwachsenenbildungssektor) in ausgewogener Form mit einzubeziehen. Um das Problem der Arbeitsfähigkeit bei großen Gremien zu lösen, wird vereinzelt vorgeschlagen, ein eher kleines Entscheidungsgremium mit einem größeren Konsilium o. ä. zu ergänzen. Ganz eindeutig fühlen sich nicht weniger AkteurInnen schlichtweg ausgeschlossen und das wird der erfolgreichen Umsetzung eines NQR abträglich sein.

Die Besetzung der Steuerungsgruppe mit nur Ministerien und Sozialpartnern wird als unzureichend erachtet – diese bildet keineswegs eine Vertretung wichtiger Institutionen der österreichischen Bildungslandschaft ab:

„Erwachsenenbildung [ist] von der Zahl der TeilnehmerInnen her der größte ... und zugleich der komplexeste, heterogenste und am schwersten überschaubare Bildungssektor ... [daher] muss Erwachsenenbildung ... in der Nationalen Steuerungsgruppe NQR schon aus Gründen der Expertise vertreten sein.“ (56 VösvHS).

*Allgemeinbildung*

Die überwiegende Mehrheit spricht sich dezidiert für ein neues Gremium aus, dabei sollte auf Befugnisse und Rechte, sowie auf Konsequenzen der Entscheidungen dieser Einrichtung geachtet werden. Aber auch der Verweis, dass eine personell erweiterte Zusammensetzung der Steuerungsgruppe diese Funktion übernehmen könnte, wird angedacht. Die Mitglieder dieses Gremiums sollten verantwortliche Positionen in wesentlichen Bildungssegmenten einnehmen, da sonst eine Entkoppelung des NQR- Prozesses von relevanten Entwicklungen des Bildungssystems drohe.

Von Seiten der Stakeholder wird nachdrücklich eine Beteiligung eingefordert, im Speziellen vom ZA der AHS, von den PHs, von den Elternverbänden und von den Bundesländern. Dabei soll allerdings auf eine arbeitsfähige Größe geachtet werden.

*Berufsbildung*

Die Problematik der Besetzung des Entscheidungsgremiums, das einerseits einigermaßen repräsentativ die Player der österreichischen Bildung abbildet und andererseits eine überschaubare und damit arbeitsfähige Größe gewährleistet, wird in der Stellungnahme des ÖGB sehr deutlich skizziert:

„Da der NQR, so wie der EQR, seine Akzeptanz nur auf freiwilliger Basis erreichen kann, kommt der Mitarbeit unter Einbindung der Stakeholder eine entscheidende Bedeutung zu. Das Entscheidungsgremium sollte daher aus Sicht des ÖGB einerseits repräsentativ zusammengesetzt sein, aber auch andererseits in einer Größe gehalten werden, die eine gewisse Arbeitsfähigkeit sicherstellt. Das Entscheidungsgremium sollte daher unter Beteiligung der maßgeblichen Ministerien, der Sozialpartner und ausgewählten ExpertInnen zusammengesetzt werden.“ (262 ÖGB, S.10/11)

Die WKÖ teilt diese Auffassung und schlägt zur Lösung dieses Dilemmas ergänzend vor, zwischen einem eher operativ ausgerichteten Entscheidungsgremium und einer eher strategisch ausgerichteten Steuerungsgruppe zu unterscheiden (vgl. 225 WKÖ, S. 14).

Frage 29.3 - Welche bestehenden Einrichtungen könnten die Aufgabe der NQR-Geschäftsstelle kompetent erfüllen, wäre eine neue Einrichtung erforderlich?

*Universitäten*

Bei der Frage, welche bestehenden Einrichtungen geeignet seien, die Aufgabe der NQR-Geschäftsstelle kompetent zu erfüllen, unterstützt die Mehrheit die Position der Österreichischen Universitätenkonferenz, einerseits die ENIC-NARIC-Zentren damit zu betrauen:

"Die deutschsprachigen Rektorenkonferenzen (CRUS, HRK und Uniko) haben die gleichen Bedenken wie die European University Association (EUA); d.h. die Sinnhaftigkeit der Schaffung weiterer bürokratischer Strukturen wird bezweifelt. Die diesem Zentrum zugedachten Aufgaben könnten durch bestehende Akteure wie z.B. ENIC-NARIC-Zentren erfüllt werden.“ (132 Uniko, ebenso 213 BOKU)

Andererseits aber auch Aufgaben an die Universitäten selbst zu delegieren (Prinzip der aufnehmenden Institution):

„Auf jeden Fall muss festgelegt werden, dass nicht die NQR-Organisationseinrichtung die Berechtigung zum Besuch der Einrichtungen des Korridors für formales Lernen ausspricht, sondern das Recht zur Überprüfung, ob die geforderten Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen vorhanden sind, bei der aufnehmenden Instanz liegt.“ (149 Veterinär Uni Wien; auch 180 Uni Klagenfurt; 132 Uniko)

*Fachhochschulen*

Keine Angaben.

*Erwachsenenbildung*

Mit wenigen Ausnahmen (wie unter 29.2 schon angeführt) sprechen diese Stellungnahmen am ehesten für eine neue Einrichtung aus, die als sektorenübergreifend und unabhängig zu

erkennen wäre und damit die Kooperation und Vertrauen aller Bildungssektoren gewinnen könnte. Nach der WBA (212; s. auch 223 LWK) z. B. müsste es um eine übergreifende Einrichtung handeln, die nicht eindeutig mit nur einem Bildungssektor identifiziert ist und sich fachliche Anerkennung erfreut. Der Bundesverband für soziale Unternehmen (53 BDVsU) erinnert auch daran, Diversitätsbeauftragte mit Zugang zu allen entstehenden NQR-Einrichtungen und die Kriterien für Geschlechts- und Diversitätsdimensionen festlegen, vorzusehen.

#### *Allgemeinbildung*

Die Vorschläge gehen in Richtung einer neuen, schlanken NQR- Geschäftsstelle, einer neuen überparteilichen Einrichtung, die in enger Abstimmung mit dem Entscheidungsgremium arbeitet.

Ergänzend dazu sollte es auch eine ständig tagende NQR-Konferenz geben – aus Mitgliedern aus allen relevanten Organisationen; hier fordern die PH auch ihren Sitz ein. Ein zusätzlicher Aspekt ist auch die Installierung von entscheidungsbevollmächtigten Personen vor Ort (lokal positioniert), damit Entscheidungen rascher und individueller getroffen werden können. Nicht vergessen werden darf dabei auch auf ein konsequentes Monitoring der Institutionen und Personen.

#### *Berufsbildung*

Diese Frage wurde nur von einigen Stakeholdern beantwortet, die sich in großer Mehrheit für die Errichtung einer neuen Einrichtung aussprachen.

Frage 29.4 - Wird den drei geplanten kurzfristigen Maßnahmen zugestimmt?

#### *Universitäten*

Einige Universitäten lehnen den Zeitplan grundsätzlich ab; von mehreren wird gefordert, Maßnahme 3 (Einsetzen einer „Arbeitsgruppe Organisation“) sollte an erster Stelle stehen:

„Maßnahme 3 muss zu Maßnahme 1 werden, da sie zeitlich am frühesten angesetzt ist. Maßnahme 1 wird dann zu Maßnahme 2 Maßnahme 2 kann nur Maßnahme 3 werden, da die Geschäftsstelle, die auch als first-stop-point fungieren soll, Service- und Exekutivorgan des Entscheidungsgremiums ist. Daher ist Herbst 2008 als Eröffnungstermin des first-stop-points wohl zu früh.“ (132 Uniko; 123 TU Wien)

Zum weiteren Prozessablauf werden vonseiten der Universitäten noch zwei weitere Punkte als wichtig angesehen:

„Die Richtlinienerstellung, Definition der Zuordnungsverfahren und Zuordnung von Qualifikationen sollte keinesfalls – wie im derzeitigen Plan vorgesehen - vor der Einrichtung des endgültigen NQR-Entscheidungsgremiums angesetzt werden.“ (174 Österr. Akkreditierungsrat)

„In Bezug auf den Prozessablauf besteht ... der nachdrückliche Wunsch, zur revidierten Fassung des vorliegenden Konsultationspapiers erneut Stellung zu nehmen. Zudem sollte eine schrittweise Entwicklung des NQR erfolgen, da bisher vor allem Erfahrungswerte in der Zuordnung von Kompetenzen des formalen Bildungsweges gesammelt werden konnten. Nach der Einführung dieses Teil-NQR hat eine Evaluierungsphase zu erfolgen, in welche die Universitäten involviert werden sollten. Die daraus abgeleiteten Erfahrungen und Schlüsse sollten im Anschluss in die Bereiche des informellen und nicht-formalen Lernens einfließen.“ (210 Uni Graz).

#### *Fachhochschulen*

Die genannten kurzfristigen Maßnahmen bzw. die Zuordnung von Qualifikationen ab 2009 erscheinen nicht durchführbar. Ohne dass zumindest im Bereich der formalen und nicht formalen Bildungssysteme durchgängige Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung als Validierungsinstrumentarium sowie Zertifizierungsinstrumentarien eingeführt wurden, kann eine Zuordnung nicht seriös von statten gehen. Die Nachweisbarkeit von

Qualifikationen wird als Grundvoraussetzung für eine Aufnahme in den NQR gesehen (14 FHK, S.11).

Es wird kritisch angemerkt, dass das Konsultationsdokument zwar eine Reihe von Fragestellungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen eines künftigen NQR aufwirft, jedoch noch keinerlei Angaben zur materiellen Beschaffenheit des NQR enthält (14 FHK, S.11).

#### *Erwachsenenbildung*

In der Tendenz zustimmend, aber mit Abstrichen bezüglich der Einbindung aller AkteurInnen in die laufenden Prozesse und rein praktisch betrachtet, d. h. der Zeitfaktor ist hier relevant und wird als Problem betrachtet – alles geht zu rasch und kann nicht in diesem Tempo qualitativ in Gang gesetzt werden.

#### *Allgemeinbildung*

Diese Maßnahme wird weitestgehend (sofern auf die Frage gezielt eingegangen wurde, was häufig nicht der Fall war) zugestimmt, mit der Anmerkung, dass der Zeitrahmen sehr ambitioniert ist. Zur Frage des Zeitrahmens wird aber auch an anderen Stellen vermerkt, dass es noch wesentliche Grundvoraussetzungen bedarf, damit der NQR implementiert werden kann und auch von allen Seiten akzeptiert wird.

#### *Berufsbildung*

Von jenen Stakeholdern, die diese Frage beantworteten (18) sprach sich die große Mehrheit für die Realisierung der drei kurzfristig geplanten Maßnahmen aus. Kritisch äußert sich die Industriellenvereinigung, weil die Größe und Struktur des Entscheidungsgremiums nicht nach Ende des Konsultationsprozesses ohne weitere Informationen und Diskussionen festgelegt werden können. Daher sollte der Steuerungsgruppe zumindest die Möglichkeit geboten werden, nach der Präsentation der Details (z. B. Größe, Struktur, Aufgaben) diese zu diskutieren und darüber abzustimmen. So ist derzeit beispielsweise völlig unklar wer die im Entscheidungsgremium vertretenen Personen benennt bzw. wer die konkreten Zuordnungen der einzelnen Bildungsabschlüsse vornehmen wird (vgl. 214 IV, S.8).

#### Frage 30.1 - Welche weiteren Zielsetzungen sollen durch die organisatorische Struktur im NQR verfolgt werden?

##### *Universitäten*

Die Universitäten stehen auf dem Standpunkt dass „weitere Zielsetzungen ... derzeit nicht nötig [sind]“ (132 Uniko), denn:

„Die Förderung und die Sicherung der Qualität österreichischer Bildungs- und Ausbildungswege soll das erstrangige Ziel sein. ‚Qualitätssicherungsagenturen‘ sind dafür keine geeigneten Instrumente, jedenfalls nicht für den universitären Bereich.“ (123 TU Wien)

„[H]alten wir eine Aussage über weitere Zielsetzungen zur Organisationsstruktur für verfrüht. Zuerst sollten die inhaltlichen Fragen weitgehend geklärt werden.“ (171 Med Uni Graz)

##### *Fachhochschulen*

Der wohl wichtigste Punkt in diesem Abschnitt ist jener der Qualitätssicherung. Die Lernergebnisorientierung bringt in der Praxis keinen Nutzen, wenn nicht auch überprüft wird, ob die Lernenden diese Lernergebnisse auch erreichen. Auch im internationalen Kontext ist dieser Aspekt essentiell (14 FHK, S.12).

Aufbau einer „Kommunikationsplattform“, siehe Irland (24 FHR, S.25)

##### *Erwachsenenbildung*

Die Aussagen bekräftigen alles, was unter verschiedenen Überschriften bisher eingebracht wurde:

- die drei Korridore sind parallel aufzubauen;

- Qualitätssicherung durch geeignete Verfahren und Instrumente, vor allem bei nichtformal und informell erworbenen Lernergebnissen, ist zu entwickeln;
- Sachverständigen und Fachexpertise ist systematisch zu integrieren;
- Kooperationsprozesse im gesamten Bildungssystem müssen gestärkt werden;
- ein NQR muss allen Bildungssektoren und -inhalten dienen, nicht nur mit Hinblick auf Arbeitsmarkt und Beruf.

Die Wiener VHS/Floridsdorf (20) sieht Prioritäten bei der Entwicklung eines transparenten Qualitätssicherungssystems für die Zertifizierung bzw. die Gleichwertigkeitsanerkennung von Lehrgängen der Erwachsenenbildung, inklusive für Einzelpersonen zugängliche Strukturen und Abläufe zur Kompetenzbilanzierung und Bildungsberatung in Sache Anerkennung informell erworbenes Wissen und Kompetenz. Nicht zuletzt muss der NQR „von einem umfassenden Verständnis von Bildung getragen sein“ (34 FKErWB) und „eine enge und zugleich längerfristig ausgerichtete Kooperation mit Bildungspolitik und -forschung“ angepeilt werden, welche die NQR-Organisationsstruktur auch ermöglicht und fördert (112 BIFI; s. hierzu auch 238 AG-BH).

#### *Allgemeinbildung*

(Dieser Text bezieht sich auf 30.1 und 30.2)

Nur etwa ein Drittel der Stellungnahmen äußert sich zu diesen beiden Fragen – die am häufigsten genannten Antworten gehen in Richtung „kontinuierliches und rasches Adaptieren des NQR von zentralen und regionalen Strukturen“ (85 PH Salzburg). Auch die Aufwertung der Erwachsenenbildung wird von den PH durch den NQR erwartet, sowie die Einrichtung von Beratungs- und Anerkennungsstellen. Ebenso wird die Frage der Finanzierung in den Stellungnahmen mehrfach angesprochen.

#### *Berufsbildung*

Keine Angaben

Frage 30.2 - Welche besondere Zielsetzung verlangen die Korridore des nicht formalen und informellen Lernens von einer Organisationsstruktur des NQR?

#### *Universitäten*

Die Universitätenkonferenz hält für die Universitäten den entscheidenden Punkt fest:

„Auf jeden Fall muss festgelegt werden, dass nicht die NQR-Organisationseinrichtung die Berechtigung zum Besuch der Einrichtungen des Korridors für formales Lernen ausspricht, sondern das Recht zur Überprüfung, ob die geforderten Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen vorhanden sind, bei der aufnehmenden Instanz liegt. Wichtig ist, dass Instrumente zur Überprüfung und Bewertung entwickelt werden. Deren Entwicklung wird wohl von der NQR-Organisationseinrichtung in Auftrag gegeben werden müssen ...“ (132 Uniko)

#### *Fachhochschulen*

Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses von informellem Lernen. Klärung der Validierungs- und Zertifizierungsaufgaben (24 FHR, S.25).

#### *Erwachsenenbildung*

Neben der nochmaligen Bekräftigung der Notwendigkeit der zeitgleichen, parallelen Entwicklung der Korridore kommt die Bestimmtheit der Aussagen bezüglich Qualitätssicherung im Sinne von Instrumenten, Verfahren und Instanzen sehr deutlich zum Tragen (vgl. 212 WBA, die eine überinstitutionelle Akkreditierungsstelle für nichtformal und informell erworbene Lernergebnisse einfordert). Hinzu kommt der Hinweis auf die notwendige Nutzerfreundlichkeit der Verfahren und Strukturen, inkl. für einzelne BürgerInnen, mit entsprechenden Informations- und Beratungsdienste (vgl. 112 BIFI; 129

bmukk/V8). Abschließend dient die Aussage der Landwirtschaftskammer (223 LWK) als für die Grundauffassung des Sektors bezeichnend: „Jedes Qualifikationsniveau soll grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein.“

*Allgemeinbildung*

Siehe Text unter 30.1.

*Berufsbildung*

Keine Angaben

## Anhang 1

(zu Teil 4, siehe Seite 47)

### *Studiengangprofile auf der Grundlage der Dublin Deskriptoren*

#### *Merkmale eines praxisorientierten Bachelorstudienganges:*

- Relevantes Fachwissen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und methodisch-analytische Kenntnisse, durch welche die Fähigkeit zur selbständigen Bewertung und Argumentation von fachlichen und fachübergreifenden Zusammenhängen gefördert werden sollen.
- Spezialisierungsmöglichkeiten im Rahmen von Wahlpflichtmodulen.
- Berufsrelevante fachübergreifende Qualifikationen wie beispielsweise eigenverantwortliche und selbständige Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz; Fähigkeit, Wissen und Informationen zu filtern, zu verdichten und zu strukturieren; Fähigkeit, eigenverantwortlich weiterzulernen.
- Integriertes Berufspraktikum im Ausmaß von ca. 6 bis 15 Wochen.
- Anfertigung von mind. 2 eigenständigen schriftlichen Arbeiten im Rahmen von Lehrveranstaltungen (Bachelorarbeiten), durch welche die Fähigkeit nachzuweisen ist, innerhalb einer vorgegebenen Zeit ein ausbildungsrelevantes Problem selbständig nach wissenschaftlichen Methoden bearbeiten zu können.
- Merkmale eines praxisorientierten Masterstudienganges:
- Masterstudiengänge bauen auf einem absolvierten Bachelorstudium auf und dienen der schwerpunktmäßigen Vertiefung bzw. Spezialisierung (Typ „Genuin“) oder Erweiterung der vorhandenen Kompetenzen/Qualifikationen (Typ „Hybrid“).
- Relevantes Fachwissen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und methodisch-analytische Kenntnisse, durch welche die Fähigkeit zur selbständigen Bewertung und Argumentation von fachlichen und fachübergreifenden Zusammenhängen gesteigert werden sollen.
- Die Vermittlung dieser wissenschaftlichen und methodischen Grundlagen muss sich in Bezug auf den Grad der Tiefe und der Komplexität von Bachelorstudiengängen unterscheiden.
- Vermittlung von berufsrelevanten und hochschultypischen, fachübergreifenden Qualifikationen wie:
  - Fähigkeit, das erworbene Wissen und Verständnis eigenständig zu erweitern und ohne Anleitung auf neue oder unbekanntere Situationen anzuwenden
  - Fähigkeit zu souveränem Umgang mit den erworbenen Kompetenzen, welche die klare und nachvollziehbare Argumentation gegenüber Expertinnen und Experten sowie Laien ermöglicht
  - Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln im Berufsfeld in gleichberechtigter Kooperation mit fachfremden Entscheidungsebenen
  - Steigerung der Fähigkeit zur selbständigen Konzeption, Planung und Durchführung von berufsfeldspezifischen Problemlösungen
  - Anfertigung einer Diplomarbeit, durch welche die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und zu forschungsgeleitetem Weiterlernen nachgewiesen werden soll.
- Merkmale eines praxisorientierten Diplomstudienganges:
- Relevantes Fachwissen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und methodisch-analytische Kenntnisse, durch welche die Fähigkeit zur selbständigen Bewertung und Argumentation von fachlichen und fachübergreifenden Zusammenhängen gefördert werden sollen.
- Spezialisierungsmöglichkeiten im Rahmen von Wahlpflichtmodulen
- Berufsrelevante fachübergreifende Qualifikationen wie beispielsweise eigenverantwortliche und selbständige Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz; Fähigkeit, Wissen und Informationen zu filtern, zu verdichten und zu strukturieren; Fähigkeit, eigenverantwortlich weiterzulernen.
- Integriertes Berufspraktikum im Ausmaß von ca. 6 bis 15 Wochen.
- Vermittlung von hochschultypischen, fachübergreifenden Qualifikationen wie beispielsweise Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln im Berufsfeld in gleichberechtigter Kooperation mit fachfremden Entscheidungsebenen sowie Steigerung der Fähigkeit zur selbständigen Konzeption, Planung und Durchführung von berufsfeldspezifischen Problemlösungen.
- Anfertigung einer Diplomarbeit, durch welche die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und zu forschungsgeleitetem Weiterlernen nachgewiesen werden soll.

**ANHANG 2 - Liste der Stellungnahmen**

<b>Nr.</b>	<b>Institution</b>	<b>Ansprechperson</b>	<b>Kontaktadresse</b>
1	Österreichische Akademie der Wissenschaften	Prof. Dr. Peter Schuster	1010 Wien, Dr. Ignaz Seipel-Platz 2
2	Europäisches Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft	Dkfm. Mag. Helmut Skala	2500 Baden, Max Schönherr-G. 3 <a href="mailto:helmut.skala@aon.at">helmut.skala@aon.at</a>
3	Schubert Elektroanlagen GesmbH	Prok. Ing. Werner Gugarel	3200 Ober-Grafendorf, Industriestraße 3 <a href="mailto:w.gugarel@elektroanlagen.at">w.gugarel@elektroanlagen.at</a>
4	ZA-AHS	Mag. Gerhard Riegler	1080 Wien, Strozzigasse 2 <a href="mailto:kerstin.batoha@bmukk.gv.at">kerstin.batoha@bmukk.gv.at</a>
5	Landesschulrat für Kärnten	Hans Isop	9010 Klagenfurt, 10.-Oktober-Straße 24 <a href="mailto:margit.dworak@lsrc-ktn.gv.at">margit.dworak@lsrc-ktn.gv.at</a>
6	Zentrum für Gesundheit Tirol GmbH	Mag. Eveline Sachs	6020 Innsbruck, Innrain 98 <a href="mailto:eveline.sachs@fhg-tirol.ac.at">eveline.sachs@fhg-tirol.ac.at</a>
7	Prefa Aluminiumprodukte Ges.m.b.H		3182 Markt/Lilienfeld
8	Miraplast Kunststoffverarbeitungs GmbH	Gerhard Brunthaler	3042 Würmla, Schloßweg 1
9	Koordinierte Stellungnahme (Abt. 22, BMUKK)	Dr. Werner Timischl	1014 Wien, Minoritenplatz 5 <a href="mailto:werner.timischl@bmukk.gv.at">werner.timischl@bmukk.gv.at</a>
10	Forum Erwachsenenbildung NÖ	Mag. Christian Schobel	<a href="mailto:christian.schobel@noe-lak.at">christian.schobel@noe-lak.at</a>
11	Verband betrieblicher Führungskräfte	Ing. Rudolf Jakubcik	1120 Wien, Murlingengasse 16/28/4 <a href="mailto:rudolf.jakubcik@chello.at">rudolf.jakubcik@chello.at</a>
12	Abt. I/8, BMUKK	Mag. Lucie Bauer	1014 Wien, Minoritenplatz 5 <a href="mailto:lucie.bauer@bmukk.gv.at">lucie.bauer@bmukk.gv.at</a>
13	FH Joanneum	Dr. Michael Bobik	8605 Kapfenberg <a href="mailto:michael.bobik@fh-joanneum.at">michael.bobik@fh-joanneum.at</a>
14	Fachhochschul-Konferenz	Mag. Heidi Esca-Scheuringer, M.B.L.	1010 Wien, Bösendorferstraße 4/11 <a href="mailto:heidi.esca-scheuringer@fhk.ac.at">heidi.esca-scheuringer@fhk.ac.at</a>
15	Fachverband der Papierindustrie	Dr. Werner Auracher	1061 Wien, Gumpendorfer Straße 6

			<a href="mailto:Auracher@austropapier.at">Auracher@austropapier.at</a>
16	Ing. S. Gurschler Ges.m.b.H	Ing. S. Gurschler	Innsbruck, Werner-von-Siemensstr. 5
17	Voith Turbo GmbH	DI P. Wurm	3100 St. Pölten, Linzer Straße 55
18	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung	Christian Kloyber	5350 Strobl, Bürglstein 1-7
19	Fachhochschule Technikum	Univ.-Doz. DI Dr. Herbert Stögner	<a href="mailto:a.schuller@fh-kaernten.at">a.schuller@fh-kaernten.at</a>
20	Die Wiener Volkshochschulen GmbH	Mag. Wolfgang Brückner	1210 Wien, Pitkagsse 3 <a href="mailto:brueckner@vhs21.ac.at">brueckner@vhs21.ac.at</a>
21	Abt. I/6, BMUKK	Dr. Elfriede Tajalli	1010 Wien, Minoritenplatz 5 <a href="mailto:elfriede.tajalli@bmukk.gv.at">elfriede.tajalli@bmukk.gv.at</a>
22	Abt. I/12, BMUKK	Christine Grafinger	1014 Wien, Minoritenplatz 5 <a href="mailto:christine.grafinger@bmukk.gv.at">christine.grafinger@bmukk.gv.at</a>
23	Studienbereich Soziales FH Kärnten	Prof. (FH) Dr. Bringfriede Scheu	9560 Feldkirchen, Hauptplatz 12 <a href="mailto:b.scheu@fh-kaernten.at">b.scheu@fh-kaernten.at</a>
24	FHR Geschäftsstelle	Mag. Herwig Patscheider	1090 Wien, Lichtensteinstraße 22A <a href="mailto:herwig.patscheider@fhr.ac.at">herwig.patscheider@fhr.ac.at</a>
25	FH Wiener Neustadt	Michaela Rosenblattl, Med.	2700 Wiener Neustadt, Johannes Gutenberg-Straße 3, <a href="mailto:michaela.rosenblattl@fhwn.ac.at">michaela.rosenblattl@fhwn.ac.at</a>
26	FH Campus Wien	Patrick Korpitsch	1090 Wien, Lazarettgasse 14 <a href="mailto:patrick.korpitsch@fh-campuswien.ac.at">patrick.korpitsch@fh-campuswien.ac.at</a>
27	Verein österr. LSI	LSI Mag. Günther Wagner	1010 Wien, Wipplingerstraße 28 <a href="mailto:guenther.wagner@ssr-wien.gv.at">guenther.wagner@ssr-wien.gv.at</a>
28	Raiffeisen-Landesbank Tirol AG		6460 Imst, Stadtplatz 9-10
29	Wirtschaftskammer Tirol		6021 Innsbruck, Meinhardsstraße 14
30	BM Ing. Elmar Pfenning		6465 Nassereith, Roßbach 310c
31	Adler Werk Lackfabrik		6130 Schwaz, Bergwerkstraße 22
32	Universität Salzburg	Dr. Heinrich Schmidinger	5020 Salzburg, Kapitelgasse 4 <a href="mailto:rektor@sbg.ac.at">rektor@sbg.ac.at</a>
33	Fachhochschule Technikum Wien	Mag. Angelika Ott	1060 Wien, Mariahilfer Straße

			37-39 <a href="mailto:ott@feei.at">ott@feei.at</a>
34	Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österr.	Dr. Ingrid Pfeiffer	1090 Wien, Canisiusgasse 16 <a href="mailto:ingrid.pfeiffer@weiterwissen.at">ingrid.pfeiffer@weiterwissen.at</a>
35	Beratende Ingenieure GesmbH		6063 Innsbruck, Feldkreuzstraße 3
36	Porr GmbH	Christel Deflorian	6175 Kematen in Tirol, Porr-Straße 1
37	Synthesa Chemie GesmbH		6175 Kematen, Industriezone 11
38	Höhere technische Bundeslehranstalt Steyr	Franz Reithuber	4400 Steyr, Schlüsselhofgasse 63 <a href="mailto:kanzlei@htl-steyr.ac.at">kanzlei@htl-steyr.ac.at</a>
39	Kuratorium der HTL Bau & Kunst	DI Siegfried Gurschler	6020 Innsbruck, Meinhardsstraße
40	Scharnagl		6345 Kössen, Klobensteiner Straße 23
41	FH Campus Wien	Irene Woeginger	1090 Wien, Lazarettgasse 14 <a href="mailto:radtech@fh-campuswien.ac.at">radtech@fh-campuswien.ac.at</a>
42	Fachhochschule Technikum Wien	Mag. Angelika Ott	1060 Wien, Mariahilfer Straße 37-39 <a href="mailto:angelika.ott@technikum-wien.at">angelika.ott@technikum-wien.at</a>
43	Holzindustrie Pfeifer		6460 Imst, Brennbichl 103
44	PH Burgenland	Univ.-Doz. Dr. Johann Pehofer	7000 Eisenstadt <a href="mailto:johann.pehofer@ph-burgenland.at">johann.pehofer@ph-burgenland.at</a>
45	BMUKK, Abt. I/7	Franz Haider	1014 Wien, Minoritenplatz 5 <a href="mailto:franz.haider@bmukk.gv.at">franz.haider@bmukk.gv.at</a>
46	Liebherr-Werk Bischoshofen GmbH	Manfred Santner	5500 Bischofshofen, Dr.-Hans-Liebherr-Straße <a href="mailto:manfred.santner@liebherr.com">manfred.santner@liebherr.com</a>
47	PH Niederösterreich	DI Franz Erhard	
48	PH Steiermark	Mag. Dr. Herbert Harb	8010 Graz, Hasnerplatz 12 <a href="mailto:herbert.harb@phst.at">herbert.harb@phst.at</a>
49	PH Tirol		
50	Bernecker & Rainer Industrie-Elektronik	Mag. Nicole Rainer	5142 Eggelsberg, B&R Strasse 1 <a href="mailto:jobs@br-automation.com">jobs@br-automation.com</a>
51	Thurner Bau		6460 Imst, Industriezone 22

52	Baubezirksamt Imst		6460 Imst, Eichenweg 40
53	Bundesdachverband für Soziale Unternehmen	Beate Bertolini	1150 Wien, Herklotzgasse 21/3 <a href="mailto:beate.bertolini@bdv.at">beate.bertolini@bdv.at</a>
54	PH Kärnten	Prof. Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr	9020 Klagenfurt, Hubertusstraße 1 <a href="mailto:claudia.petschnig@ph-kaernten.ac.at">claudia.petschnig@ph-kaernten.ac.at</a>
55	FH Camus Wien	Mag. Dr. Anita Hufnagl	1090 Wien, Lazarettgasse 14 <a href="mailto:anita.hufnagl@akhwien.at">anita.hufnagl@akhwien.at</a>
56	Verband österr. Volkshochschulen	Dr. Wilhelm Filla	1020 Wien, Weintraubengasse 13 <a href="mailto:voev@vhs.or.at">voev@vhs.or.at</a>
57	PH Wien		
58	FH der Wirtschaft GmbH	FH-Prof. DI Dr. Udo Traussnig	8021 Graz, Körblergasse 126 <a href="mailto:udo.traussnigg@campus02.at">udo.traussnigg@campus02.at</a>
59	FH der Wirtschaft	Prof. (FH) Dr. Ernst Kreuzer	8021 Körblergasse 111 <a href="mailto:ernst.kreuzer@campus02.at">ernst.kreuzer@campus02.at</a>
60	FH Studiengang Rechnungswesen	Mag. Siegfried Klopff, MBA	8021 Graz, Körblergasse 126 <a href="mailto:siegfried.klopff@campus02.at">siegfried.klopff@campus02.at</a>
61	Miele GesmbH	Rainer Ganisl	5071 Wals, Mielestraße 1 <a href="mailto:rainer.ganisl@miele.at">rainer.ganisl@miele.at</a>
62	Siemens Salzburg	Dr. Peter Korczak	<a href="mailto:peter.korczak@siemens.com">peter.korczak@siemens.com</a>
63	W&H Dentalwerk Bürmoos GmbH	Elfriede Marko	5111 Bürmoos, Ignaz-Glaser-Straße 53 <a href="mailto:elfriede.marko@wh.com">elfriede.marko@wh.com</a>
64	FH Technikum Wien	FH-Prof. DI Dr. Thomas Sommer	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 <a href="mailto:thomas.sommer@technikum-wien.at">thomas.sommer@technikum-wien.at</a>
65	FH Oberösterreich	Prof. (FH) Dr. Marianne Gumpinger	4020 Linz, Garnisonstraße 21 <a href="mailto:marianne.gumpinger@fh-linz.at">marianne.gumpinger@fh-linz.at</a>
66	FH Technikum Wien	FH-Prof. DI Christian Kollmitzer	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 <a href="mailto:christian.kollmitzer@technikum-wien.at">christian.kollmitzer@technikum-wien.at</a>
67	FH des BFI Wien	Prof. (FH) Dr. Thomas Wala	1020 Wien, Wohlmutstraße 22
68	FH Technikum Wien	FH-Prof. DI Peter Balog	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 <a href="mailto:balog@technikum-wien.at">balog@technikum-wien.at</a>
69	FH der Wirtschaft in Graz	Dr. Karin Madenberger	8021 Graz, Körblergasse 126 <a href="mailto:karin.madenberger@campus02.a">karin.madenberger@campus02.a</a>

			t
70	FH Campus Wien	Silvia Mériaux-Kratochvila, M.Ed.	1100 Wien, Kundratstraße 3 <a href="mailto:silvia.meriaux-kratochvila@wienkav.at">silvia.meriaux-kratochvila@wienkav.at</a>
71	Westcam Projektmanagement GmbH	Norbert Mühlburger	6068 Mils, Gewerbepark 38 <a href="mailto:norbert.muehlburger@westcam.at">norbert.muehlburger@westcam.at</a>
72	FH Technikum Wien	Peter Balog	1200 Wien, Hochstädtplatz 5 <a href="mailto:balog@technikum-wien.at">balog@technikum-wien.at</a>
73	FH Technikum Wien	FH-Prof. Ing. MMag. Dr. Anton Sabo	1200 Wien, Höchststädtplatz 5 <a href="mailto:anton.sabo@technikum-wien.at">anton.sabo@technikum-wien.at</a>
74	FH Technikum Wien - Master Wirtschaftsinformatik	Dipl.-Ing. Helmut Gollner	1200 Wien, Höchststädtplatz 5 <a href="mailto:kiciak@technikum-wien.at">kiciak@technikum-wien.at</a>
75	FH Campus 02	Prof. Mag. Werner Jungwirth, Mag. Kurt Koleznic	8021 Graz, Körblergasse 126 <a href="mailto:hans.lercher@campus02.at">hans.lercher@campus02.at</a>
76	FH Technikum Wien	FH-Prof. Dipl.-Ing. Dr. Martin Horauer	1200 Wien, Höchststädtplatz 5 <a href="mailto:trattner@technikum-wien.at">trattner@technikum-wien.at</a>
77	FH Salzburg - Studiengang Hebammen	Margit Felber, BSc, IBCLC	5412 Puch/Salzburg, Urstein Süd 1 <a href="mailto:margit.felber@fh-salzburg.ac.at">margit.felber@fh-salzburg.ac.at</a>
78	FH Campus Wien	Eveline Wild	1090 Wien, Währinger Gürtel 18- 20 <a href="mailto:eveline.wild@fh-campuswien.ac.at">eveline.wild@fh-campuswien.ac.at</a>
79	FH Campus Wien	FH-Prof. DSA Dr. Heinz Wilfing	1210 Wien, Freytaggasse 32, 2. Stock <a href="mailto:heinz.wilfing@fh-campuswien.ac.at">heinz.wilfing@fh-campuswien.ac.at</a>
80	FH Salzburg	Prof (FH) Mag. Leonhard Wörndl	5412 Puch/Salzburg, Urstein Süd 1 <a href="mailto:leonhard.woerndl@fh-salzburg.ac.at">leonhard.woerndl@fh-salzburg.ac.at</a>
81	Alpine Bau GmbH		6175 Kematen, Messerschmittweg 13
82	Wetscher GmbH & Co. KG		6263 Fügen 60
83	FH Oberösterreich Studienbetriebs GmbH	Prof. Dr. Jörg Kraigher- Krainger	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1- 3 <a href="mailto:imm@fh-steyr.at">imm@fh-steyr.at</a>
84	FH Oberösterreich Studienbetriebs GmbH	Mag. Gerald Petz	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1- 3 <a href="mailto:ebiz@fh-steyr.at">ebiz@fh-steyr.at</a>
85	PH Salzburg	Rektor Dr. Josef Sampl	5020 Salzburg, Akademiestraße

			23
86	BMUKK, Abt. I/2	Mag. Johann Wimmer	1014 Wien, Minoritenplatz 5 johann.wimmer@bmukk.gv.at
87	MTD Austria - Dachverband der gehobenen medizinischen Dienste Österreichs	Mag. Gabriele Jaksch	1050 Wien, Grüngasse 9/Top 20 d.bischof@mtd-austria.at
88	Berufsverband Österreichischer PsychologInnen	Mag. Monika Glantschnig	1040 Wien, Möllwaldplatz 4/4/39 glantschnig@boep.or.at
89	Österreichische Fachhochschulkonferenz	Prof (FH) DI Dr. Arne Ragossnig, MSc. (OU)	7423 Pinkafeld, Steinamangerstraße 21 arne.ragossnig@fh-burgenland.at
90	FH Technikum Wien - Master Biomedical Engineering	FH-Prof. DI Dr. Peter Krösl	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 peter.kroesl@technikum-wien.at
91	FH Technikum Wien - Bachelor Biomedical Engineering	FH-Prof. DI Dr. Peter Krösl	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 peter.kroesl@technikum-wien.at
92	FH Technikum Wien - Gesundheits- und Rehabilitationstechnik	FH-Prof. Dipl.-Ing. Dr. techn. Martin Reichel	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 martin.reichel@technikum-wien.at
93	FH Technikum Wien - Embedded Systems	FH-Prof. DI Peter Balog	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 balog@technikum-wien.at
94	FH Oberösterreich	Prof (FH) DI Franz Staberhofer	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
95	Orthoptik Austria	Elisabeth Schandl	1140 Wien, Leysnerstraße 15/19 orthoptik@utanet.at
96	Verband Österreichischer Ingenieure	Ing. Diethelm C. Peschak	1010 Wien, Eschenbachgasse 9 office@voi.at
97	FH Oberösterreich Studienbetriebs GmbH	Prof (FH) Mag. Dr. Gerold Wagner	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3 gerold.wagner@fh-steyr.at
98	TGM Wien	Dr. Ernst Pöcksteiner	1200 Wien, Wexstraße 13-23 karl.reischer@tgm.ac.at
99	Ergo Austria	Marion Hackl	1090 Wien, Schlagergasse 6 praesidentin@ergo-austria.at
100	FH Campus Wien - Sozialarbeit	Mag. Dr. Christine Gruber	1100 Wien, Daumegasse 5/1 christine.gruber@fh-campuswien.ac.at
101	FH Technikum Wien	DI Dr. Kurt Woletz	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 kurt.woletz@technikum-wien.at

102	Verband der Diätologen Österreichs	Andrea Hofbauer	1050 Wien, Grüngasse 9/Top 20 bildung@diaetologen.at
103	BMUKK, Abteilung II/1	Mag. Karoline Meschnigg	1014 Wien, Minoritenplatz 5 karoline.meschnigg@bmukk.gv.at
104	Physio Austria	Mag. Stefan Moritz	1060 Wien, Linke Wienzeile 8/28 nicole.muzar@physioaustria.at
105	FH Campus Wien	DI Dr. Susanne Eywo-Mueller, Prof. Diethard Mattanovich	1190 Wien, Muthgasse 18 susanne.eywo@fh-campuswien.ac.at
106	Österreichische Fachhochschulkonferenz	Prof. Mag. Werner Jungwirth, Mag. Kurt Koleznik	5412 Puch/Salzburg, Urstein Süd 1 karin.mairitsch@fh-salzburg.ac.at
107	Logopädie Austria	Ingrid Haberl	1150 Wien, Sperrgasse 8-10 office@logopaedieaustria.at
108	BMUKK Abt. I/5	Mag. Augustin Kern	1014 Wien, Minoritenplatz 5 augustin.kern@bmukk.gv.at
109	FH Technikum Wien - Multimedia und Softwareentwicklung	FH Prof DI Dr. Robert Pucher	1200 Wien, Hochstädtplatz 5 robert.pucher@technikum-wien.at
110	FH Technikum Wien - Informatik	FH Prof DI Dr. Robert Pucher	1200 Wien, Hochstädtplatz 5 robert.pucher@technikum-wien.at
111	FH Campus Wien - Orthoptik	Elisabeth Hirmann	1090 Wien, Währinger Gürtel 18-20 elisabeth.Hirmann@akhwien.at
112	bfi Österreich	Dr. Michael Sturm	1060 Wien, Kaunitzgasse 2 m.sturm@bfi.at
113	Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	Hans Schachl	4020 Linz, Salesianumweg 3 Hans.Schachl@ph-linz.at
114	FH Campus Wien - Hebammen	Christine Kohlhofer	1180 Wien, Bastiengasse 36-38 christine.kohlhofer@fh-campuswien.ac.at
115	FH Campus Wien - Bachelor Diätologie	Dorothea Brandstätter, MSc	1090 Wien, Lazarettgasse 14 dorothea.brandstaetter@fh-campuswien.ac.at
116	FH Technikum Wien	Ing. Mag. Dr. Peter Hausberger	1200 Wien, Höchststädtplatz 5 hausberger@technikum-wien.at

117	FH Technikum Wien	FH-Prof. Dipl.-Ing. Alexander Mense	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 mense@technikum-wien.at
118	FH Technikum Wien - Master Mechatronik/Robotik	FH-Prof. Dipl.-Ing. Viktorio Malisa	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 malisa@technikum-wien.at
119	Agentur für crative communication		6020 Innsbruck, Adamgasse 23
120	Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz Seckau	Mag. Dr. Siegfried Barones	8020 Graz, Georgigasse 85-89 sbarones@kphgraz.at
121	FH Salzburg - Orthoptik	Christine Scharinger	5020 Salzburg, Müllner Hauptstraße 48 C.Scharinger@salk.at
122	FH Technikum Wien - Bachelor Wirtschaftsinformatik	Dipl.-Ing. Helmut Gollner	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 christine.docsek@technikum- wien.at
123	TU Wien	Prof. Dr. Adalbert Prechtl	1040 Wien, Karlsplatz 13/E006 adalbert.prechtl@tuwien.ac.at
124	FH Technikum Wien	DI Peter FRANZ	1200 Wien, Höchstädtplatz 5, Raum 5.07 peter.franz@technikum-wien.at
125	FH Technikum Wien - Bachelor Mechatronik/Robotik	FH-Prof. Dipl.-Ing. Viktorio Malisa	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 malisa@technikum-wien.at
126	BMWA	Herbert Preglau	1011 Wien, Stubenring 1 gabriele.schmid@bmwa.gv.at
127	Gewerkschaft Öffentlicher Dienst	Albert Arzt	1010 Wien, Schenkenstraße 4/5. Stock albert.arzt@goed.at
128	BMUKK - Abteilung II/3	Mag. Hermine Sperl	1014 Wien, Minoritenplatz 5 hermine.sperl@bmukk.gv.at
129	BMUKK - Abteilung V/8	Mag. Martina Zach	1014 Wien, Minoritenplatz 5 martina.zach@bmukk.gv.at
130	BMUKK - Abteilung II/4	Mag. Dorith Wurm	1014 Wien, Minoritenplatz 5 dorith.wurm@bmukk.gv.at
131	BMUKK - Abteilung II/2	Mag. Gabriele Winkler	1014 Wien, Minoritenplatz 5 gabriele.winkler@bmukk.gv.at
132	Österreichische Universitätenkonferenz	Mag. Elisabeth Westphal	1090 Wien, Liechtensteinstraße 22 Elisabeth.Westphal@uniko.ac.at
133	Schule für den medizinisch- technischen Fachdienst	Direktorin Maria Sauer	1090 Wien, Lazarettgasse 14 maria.sauer@akhwien.at

134	Alpine Bau GmbH	Mag. Regina Danzl	5020 Salzburg, Franz-Josef-Straße 13 r.danzl@iv-net.at
135	Amt der Tiroler Landesregierung	Dipl.-Ing. Helmut Plattner	6020 Innsbruck, Herrengasse 1-3 HELMUT.PLATTNER@TIROL.G V.AT
136	ABB AG	Sabine Hoja	1109 Wien, Clemens-Holzmeister-Straße 4 sabine.hoja@at.abb.com
137	FH Campus Wien - Sozialarbeit	FH-Prof. Dr. Barbara Bittner, DAS	1100 Wien, Ettenreichgasse 45b barbara.bittner@fh- campuswien.ac.at
138	Liebherr Werk Telfs GmbH	Reinhold Winkler	6410 Telfs, Hans Liebherr-Straße 35
139	FH Campus Wien - Gesundheit	Monika Zettel-Tomenendal, MEd	1090 Wien, Währinger Gürtel 18-20 ergotherapie@fh- campuswien.ac.at
140	FH des BFI Wien - Arbeitsgestaltung und HR-Management	DDr. Alois Böhm	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 alois.boehm@fh-vie.ac.at
141	FH des BFI Wien - Bank- und Finanzwirtschaft	Dr. Richard Pircher	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 richard.pircher@fh-vie.ac.at
142	FH des BFI Wien - Europäische Wirtschaft und Unternehmensführung	Prof. (FH) Dr. Thomas Wala	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 thomas.wala@fh-vie.ac.at
143	FH des BFI Wien - Bank- und Finanzwirtschaft	Prof. (FH) Dr. Rudolf Stickler	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 rudolf.stickler@fh-vie.ac.at
144	FH des BFI Wien - Technisches Vertriebsmanagement	Mag. (FH) Roman Anlanger	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 roman.anlanger@fh-vie.ac.at
145	FH des BFI Wien - Logistik und Transportmanagement	Prof. (FH) Dr. Andreas Breinbauer	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 andreas.breinbauer@fh-vie.ac.at
146	FH des BFI Wien - Projektmanagement und Informationstechnik	Mag. Christian Malus	1020 Wien, Wohlmutstraße 22 christian.malus@fh-vie.ac.at
147	Universität Innsbruck	o. Univ.-Prof. Dr. Karlheinz Töchterle	6020 Innsbruck, Christoph-Probst-Platz rektor@uibk.ac.at
148	Verband der RadiologietechnologInnen Österreichs	Mag. Christine Gabler, MBA	2700 Wr Neustadt, Johannes Gutenberg-Str 3, bildung@radiologietechnologen- austria.at

149	Veterinärmedizinische Universität Wien	Univ.Prof. Dr. Wolfgang Künzel	1210 Wien, Veterinärplatz 1 Wolfgang.Kuenzel@vu-wien.ac.at
150	FH St. Pölten - Sozialarbeit	FH-Prof. DSA Dr. Karl Dvorak	3100 St. Pölten, Matthias Corvinus Str. 115 karl.dvorak@fh-stpoelten.ac.at
151	Biomed Austria - Österreichischer Berufsverband der Biomedizinischen AnalytikerInnen	Sylvia Handler, MBA	1150 Wien, Grimgasse 31 elfriede.hufnagl@biomed-austria.at
152	HTL Fulpmes	Dir. HR Mag. Franz Schwienbacher	6166 Fulpmes, Waldrasterstraße 21 htl-fulpmes.ac.at
153	SALK - Salzburger Landeskliniken	Christine Schnabl	5020 Salzburg, Müllner Hauptstraße 48 c.schnabl@salk.at
154	FH Campus Wien	DI Kulturw. Univ. Jutta Greillinger	1100 Wien, Hebbelplatz 5 jutta.greillinger@fh-campuswien.ac.at
155	Lebensministerium	Josef Resch	<u>josef.resch@lebensministerium.at</u>
156	Verband Österreichischer Ingenieure	Waltraude Firtik	1010 Wien, Eschenbachgasse 9 voi@voi.at
157	Uni f. Musik & darstellende Kunst Wien	Dr. Karl-Gerhard Straßl, MAS	1030 Wien, Anton von Webern-Platz 1 strassl@mdw.ac.at
158	ISOP GmbH für IN. Bewegung	Max Mayrhofer	8020 Graz, Dreihackengasse 1 max.mayrhofer@isop.at
159	FH Salzburg GmbH	Erich Streitwieser, MSc	5412 Puch bei Hallein, Urstein Süd 1 erich.streitwieser@fh-salzburg.ac.at
160	FH Oberösterreich		4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
161	FH Campus Wien	FH-Prof. Dr. Kuen-Krismer Bea	1030 Wien, Viehmarktgasse 2A biotechnologie@fh-campuswien.ac.at
162	Hilti & Jehle GmbH Bauunternehmung		6531 Ried 248
163	Veterinärmedizinische Uni Wien	Univ.Prof. Dr. Manfred Gemeiner	1210 Wien, Veterinärplatz 1 manfred.gemeiner@vu-wien.ac.at

164	Montan Universität	O.Univ.Prof.Dr. Peter Kirschenhofer	8700 Leoben, Franz-Josef-Straße 18
165	HTL Jenbach	Ing. Anton Pletzer	<a href="mailto:sekretariat@pletzer.at">sekretariat@pletzer.at</a>
166	Österreichische Notariatskammer	Dr. Klaus Woschnak	1010 Wien, Landesgerichtsstraße 20 <a href="mailto:silke.pichler@notar.or.at">silke.pichler@notar.or.at</a>
167	FH-OÖ Studienbetriebs GmbH	Prof. Dr. Markus Lehner	4020 Linz, Garnisonstraße 21 <a href="mailto:markus.lehner@fh-linz.at">markus.lehner@fh-linz.at</a>
168	FH Campus Wien	DI Kulturw. Univ. Jutta Greillinger	1100 Wien, Hebbelplatz 5 <a href="mailto:jutta.greillinger@fh-campuswien.ac.at">jutta.greillinger@fh-campuswien.ac.at</a>
169	FH Campus Wien	Prof. (FH) DI Johann Walzer	1100 Wien, Daumegasse 1 <a href="mailto:johann.walzer@fh-campuswien.ac.at">johann.walzer@fh-campuswien.ac.at</a>
170	FWF der Wissenschaftsfonds	Dr. Barbara Zimmermann	1090 Wien, Sensengasse 1 <a href="mailto:barbara.zimmermann@fwf.ac.at">barbara.zimmermann@fwf.ac.at</a>
171	Medizinische Uni Graz	Univ.Prof. Dr. R.O.Bratschko	8036 Graz, Auenbruggerplatz 2 <a href="mailto:senat@meduni-graz.at">senat@meduni-graz.at</a>
172	Medizinische Uni Graz	Univ.Prof. Mag. Dr. Gilbert Reibnegger	8010 Graz, Harrachgasse 21/II <a href="mailto:maria.kern@meduni-graz.at">maria.kern@meduni-graz.at</a>
173	Bundesarbeiterkammer (BAK)	Mag. Bernhard Horak	1040 Wien, Prinz Eugen Straße 20-22 <a href="mailto:bernhard.horak@akwien.at">bernhard.horak@akwien.at</a>
174	Österr. Akkreditierungsrat	Univ.Prof.Dr. Hannelore Weck-Hannemann	1014 Wien, Teinfaltstraße 8
175	FH Technikum Wien	FH-Prof.DI Mag. Emil Simeonov	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 <a href="mailto:simeonov@technikum-wien.at">simeonov@technikum-wien.at</a>
176	FH Technikum Wien	FH-Prof.DI Mag. Emil Simeonov	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 <a href="mailto:simeonov@technikum-wien.at">simeonov@technikum-wien.at</a>
177	FH Wiener Neustadt	Mag. Dr. Johanna Häfke-Schönthaler	2700 Wiener Neustadt, Johannes Gutenberg-Starße 3, <a href="mailto:johanna.haefke@fhwn.ac.at">johanna.haefke@fhwn.ac.at</a>
178	FH Technikum Wien	FH-Prof.DI Mag. Emil Simeonov	1200 Wien, Höchstädtplatz 5 <a href="mailto:simeonov@technikum-wien.at">simeonov@technikum-wien.at</a>
179	BMUKK Abt. II/5		
180	Uni Klagenfurt	Univ.Prof.Dr.Dr. Heinrich C. Mayr	9020 Klagenfurt <a href="mailto:vr-intern@uni-klu.ac.at">vr-intern@uni-klu.ac.at</a>

181	Strabag AG	Stefanie Unterweger	6020 Innsbruck, Sterzinger Straße 1 stefanie.unterweger@strabag.co m
182	FH Salzburg	FH-Prof. Mag. Christine Schnabl, MSc	5412 Salzburg, Urstein Süd 1 office@fh-salzburg.ac.at
183	Fritz Egger GmbH		6380 St. Johann info@egger.com
184	Die Unternehmerische Hochschule	Dr. Susanne Lichtmanegger	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 susanne.lichtmanegger@mci.ed u
185	Die Unternehmerische Hochschule	Dr. Andreas Altmann	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 andreas.altmann@mci.edu
186	FH Campus Wien	DI Martin Langer	1100 Wien, Daumegasse 5 martin.langer@fh- campuswien.ac.at
187	Wirtschaftsuniversität Wien	Univ.Prof. Dr. Karl Sandner	<a href="mailto:ute.steffl@wu-wien.ac.at">ute.steffl@wu-wien.ac.at</a>
188	Landesschulrat für Vorarlberg	Mag. Dr. Evelyn Marte- Stefani	6901 Bregenz, Bahnhofstraße 12 office.lsr@lsr-vbg.gv.at
189	ILF Beratende Ingenieure ZT GmbH	Caroline Klingenschmid	6063 Rum Bei Innsbruck, Feldkreuzstraße 3 caroline.klingenschmid@ilf.com
190	MCI Management Center Innsbruck	Prof. (FH) Mag. Hubert Siller	6020 Innsbruck, Weiherburggasse 8 hubert.siller@mci.edu
191	MCI Management Center Innsbruck	Prof. (FH) Mag. Hubert Siller	6020 Innsbruck, Weiherburggasse 8 hubert.siller@mci.edu
192	BuKEB	Christine Teuschler	7000 Eisenstadt, Pfarrgasse 10 c-teuschler@vhs-burgenland.at
193	MCI Management Center Innsbruck	Mag. Brigitte Auer	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 brigitte.auer@mci.edu
194	MCI Management Center Innsbruck	Prof.(FH) Dr. Max Mühlhäuser	6020 Innsbruck, Egger-Lienz- Straße 120 max.muehlhaeuser@mci.edu

195	MCI Management Center Innsbruck	Prof.(FH) Dr. Max Mühlhäuser	6020 Innsbruck, Egger-Lienz-Straße 120 max.muehlhaeuser@mci.edu
196	MCI Management Center Innsbruck	Prof.(FH) Dr. Max Mühlhäuser	6020 Innsbruck, Egger-Lienz-Straße 120 max.muehlhaeuser@mci.edu
197	Woodbox Karl Baliko - Holzverarbeitung		6812 Meiningen, Gütleweg 2
198	FH Vorarlberg	Dr. Hewig Natter	6850 Dornbirn, Hochschulstraße 1 hedwig.natter@fhv.at
199	FH Oberösterreich Dekan Dr. Burkhard Stadlmann		
200	FH Oberösterreich FH Prof. Univ.Doz. DI Dr. Karl Kellermayr		
201	Ferdinand Porsche Fern-FHStudiengänge	FH-Prof. Mag. Dr. Susanne Wagner	1040 Wien, Lothringerstraße 4-8 susanne.wagner@gmx.at
202	FH Wiener Neustadt	Prof.(FH) DI Dr. Martin Staudinger	2700 Wiener Neustadt, Johannes Gutenberg-Straße 3, martin.staudinger@fhwn.ac.at
203	MCI Management Center Innsbruck	Prof.(FH) Mag. Peter J. Mirski	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 peter.mirski@mci.edu
204	FH Vorarlberg GmbH	Prof.(FH) DI Heidi Weber	6850 Dornbirn, Hochschulstraße 1 heidi.weber@fhv.at
205	MCI Management Center Innsbruck	Dr. Siegfried Walch	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 katharina.lener@mci.edu
206	FH Vorarlberg GmbH	Johannes Steinschaden	6850 Dornbirn, Hochschulstraße 1 johannes.steinschaden@fhv.at
207	FH Salzburg GmbH	Dr. Grall	5431 Kuchl, Markt 136 A tina.solf@fh-salzburg.ac.at
208	FH Salzburg GmbH	Dr. Petutschnigg	5431 Kuchl, Markt 136 A tina.solf@fh-salzburg.ac.at
209	FH OÖ Management GmbH	Dr. Gerald Reisinger	4600 Wels, Franz-Fritsch-Straße 11/TOP 3 margit.uebleis@fh-ooe.at
210	Universität Graz	Ao.Univ.Prof.Dr. Martin Polaschek	8010 Graz, Universitätsplatz 3/1 verena.sernetz@uni-graz.at

211	Steierische Volkswirtschaftliche GmbH	Dr. Peter Härtel	8010 Graz, Freiheitsplatz 2/III ph@stvg.com
212	Weiterbildungsakademie Österreich	Mag. Karin Reisinger	1070 Wien, Westbahnstraße 30/1 karin.reisinger@wba.or.at
213	Universität für Bodenkultur	Dr. Monika Sieghardt	1190 Wien, Peter Jordanstraße 82 monika.sieghardt@boku.ac.at
214	Industriellenvereinigung	Prof. Dr. Gerhard Riemer	1031 Wien, Schwarzenbergplatz 4 f.hladky@iv-net.at
215	Bundeskanzleramt	Mag. Margit Knipp	<a href="mailto:margit.knipp@bka.gv.at">margit.knipp@bka.gv.at</a>
216	TU Graz	Mag. Julia Niehs	8010 Graz, Rechbauerstraße 12 julia.niehs@tugraz.at
217	Quality Austria	Anni Koubek	1010 Wien, Gonzagagasse 1/24 anni.koubek@qualityaustria.com
218	Nationalagentur LLL	Mag. Ernst Gesslbauer	<a href="mailto:ernst.gesslbauer@oead.at">ernst.gesslbauer@oead.at</a>
219	BMWf Sektion I	Mag. Elisabeth Frank	1010 Wien, Teinfaltstraße 8 elisabeth.frank@bmwf.gv.at
220	ARQA VET	Dr. Franz Gramlinger	1010 Wien, Schottengasse 7 franz.gramlinger@oead.at
221	FH Wiener Neustadt	Prof.(FH) DI Wolfgang Haidl	2700 Wiener Neustadt, Johannes Gutenbergstraße 3, haidl@fhwn.ac.at
222	FH Oberösterreich	Prof.(FH) DI Dr. Thomas Reiter	4600 Wels, Stelzhamerstraße 23 thomas.reiter@fh-wels.at
223	Landwirtschaftskammer Österreich	DI Bernhard Keiler	1014 Wien, Schauflergasse 6 b.keiler@lk-oe.at
224	MCI Management Center Innsbruck	Dr. Ralf Geymayer, Prof.(FH)	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 ralf.geymayer@mci.edu
225	Wirtschaftskammer Österreich	Mag. Thomas Mayr	1045 Wien, Wiedner Hauptstraße 63 bp@wko.at
226	Anton Bruckner Privatuniversität	Prof. Dr. Andreas Roser	4040 Linz, Wildbergstraße 18 a.rosen@bruckneruni.at
227	Wirtschaftsuniversität Wien	Univ.Prof. DI Dr. Edeltraud Hanappi-Egger	1090 Wien, Augasse 2-6 senatsbuero@wu-wien.ac.at
228	Fachhochschule Wiener Neustadt	Prof.(FH) Mag. Dr. Ferry	2700 Wiener Neustadt, Johannes

		Stocker	Gutenbergerstraße 3, office@fhwn.ac.at
229	Volkshochschule Meidling	Dr. Gerhard Bisovsky	1120 Wien, Längenfeldgasse 13-15 gerhard.bisovsky@meidling.vhs.at
230	FH Wiener Neustadt	DI Birgit Herbinger	3430 Tulln, Konrad Lorenz Straße 10 herbinger@tulln.fhwn.ac.at
231	Die Wiener Volkshochschulen GmbH	Dr. Elisabeth Brugger	1150 Wien, Hollergasse 22 elisabeth.brugger@vhs.at
232	BMVIT	Mag. Christian Weissenburger	1030 Wien, Radetzkystraße 2 leo.wertgarner@bmvit.gv.at
233	Sicherheitsakademie	Dir. Mag. Dr. Norbert Leitner	1014 Wien, Herrengasse 7 charlyne.nowak@bmi.gv.at
234	BM für Landesverteidigung	Mag. Franz Edelmann	<a href="mailto:posteingang@bmlv.gv.at">posteingang@bmlv.gv.at</a>
235	Konservatorium Wien Privatuni	Mag. Dr. Eveline Theis	1010 Wien, Johannesgasse 4a eveline.theis@konswien.at
236	HochschülerInnenschaft	Christian Dobnik	8010 Graz, Rechbauerstraße 12 dobnik@htu.tugraz.at
237	Österreichischer Wissenschaftsrat	Margit Maurer	1090 Wien, Lichtensteinstraße 22a margit.maurer@wissenschaftsrat.ac.at
238	Arge Bildungshäuser	Ing. Rudolf Planton	9020 Klagenfurt r_planton@krast.lk-kaernten.at
239	FH Oberösterreich	Prof.(FH) DI Dr Reinhard Busch	4600 Wels, Stelzhamerstraße 23 reinhard.busch@fh-wels.at
240	FH Campus Wels	Markus Pollhamer	<a href="mailto:markus.pollhamer@gmx.at">markus.pollhamer@gmx.at</a>
241	BMSK	Mag. Gerhard Schwab	1010 Wien, Stubenring 1 gerhard.schwab@bmsk.gv.at
242	Ferdinand Porsche Fern- FHStudiengänge	Eva Braunstein	1040 Wien, Lothringerstraße 4-8 susanne.wagner@fernfh.at
243	MCI Management Center Innsbruck	Prof.(FH) Dipl.Kfm. Bernd Kirschner	6020 Innsbruck, Universitätsstraße 15 silke.bernhart@mci.edu
244	Österreichischer Städtebund	Dr. Thomas Weninger	1082 Wien, Rathaus

			sandra.strau@staedtebund.gv.at
245	FH Oberösterreich		4600 Wels, Stelzhamerstraße 23
246	FH Oberösterreich	Prof.(FH) Dr. Michael Rabl	4600 Wels, Stelzhamerstraße 23
247	FH Oberösterreich	Prof.(FH) DDr. Willibald Girkingner	4600 Wels, Stelzhamerstraße 23
248	BMHS Gewerkschaft	Prof. MMag. Jürgen Rainer	1080 Wien, Strozzigasse 2 claudia.essmeister@goed.at
249	ZA-BMHS	Prof. MMag. Jürgen Rainer	1080 Wien, Strozzigasse 2 za.bmhs@bmukk.gv.at
250	Österr. Qualitätssicherungsagentur	Alexander Kohler	1080 Wien, Wickenburggasse 26 alexander.kohler@aqg.ac.at
251	FH Oberösterreich	Prof.(FH) Dr. Heimo Losbichler	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
252	FH Oberösterreich	Prof.(FH) Dr. Christoph Eisl	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
253	FH Oberösterreich	Mag. Christa Hangl	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
254	FH Oberösterreich	Prof.(FH) Mag. Dr. Albert Mayr	4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
255	FH Oberösterreich		4400 Steyr, Wehrgrabengasse 1-3
256	FH Oberösterreich	Dr. Martin Zauner	4020 Linz, Garnisonstraße 21
257	FH Oberösterreich	Prof.(FH) Dr. Irene Hiebinger	4020 Linz, Garnisonstraße 21
258	Eltern- und Familienverbände	Dr. Brigitte Haider	<a href="mailto:ab.haider@aon.at">ab.haider@aon.at</a>
259	BMGFJ	Prof. MedR Dr. Hubert Hrabcik	1030 Wien, Radetzkystraße 2 susanne.weiss@bmgfj.gv.at
260	Private Universität f. Gesundheitswissenschaften	Evelyn Schnegg	6060 Hall, Eduard Wallnoefer Zentrum I evelyn.schnegg@umit.at
261	Bildungsnetzwerk Steiermark	Mag. Grete Dorner	8020 Graz, Niesenberggasse 59 margareta.dorner@eb-stmk.at
262	ÖGB	Ing. Alexander Prischl	1010 Wien, Laurenzerberg 2 alexander.prischl@oegb.at
263	Landesschulrat für Tirol	Dipl.-Ing. Gerald Lobgesang	6020, Framsweg 12

264	BMUKK, Sektion II	Mag. Angelika Pichler	1014 Wien, Minoritenplatz 5 angelika.pichler@bmukk.gv.at
265	Gemeinsame Stellungnahme der Bundeslaender	Dr. Otto Prantl, Lreg. Kaernten	

### Uebersicht Stellungnahmen je Bearbeiter

<i>Co-bearbeiter/Bearbeiter</i>	<b>Aff</b>	<b>Arnold</b>	<b>Chisholm</b>	<b>Graetz</b>	<b>Zeitlinger</b>
<i>Aff</i>	<b>60</b>	1	2	5	4
<i>Arnold</i>	1	<b>27</b>			
<i>Chisholm</i>	2		<b>16</b>		
<i>Graetz</i>	5			<b>123</b>	
<i>Zeitlinger</i>	4				<b>19</b>
<i>Alle</i>	8	8	8	8	8
<b>Summe</b>	<b>80</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	<b>136</b>	<b>31</b>
<i>Kontrollsumme</i>	80	27	16	123	19

265