

Konsultationspapier - Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich

Vorwort

Das vorliegende Konsultationsdokument des BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) und des BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) ist einer von vielen wichtigen Schritten auf dem Weg zu einem Qualifikationsrahmen für das österreichische Bildungssystem.

Hauptanliegen dieser Konsultation ist es, sachlich begründete Stellungnahmen **aller Betroffenen** zu Lösungsansätzen zur Erarbeitung und Umsetzung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich zu erhalten. Als Strukturierungshilfe für den Konsultationsprozess wurden daher Fragen formuliert, um deren Beantwortung wir Sie bitten. Selbstverständlich steht es Ihnen auch frei, zu Sachverhalten und Vorschlägen Stellung zu nehmen, die nicht in den Fragen enthalten sind.

Wir wollen Sie nochmals auf die Bedeutung Ihrer Stellungnahme hinweisen, denn erst Ihre aktive Beteiligung an diesem Konsultationsprozess ermöglicht es, politische Entscheidungen zu treffen, die den Hauptinteressen der Betroffenen gerecht werden.

Um Ihnen genügend Zeit für Ihre Stellungnahmen zu geben, wird die Konsultation bis **30. Juni 2008 befristet**.

Stellungnahmen werden an das

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Abteilung II/7

z. H. Frau Milana TOMIC

Minoritenplatz 5

1014 Wien

oder per E-Mail an milana.tomic@bmukk.gv.at (bzw. im Dienstweg) erbeten.

Das vorliegende Papier wurde mit Unterstützung eines Forschungskonsortiums bestehend aus 3s research laboratory (3s), Institut für Höhere Studien (IHS), Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Donau Universität Krems (DUK) sowie unter beratender Mitwirkung von Erich Svecnik (ZSE) erstellt. Besonders erwähnt sollen hier namentlich Mag.^a Karin Luomi-Messerer, Dr. Jörg Markowitsch (beide 3s), Dr. Lorenz Lassnigg, Mag. Stefan Vogtenhuber (beide IHS), Dr. Arthur Schneeberger (ibw) und Mag. Peter Schlögl (öibf) werden.

Abschließend sprechen wir allen beteiligten MitarbeiterInnen, den Mitgliedern der Nationalen Steuerungsgruppe NQR sowie dem Forschungskonsortium unseren Dank für die bisherigen sachorientierten und zielgerichteten Arbeiten aus und hoffen auf interessante und auch kontroversielle Diskussionen im Rahmen dieses Konsultationsprozesses.

SChef Mag. Theodor Siegl
Leiter der Sektion Berufsbildung
BMUKK

SChef Mag. Friedrich Faulhammer
Leiter der Sektion Universitäten
und Fachhochschulen
BMWF

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
1 Hintergrund, Zielsetzungen	4
1.1 Hintergrund	4
1.2 Ziele des österreichischen NQR	7
2 Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente	9
2.1 Einleitung	9
2.2 Qualifikationstypen	10
2.2.1 Qualifikationsdefinition	10
2.2.2 Typen von Qualifikationen in Österreich	10
2.3 Strukturelle Integration von nicht formalem und informellem Lernen in den NQR	11
2.4 Lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen	13
2.4.1 Analyseraster für lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen	13
2.4.2 Lernergebnisse und NQR	16
2.5 Niveaus und Deskriptoren	17
2.5.1 Einleitung, Funktion von Deskriptoren	17
2.5.2 Anzahl der Niveaus für den österreichischen NQR	18
2.5.3 Entwicklung der Deskriptoren	19
2.5.4 Vorschlag zur Vorgehensweise – Erprobung der EQR Deskriptoren	19
3 Konkrete Schritte der Vorgangsweise zum Aufbau des NQR	21
3.1 Einleitung	21
3.2 Vorüberlegungen der Zuordnung zu den Niveaus des NQR	21
3.3 Exkurs: Diskussion von Zuordnungsmöglichkeiten zum NQR	26
3.4 Institutionelles Gefüge des NQR in Österreich	29
3.4.1 Einleitung	29
3.4.2 Organisationsmodell	29

1. Hintergrund, Zielsetzungen

Kapitel 1 des Konsultationsdokuments gibt einen Überblick über die Idee des europäischen und des zu entwickelnden Nationalen Qualifikationsrahmens und stellt die ersten Umsetzungsschritte von Herbst 2006 bis Mitte 2007 dar. Dabei wird insbesondere auf die Strategie der Entwicklung, die Organisation sowie auf den Zeitrahmen Bezug genommen. Weiters werden die Zielsetzungen für den österreichischen NQR allgemein und bereits auf konkrete Bildungsbereiche bezogen formuliert.

1.1 Hintergrund

Europäische Prozesse zur verstärkten Zusammenarbeit und zur Erhöhung der Transparenz im Bildungsbereich

Mit den Lissabon-Zielen hat sich die EU im Jahr 2000 dazu verpflichtet, Europa als gemeinsamen politischen und wirtschaftlichen Raum zu verstärken und damit - unter Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts - wettbewerbsfähiger zu machen. Der Bildungsbereich spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und die Förderung des lebenslangen Lernens sind zwei der Hauptbestandteile der Bemühungen.

Im Bereich der Hochschulbildung gibt es mit dem **Bologna-Prozess** seit 1999 klare Bestrebungen zur EU-weiten Zusammenarbeit; bis 2010 soll das Ziel der Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums (European Higher Education Area) erreicht sein. Im Bereich der beruflichen Bildung werden mit dem **Kopenhagen-Prozess** seit 2002 ähnliche Bestrebungen gefördert. Um die Synergien unter anderem zwischen diesen beiden Prozessen zu fördern und insbesondere um die unterschiedlichen Qualifikationssysteme in Europa vergleichbar zu machen, wurde von der Europäischen Kommission die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen gestartet. Dieser ist verbunden mit bzw. wird unterstützt durch eine Reihe von weiteren Instrumenten und Maßnahmen.¹

Im Jahr 2005 wurde von der Europäischen Kommission ein Vorschlag für den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vorgelegt und einer europaweiten Konsultation unterzogen.² Im September 2006 lag schließlich die revidierte Fassung des Vorschlages für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vor. Der Abschluss des politischen Prozesses zur Annahme dieser Empfehlung ist für Ende 2007 zu erwarten.

Europäischer Qualifikationsrahmen als Anstoß für nationale Entwicklungen

Mit einem Qualifikationsrahmen werden Qualifikationen anhand eines einzigen Krite-riensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus klassifiziert. Im Bereich der tertiären Bildung liegt mit dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen

¹ u.a. das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen – ECTS; das geplante Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung – ECVET; die Europass Dokumente, der gemeinsame Rahmen für die Qualitätssicherung – Common Quality Assurance Framework (CQAF); Richtlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.

² Mehr Informationen zum EQR sind hier erhältlich:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/back_en.html

Hochschulraum (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - QF-EHEA) bereits ein europäischer Qualifikationsrahmen vor. Die vier Referenzniveaus des QF-EHEA werden mit Hilfe der „Dublin Descriptors“ beschrieben.

Den Kern des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (**EQR**) bilden acht Referenzniveaus, die das gesamte Spektrum möglicher Qualifikationen von der **Basisbildung bis zur höchsten Ebene** akademischer und beruflicher Bildung umfassen und die anhand von Lernergebnissen charakterisiert sind. Mit dem EQR werden Qualifikationen nicht mehr über Lernwege und Lerninhalte, sondern über Lernergebnisse vergleichbar gemacht. Die Niveaus nationaler Qualifikationssysteme, die dem EQR zugeordnet werden sollen, können durch einen **Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)** transparent gemacht werden, womit auch eine Integration und Koordination nationaler Teilsysteme von Qualifikationen ermöglicht wird. Die Implementierung des EQR ist ein freiwilliger Prozess, zu dessen Teilnahme sich Österreich entschlossen hat. In Folge des nationalen Konsultationsprozesses zum EQR wurde auch die Schaffung eines NQR für Österreich gefordert, der alle Bildungssektoren umfasst und formale, nicht formale und informelle Lernergebnisse einschließt. Damit wird nicht nur die vereinfachte und transparentere Zuordnung des österreichischen Qualifikationssystems zum EQR verbunden, sondern es werden auch darüber hinaus gehende bildungspolitische Zielsetzungen verfolgt.

Organisation des Prozesses der Entwicklung des NQR

Bereits 2006 wurde im ehemaligen BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) damit begonnen, entsprechende Strukturen zur Entwicklung des NQR unter Sicherstellung der Beteiligung aller Stakeholder zu schaffen. Nunmehr sind (nach Trennung des Ressorts) das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) sowie das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) gemeinsam für die Entwicklung des NQR zuständig. Dazu wurden folgende Arbeitsstrukturen eingerichtet:

Eine „**Projektgruppe NQR**“, bestehend aus VertreterInnen des BMUKK und BMWF:

- koordiniert die Agenden zwischen den beiden Ministerien
- übernimmt die strategische Planung
- koordiniert den Entwicklungsprozess d.h. insbesondere den Konsultationsprozess und die Implementierung des NQR
- entwickelt Vorschläge zu Struktur und Design des NQR und stimmt diese mit der „Nationalen Steuerungsgruppe NQR“ (s. unten) ab
- Des Weiteren wurden ausgehend von dieser Projektgruppe bereits Informations- und Kommunikationsstrukturen zu Stakeholdern aufgebaut (u.a. Beiräte³)

Die **Nationale Steuerungsgruppe** setzt sich aus VertreterInnen wichtiger Institutionen der österreichischen Bildungslandschaft zusammen, die direkten Einfluss auf die Qualifikationsprozesse und -inhalte sowie auf legislative Rahmenbedingungen ha-

³ u.a. wurde ein eigener NQR Beirat bestehend aus dem BMWF und der Österreichischen Rektorenkonferenz, Fachhochschulrat, Fachhochschulkonferenz, Österreichische Hochschülerschaft, Konferenz der Privatuniversitäten, Akkreditierungsrat, Qualitätssicherungsagentur AQA und der Bologna Follow-up Gruppe eingerichtet. Weiters wurde im BMWF eine interne Task Force - NQR installiert, in der die beteiligten Fachabteilungen zusammengefasst sind

ben. Dies sind insbesondere VertreterInnen aus den österreichischen Bundesministerien, der Sozialpartner und der Bundesländer. Die Aufgaben und Funktionen ergeben sich im Detail aus der in der Sitzung vom 28. Juni 2007 beschlossenen Geschäftsordnung. Im Kern ist die Steuerungsgruppe das Gremium, das **die Strategie für den Gesamtprozess** beratend begleitet. Die Mitglieder wurden durch die jeweiligen MinisterInnen bzw. PräsidentInnen der Sozialpartner nominiert (s. Anhang 6: Mitglieder der nationalen Steuerungsgruppe NQR, s. Anhang 7: Geschäftsordnung der nationalen Steuerungsgruppe NQR).

Entwicklungsdesign - „Drei Korridore“

Der Prozess der Entwicklung des NQR ist in **drei „Korridore“** gegliedert:

- | | |
|--------------------|--|
| Korridor 1: | Einordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems |
| Korridor 2: | Darstellung und Einordnung von nicht formal erworbenen Qualifikationen (u.a. in Erwachsenenbildungseinrichtungen) |
| Korridor 3: | Entwicklung von ersten Ansätzen zur Eingliederung von Qualifikationen, die auf Basis von informellen Lernprozessen vergeben werden |

Die Entwicklungsarbeiten sollen in diesen drei Bereichen parallel durchgeführt werden, wobei auf Synergien zu achten ist und für Korridor 1 bereits ein zeitlicher Rahmen besteht. Die Herangehensweise über drei Korridore hat wesentlichen Einfluss auf die Frage, wann und welche Qualifikationen in den NQR eingeordnet werden.

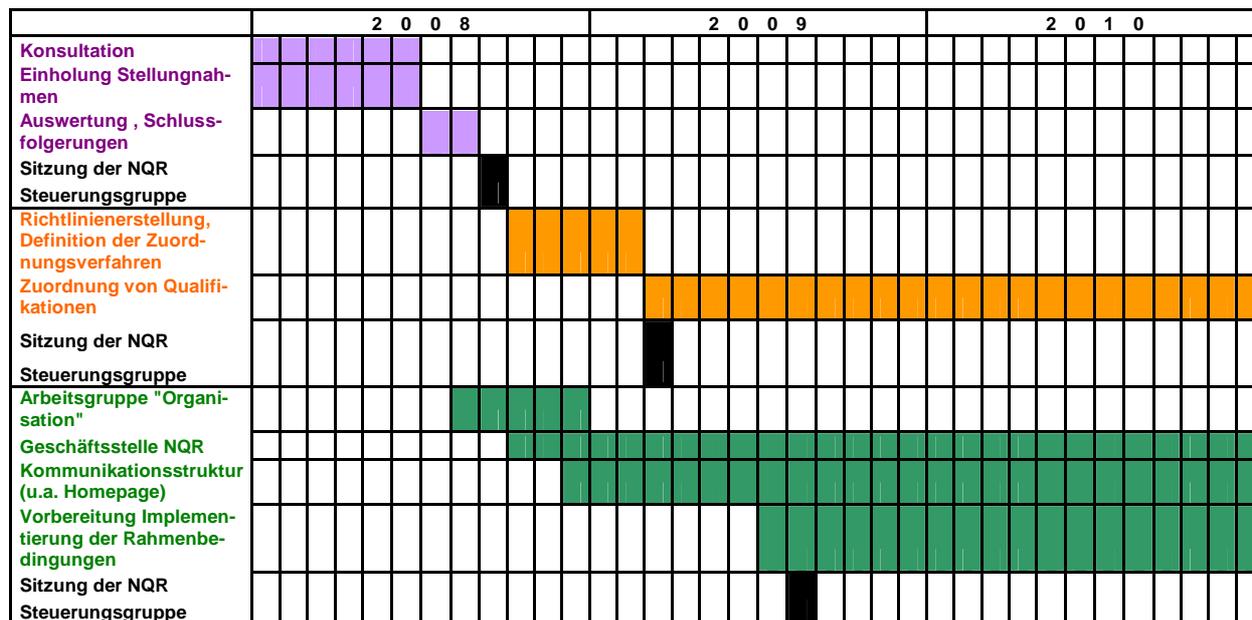
Zeitraumen für die Entwicklung des NQR

Nach einer ersten „Fact-finding“-Phase (Februar bis Oktober 2007), die insbesondere der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, der Arbeit zu relevanten Forschungsfragen sowie der Erstellung eines Vorschlages für das Konsultationspapier zum NQR gewidmet war, wird nunmehr ein nationaler Konsultationsprozess durchgeführt (Dezember 2007 bis Ende Juni 2008).

Im Konsultationsprozess werden sämtliche Stakeholder im österreichischen Bildungssystem um schriftliche Stellungnahmen zu dem vorliegenden NQR-Konsultationspapier gebeten. Auf Basis der Auswertung der eingelangten Stellungnahmen wird die nationale Steuerungsgruppe im Oktober 2008 eine Empfehlung für die Implementierung eines österreichischen NQR ausarbeiten.

Bis Ende 2010 sollen schließlich alle Qualifikationen des formalen Bildungssystems dem österreichischen NQR zugeordnet werden. Gleichzeitig sollen erste Schritte zur Darstellung von Qualifikationen im nicht formalen und informellen Bereich gesetzt, eine „Nationale Koordinierungseinheit“ etabliert und grundlegende Rahmenbedingungen (u.a. Organisation) festgelegt sein. Dieser Zeitplan geht mit der **EQR Implementierung konform**, da den EU Mitgliedsstaaten empfohlen wird, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 den EQR Niveaus zuzuordnen. Bis spätestens 2012 sollen auf allen neu auszugebenden Zertifikaten und Europass Dokumenten die Informationen zum jeweiligen EQR Niveau angegeben sein.

Grafische Darstellung der wichtigsten Abläufe 2008 – 2010 (s. auch Kapitel institutionelles Gefüge 3.4):



Fragen für den Konsultationsprozess:

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?
Ist der Zeitrahmen für die Entwicklung des NQR realistisch gesetzt?

1.2 Ziele des österreichischen NQR

Allgemeine Zieldefinition

Folgende zentrale Ziele sollen durch den NQR erreicht werden:

- Der NQR soll die impliziten Niveaus des österreichischen Qualifikationssystems explizit machen und somit eine **transparente Zuordnung zu den Niveaus des EQR erleichtern**.
- Auf nationaler Ebene wird der NQR als Instrument zur Unterstützung einer **nachhaltigen Weiterentwicklung des Qualifikationssystems durch die Ausrichtung auf Lernergebnisse** betrachtet.⁴
- Der NQR soll als **neutraler Bezugspunkt** fungieren, der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen ermöglicht, die in unterschiedlichen Systemen und auf unterschiedlichen Niveaus erworben werden.

⁴ Die Konzentration auf Lernergebnisse bedeutet jedoch nicht, dass Input-Aspekte (z.B. die Dauer einer Ausbildung oder die Gestaltung von Curricula) künftig keine Beachtung mehr finden sollen. Die Orientierung an den Lernergebnissen kann eine neue Perspektive einbringen, indem die Inputs in direktem Zusammenhang mit den Ergebnissen gestellt werden können.

- Der NQR soll alle Bildungsbereiche umfassen (u.a. Allgemeinbildung, berufliche und tertiäre Bildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung). Somit soll in Österreich ein **gemeinsamer, vollständiger und umfassender** NQR entstehen, der nicht bloß die Aufgabe, erfüllt einzelne Teilrahmen zusammenzuführen. Daher sollen eine Verwaltungsstruktur und eine gemeinsame Qualitätssicherungsstrategie unter Einbeziehung bestehender Qualitätssicherungsinstrumente entwickelt werden.
- Ziel ist die starke **Positionierung österreichischer Qualifikationen durch den NQR und EQR** am nationalen und europäischen Arbeitsmarkt.
- Der NQR **soll orientierende**⁵ Funktion haben. Den BürgerInnen soll damit ermöglicht werden, Qualifikationen in einem Gesamtbild von Qualifikationen zu vergleichen und weiterführende Bildungsaktivitäten zu organisieren.
- Der NQR soll **Qualifikationen zuordnen** und **nicht Kompetenzen oder Personen**. Der NQR ist wie der EQR ein Qualifikationsrahmen und kein Modell zur Darstellung individueller Kompetenzprofile.
- Der NQR in Österreich soll **wachsend und unter Beteiligung aller Stakeholder** eingeführt werden, dafür muss **ausreichend Zeit** vorgesehen sein. Es soll eine Verankerung der Rahmenbedingungen erreicht werden, die auf einem breiten Konsens der Betroffenen aufbaut – der Zeitrahmen dafür wird mit drei bis vier Jahren definiert.
- Der NQR soll die **Nutzung von Lernergebnissen**, die in **nicht formalen und informellen Lernkontexten** erzielt wurden, besser ermöglichen. Dies soll über die Darstellung dieser Lernergebnisse in Form von Qualifikationen erfolgen. Der NQR soll langfristig einen wesentlichen Nutzen für den Aufbau einer „Strategie des lebenslangen Lernens“ darstellen. Zudem sollen Synergien zu innovativen Anerkennungsmodellen geschaffen werden.

Weitere Teilziele:

- die Sichtbarmachung von Schnittstellen und Stärkung der Durchlässigkeit
- der Ausbau von nationalen und transnationalen Mobilitätsangeboten
- die Stärkung ressort- und sektorübergreifender Zusammenarbeit

Exemplarische Zielsetzungen für konkrete Bereiche des Bildungssystems:

Allgemeinbildung:

- Zielsetzung ist eine aktive Mitwirkung bei der Entwicklung des NQR, um u.a. einen Anstoß zur vertieften Diskussion von Kompetenzkonzepten sowie – unterstützt von den Erfahrungen aus dem Projekt „Bildungsstandards“ – Entwicklung von mehr Verständnis für Lernergebnisorientierung zu erreichen
- Lernergebnisse sollen zudem in die Beschreibung der konkreten Lehrpläne aufgenommen werden.

Berufsbildung

- Neben der Unterstützung der strategischen Ausrichtung der „Internationalisierung“ durch den NQR ist die erklärte Zielsetzung der Berufsbildung die Ausrichtung der Lehrpläne und Ausbildungsvorschriften nach Lernergebnissen, um eine fundierte Einschätzung der mit den Abschlusszertifikaten

⁵ Ein orientierender Rahmen steht im Gegensatz zu einem regulierenden Rahmenmodell, das konkrete Anerkennungs- und Validierungsmechanismen vorsehen würde und die Zugänge gesetzlich rigide festlegt.

verbunden Qualifikationen zu erhalten. Dies soll gekoppelt an die Initiative „Bildungsstandards in der Berufsbildung“ erreicht werden.

- Weiteres Ziel ist es, ein gemeinsames Verständnis aller BildungsanbieterInnen über die lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen zu erreichen, um auch Anerkennungsfragen (national und international) besser begegnen zu können.

Tertiäre Bildung

- Der NQR soll als Übersetzungsinstrument den internationalen Vergleich von tertiären Bildungseinrichtungen fördern. Dies soll auch die Mobilität der Studierenden erhöhen, Anerkennungsfragen besser lösbar machen sowie die Darstellung der Wertigkeit der Ausbildungen verbessern.
- Der NQR soll einen Beitrag zur Erhöhung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des tertiären Bildungsbereiches in Österreich leisten.
- Der NQR dient als Anstoß, auf lernergebnisorientierte Curricula umzustellen.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung

- Ziel ist die Förderung der Integration und Anerkennung nicht formal und informell erworbener Lernergebnisse in formalen Bildungsprozessen (u.a. Basisbildung, Bildungsabschlüsse)
- Zielsetzung ist weiters, die Stärkung der sozialen Inklusion

Fragen für den Konsultationsprozess:

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

Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie/Ihre Organisation mit der Einführung eines NQR?

Welche Ziele sollten aus der Sicht Ihrer Institution bevorzugt verfolgt werden? Fehlen bestimmte Ziele, die berücksichtigt werden sollten?

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

2. Theoretisches Fundament und Gestaltungselemente

2.1 Einleitung

Die folgenden Darstellungen sollen das theoretische Fundament für den Aufbau des NQR legen. Im ersten Teil wird zum Thema „Qualifikationen“ eine Sichtweise dargestellt, die die Einordnung u.a. von Abschlüssen, akademischen Graden in den NQR erleichtern soll⁶. Abschnitt 2.3 befasst sich mit dem Thema des nicht formalen und informellen Lernens⁷, um bereits zu Beginn festzuhalten, dass nicht nur Qualifikationen des formalen Bildungssystems (Korridor 1), sondern auch Qualifikationen u.a. der Erwachsenenbildung oder der (inner-)betrieblichen Weiterbildung (Korridor 2 –

⁶ Textentwürfe von Mag. Karin Luomi-Messerer, Dr. Jörg Markowitsch

⁷ Textentwürfe von Dr. Arthur Schneeberger, Mag. Peter Schlögl

nicht formales Lernen) sowie der Bereich des informellen Lernens (Korridor 3) im NQR sichtbar werden sollen. Kernstück des NQR ist die Darstellung der Lernergebnisse. Dieser Teil⁸ umfasst eine praktische Herangehensweise anhand der Frage: „Wie sehen lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen aus?“. Im letzten Kapitel werden die Begriffe „Deskriptoren“ und „Niveaus“ des NQR erläutert.

2.2 Qualifikationstypen

2.2.1 Qualifikationsdefinition

Die Europäische Kommission schlägt im Rahmen der Empfehlungen zu einem EQR folgende Qualifikationsdefinition vor: „**Qualifikation ist das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.**“ Bei einem Qualifikationsnachweis handelt es sich in der Regel um einen formalen, d.h. schriftlichen und meist unterzeichneten bzw. gestempelten Nachweis der erreichten Lernergebnisse.

2.2.2 Typen von Qualifikationen in Österreich

Eine Typologisierung nationaler Qualifikationen soll die Entwicklung eines NQR für Österreich dahingehend unterstützen, als sie bereits einen ersten Schritt im Hinblick auf die Aufnahme von Qualifikationen in die Korridore des NQR vorschlägt.

Folgende Unterscheidungsmerkmale liegen vor:

- Haupt- sowie Teilqualifikationen⁹
- öffentliche bzw. nicht öffentliche¹⁰

Tabelle 1 veranschaulicht diese Typologisierung:

Tabelle 1
Typen von Qualifikationen

	Hauptqualifikationen	Teil-, Zusatz- oder Spezialqualifikationen
Teil des öffentlichen Bildungssystems	Typ I	Typ I'
Nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems, jedoch gesetzlich geregelt	Typ II	Typ II'
Nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems und nicht gesetzlich geregelt	Typ III	Typ III'

Quelle: 3s

⁸ Textentwürfe von Dr. Lorenz Lassnigg, Mag. Stefan Vogtenhuber

⁹ Als Hauptqualifikationen gelten solche, die in ihrer Breite und Tiefe einen erheblichen Lernaufwand erfordern und im Allgemeinen für eine berufliche Tätigkeit oder eine weiterführende Ausbildung qualifizieren. Davon lassen sich Teil-, Zusatz-, oder Spezialqualifikationen unterscheiden, die entweder nur einen Teil einer Hauptqualifikation darstellen (Teilqualifikationen) oder diese in einem bestimmten Bereich ergänzen (Zusatzqualifikationen) bzw. vertiefen (Spezialqualifikationen).

¹⁰ Die zweite Differenzierungsachse unterscheidet Qualifikationen dahingehend, ob diese Teil des „öffentlichen-formalen“ Bildungssystems sind.

Typ I umfasst jene Hauptqualifikationen, die Teil des formalen-öffentlichen Bildungssystems sind, ausschließlich per Gesetz geregelt, vornehmlich von öffentlichen Stellen verwaltet werden und im Regelfall zu einer weiterführenden Ausbildung berechtigen. Er bezeichnet damit jene Qualifikationen, die häufig als „**höchste abgeschlossene (formale) Ausbildung**“ angegeben wird.¹¹ **Typ I'** umfasst jene Teil-, Zusatz- oder Spezialqualifikationen, die Teil des formalen-öffentlichen Bildungssystems sind, ausschließlich per Gesetz geregelt, vornehmlich von öffentlichen Stellen verwaltet werden und im Regelfall Teil einer formalen Qualifikation darstellen.¹² **Typ II** umfasst jene Hauptqualifikationen, die nicht Teil des formalen Bildungssystems, jedoch gesetzlich geregelt sind und vornehmlich von öffentlichen Stellen und Verbänden verwaltet werden. Diese berechtigen im Regelfall nicht oder nur zu sehr berufsspezifischen weiterführenden Ausbildungen. Diese Qualifikationen werden bislang üblicherweise **nicht in die Darstellung des österreichischen Bildungssystems** einbezogen.¹³ **Typ II'** umfasst Teil-, Zusatz- und Spezialisierungsqualifikationen des Typs II. **Typ III** umfasst jene Qualifikationen, die nicht gesetzlich geregelt sind und vornehmlich von privaten BildungsanbieterInnen und Verbänden vergeben werden sowie nicht oder nur zu sehr berufsspezifischen weiterführenden Ausbildungen berechtigen. Als Hauptqualifikationen können hier jene genannt werden, die für eine entsprechende Berufsausübung qualifizieren.¹⁴ **Typ III'** umfasst jene Teil-, Zusatz- und Spezialqualifikationen, die nicht gesetzlich geregelt sind und vornehmlich von privaten BildungsanbieterInnen und Verbänden vergeben werden. Im Unterschied zu den Hauptqualifikationen dieses Typs (III) handelt es sich dabei nicht um „vollständige“ Berufsausbildungen, sondern lediglich um Teilaspekte einer solchen.¹⁵

Diese Typologisierung ist nicht nur in Bezug auf die Aufnahme von Qualifikationen in den NQR von Bedeutung, sondern erlaubt auch eine Strukturierung des Entwicklungsprozesses (drei Korridore) hinsichtlich der verantwortlichen Organisationen und Stakeholder, der zeitlichen Gestaltung dieser Prozesse und eine klarere Strukturierung des Themas der Darstellung des nicht formalen und informellen Lernens.

Fragen für den Konsultationsprozess:

Ist grundsätzlich eine derartige Typologisierung von Qualifikation von Nutzen für den NQR, wenn nein, welche Alternativen gibt es?

Wie sollen Teilqualifikationen in einen NQR aufgenommen werden, welche Hindernisse sehen Sie in diesem Zusammenhang?

¹¹ z.B. Hauptschulabschluss, Lehrabschlussprüfung, akademische Grade

¹² z.B. Teilabschlüsse bestimmter Universitätslehrgänge sowie z.B. postgraduale Lehrgänge zur Weiterbildung an Fachhochschulen (z.B. Certified IT-Business Manager); auch Teilabschlüsse der Berufsreifeprüfung.

¹³ z.B. Beamtenaufstiegsprüfung, Ausbildung zum ExekutivbeamtenInnen, FahrdienstleiterInnen (ÖBB), JustizwachebeamtenInnen, UnteroffizierInnen, ZollwachebeamtenInnen, diverse Personenzertifizierungen (akkreditierte Zertifizierungen gemäß EN ISO/IEC 17024) wie z.B. SchweißerIn,

¹⁴ Hierzu zählen etwa Abschlüsse privater innerbetrieblicher Ausbildungsprogramme, wie z.B. die Fortbildung zu Filial- und AbteilungsleiterInnen bei Spar, sowie die diversen berufsspezifischen Ausbildungsangebote vornehmlich privater Bildungsanbieter z.B. HubstaplerfahrerIn

¹⁵ Hierzu zählen die diversen Sprachenzertifikate (wie z.B. Cambridge, TOEFEL, etc.) genauso wie die diversen (spezifischen) IT-Zertifikate (z.B. ECDL, MS Access Kurs)

2.3 Strukturelle Integration von nicht formalem und informellem Lernen in den NQR

Nicht formales und informelles Lernen sind relativ neue Begriffe für Lernen, das außerhalb des formalen Bildungssystems (Schule, tertiärer Bereich, etc.) oder sogar außerhalb organisierter Lernprozesse stattfindet. Obwohl die Unterscheidungen dieser Lernprozesse noch einiger Klärungen bedürfen, hat die EU für sich inzwischen festgelegt, welche Definitionen in der Bildungsdiskussion gelten sollen:

- **Formales Lernen:** Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- **Nicht formales Lernen:** Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.
- **Informelles Lernen:** Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional.

In Summe lässt sich feststellen, dass Österreich Nachholbedarf bei der Darstellung, Entwicklung und Verbreitung von Verfahren zur Darstellung von Lernergebnissen, die außerhalb des gesetzlich geregelten Bildungssystems erworben wurden, hat.¹⁶

Es soll festgehalten werden, dass der NQR langfristig eine Chance bieten kann, **informelles Lernen über Qualifikationen** (bestehende oder eben dafür zu schaffende) sichtbar zu machen.

Fragen für den Konsultationsprozess:

Sind die Begriffe formales, nicht formales und informelles Lernen ein taugliches Instrument, alle in Österreich relevanten Lernergebnisse zu beschreiben?

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

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

¹⁶ Es gibt aber einige Praktiken, die Elemente oder Grundsätze dieses Ansatzes enthalten bzw. verwenden: **Formale Anerkennungsverfahren** führen zur Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems. Hierzu zählen etwa die „Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung“ oder das Nachholen des Hauptschulabschlusses.

Summative Anerkennungsverfahren hingegen führen zu einer Zertifizierung ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem (z.B. Verleihung des Ingenieurtitels)

Formative Ansätze der Kompetenzfeststellung sind Verfahren zur Feststellung und Validierung von informell erworbenem Wissen und führen in der Regel nicht zu einer Zertifizierung. Dazu zählen z.B. individuelle Standortbestimmungen mittels Portfolio-Methoden. Sie sind besonders in der Erwachsenenbildung und bei Beratungskonzepten zu finden. (z.B. Zertifikat der Kompetenzbilanz KOMPAZ der VHS Linz).

2.4 Lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen

2.4.1 Analyseraster für lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen

Unter „Lernergebnissen“ werden Aussagen darüber verstanden, **was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat.** Im EQR werden Lernergebnisse als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz definiert. Eine allgemeingültige und zufriedenstellende Definition von Lernergebnissen fällt schwer¹⁷, da es keine eindeutige Trennlinie zwischen lernergebnisorientiert und nicht-lernergebnisorientiert gibt. Vielmehr können Aussagen mehr oder weniger lernergebnisorientiert sein. D.h., **es bedarf eines Instruments**, mittels dessen feststellbar wird, in welchem Ausmaß Lernergebnisorientierung vorliegt.

Vorausgeschickt sei hierzu, dass die Zuordnung nationaler Qualifikationen zum EQR nicht verpflichtend auf Basis von Lernergebnissen vorzunehmen ist. Jedoch empfiehlt die Europäische Kommission den Mitgliedsstaaten, **„bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht“** (Europäische Kommission 2006, 16).

Für den Hochschulbereich hat sich Österreich im Jahr 2005 in Bergen dazu verpflichtet, die auf Lernergebnisse aufbauenden Deskriptoren der Studiengangszyklen des Europäischen Hochschulraums (Dublin Deskriptoren) anzuwenden (vgl. Bergen Communiqué 2005; Europäische Kommission 2006, 4; siehe dazu Anhang 3). Die Universitäten hatten bis vor wenigen Jahren eine „input-orientierte“ Ausrichtung ihrer Curricula. Die Umsetzung des Bolognaprozesses hat nun zur Folge, dass im Zuge der Reformen im tertiären Bereich die Curricula mit lernergebnisorientierten Beschreibungen von Qualifikationen versehen werden.

Hinsichtlich der Zielsetzung einer verstärkten Umsetzung der Lernergebnisorientierung besteht weitgehend Konsens auf nationaler Ebene¹⁸. In der Folge wird deshalb der **Entwurf eines Analyserasters** vorgelegt, der eine erste Einstufung von Qualifikationsbeschreibungen hinsichtlich ihrer Lernergebnisorientierung ermöglichen soll (Tabelle 2). Dieses Raster ist als unterstützendes Instrument für den Prozess der Zuordnung und die Aufnahme von Qualifikationen in den NQR gedacht. Dabei werden basierend auf Kriterien unterschiedliche Stufen der Lernergebnisorientierung beispielhaft unterschieden:

Die Kriterien betreffen:

- die Definition der Lernergebnisse,
- die Formulierung der Lernergebnisse in den Lehr-, Studienplänen bzw. Ausbildungsvorschriften,
- den Überprüfungsprozess,
- die Lehr- und Lernstrategien.

¹⁷ Vgl. Studie zu Lernergebnissen, Cedefop („Working Document“), (Leney, Gordon 2007).

¹⁸ Weiterführende Literatur (vgl. z.B. Weinert 2001, Adams 2004, Straka 2004, Winterton et al. 2006, Coles 2007, Mulder 2007, Wesselink et al. 2007).

Tabelle 2

Entwurf von Kriterien für die Einschätzung lernergebnisorientierter Beschreibung von Qualifikationen - Quelle: IHS

	Nicht lernergebnisorientiert	Teilweise lernergebnisorientiert	Vollständig lernergebnisorientiert
Definition der Lernergebnisse und des zugrunde liegenden Konzepts	Im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation sind keine Lernergebnisse beschrieben sondern allgemeine Bildungsziele im Sinne von Lehrintentionen sowie Lehrinhalten.	Im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation sind Lernergebnisse (evtl. unterteilt in Dimensionen) bzw. verschiedene Formen von Kompetenzen aufgelistet, die Lernende am Ende des Lernprozesses erreichen sollen; diese bleiben jedoch eher abstrakt und es ist kein klares theoretisches Konzept erkennbar.	Die im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation beschriebenen Lernergebnisse sind definiert und folgen einem klaren und nachvollziehbaren Konzept; in der beruflichen Bildung z. B. durch die detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen in der Berufspraxis erfolgen; für den tertiären Bereich geht dies z.B. aus dem Curriculum der TU Wien hervor (s. Anhang 5)
Formulierung der Lernergebnisse in den Lehrplänen bzw. Ausbildungsvorschriften	Stichwortartige, allgemeine und unpersönliche Formulierung der Bildungsziele und Lehrinhalte. NutzerInnen erhalten dadurch keine genauen Informationen über das, was Lernende nach Abschluss des Bildungsganges wissen und tun können sollen. Das, was tatsächlich gelehrt wird und gelernt werden soll, bleibt dadurch intransparent.	Lernergebnisse sind aus der Perspektive der Lernenden formuliert, jedoch zu unpräzise und passiv formuliert und daher sind die Erwartungen für die NutzerInnen nicht völlig verständlich (z.B. "Lernende sollen Kenntnisse in einem bestimmten Fachbereich haben", "er/sie soll mit einschlägigen Sicherheitsvorschriften vertraut sein").	Die Lernergebnisse sind in einer für NutzerInnen verständlichen und auf beobachtbares Verhalten bezogenen Sprache formuliert (Transparenz, Einfachheit), z.B. in Form von "can-do-statements", die sich auf beobachtbare Handlungen beziehen: "Lernende können umfassendes Wissen über die Bearbeitung von Stahl und Nichteisenmetallen zeigen". „Schüler können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.
Überprüfungs- bzw. Feststellungsprozess	Keine konkreten Hinweise über das Niveau der Lerninhalte (Qualität, Schwierigkeitsgrad, Komplexität); die Formulierungen enthalten keine Verbindung zu den Prozessen der Feststellung.	Die vorhandenen Formulierungen lassen – zumindest im Zusammenhang mit den Lehrinhalten – Rückschlüsse über das Niveau zu (z.B. "grundlegende Kenntnisse" bzw. "umfassendes Faktenwissen" in einem Fachbereich oder "eigenverantwortliche und fachgerechte Ausführung von Tätigkeiten" des Lehrberufs); die Kriterien der Feststellung leiten sich jedoch nicht direkt aus den Beschreibungen der Lernergebnisse ab.	Die spezifizierten Lernergebnisse implizieren die Kriterien der Überprüfung bzw. Feststellung, indem die erforderliche Art der Leistung angegeben wird, um den Lernerfolg nachweisen zu können (Angaben über den Grad der Schwierigkeit bzw. die Komplexität der erforderlichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten); der Bewertungsprozess umfasst alle für die Qualifikation relevanten Arten von Lernergebnissen.
Lehr-/Lernstrategie (Förderung von Eigenverantwortung und Selbstreflexion)	<i>Lehrorientierung:</i> "Was müssen die TeilnehmerInnen eines Bildungsprogramms lernen?" Curriculare und organisationale Orientierung an Inhalten: Wissenstransfer bildet den Kernpunkt der Lernprozesse. Erwartungen über Lernergebnisse werden den Lernenden nicht kommuniziert.	Teilweise Autonomie und eingeschränkte Verantwortung der Lernenden bei der Bestimmung des Lernprozesses. Lehrende unterstützen bei Bedarf in Form von Beratung. Die erwarteten Lernergebnisse werden eingeschränkt kommuniziert, weshalb die Lernenden kein klares Bild über die Erwartungen haben.	<i>Lernorientierung:</i> "Was müssen die TeilnehmerInnen nach Durchlaufen eines Bildungsprogramms können?" Curriculare und organisationale Orientierung an Lernergebnissen; weitgehende Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse in Abhängigkeit von ihrem Lernbedarf. Die erwarteten Lernergebnisse werden kommuniziert und sind den Lernenden bekannt;

In lernergebnisorientierten Darstellungen erfolgt somit die fachliche und überfachliche Spezifizierung dessen, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses **wissen, verstehen und tun können** sollten. Ein **wichtiger Punkt** bei der Beschreibung von Lernergebnissen ist die **Verbindung zu den Prozessen der Überprüfung bzw. Feststellung**.

Gut formulierte Lernergebnisse umfassen (exemplarisch) zumindest drei wesentliche Elemente (nach Moon 2004, 14):

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

Exkurs: Bildungsstandards in der allgemeinen und beruflichen Bildung

Unter der Bezeichnung „Bildungsstandards“ wurden sowohl im Bereich der allgemeinen als auch der beruflichen Schulbildung Initiativen gestartet, um die erworbenen Qualifikationen auf Basis von Lernergebnissen transparent darzustellen und nachhaltig zu sichern. Die in den Bildungsstandards dargestellten Kompetenzen betreffen dabei die Kernbereiche von Unterrichtsgegenständen (z.B. Englisch) oder die Kernbereiche des gesamten Berufsfeldes eines Bildungsganges (z.B. der Höheren Lehranstalt für Elektrotechnik). Die Bildungsstandards im Bereich der schulischen Bildung stehen daher in einem engen Zusammenhang mit dem NQR, der, vereinfacht dargestellt, die Lernergebnisse für gesamte Ausbildungsprogramme darstellen soll. Die beiden Ansätze sollen bzw. müssen sich gegenseitig beeinflussen und zusammengeführt werden.

Bildungsstandards in der allgemeinen Bildung:

Im Bereich der allgemeinen Bildung wird seit einigen Jahren an der Entwicklung von Bildungsstandards für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch und Mathematik und seit 2007 Naturwissenschaften in den Verzweigungspunkten der Bildungswege (4. und 8. Schulstufe) gearbeitet. Die Standards setzen auf sogenannten Kompetenzmodellen auf und umfassen Beschreibungen von Teilkompetenzen, deren nachweisliche Ausführung als Lernergebnis am Ende eines Bildungsganges erwartet wird. Diese Deskriptoren – z.B. für sprachliches Können, sprachliche Fertigkeiten und Handlungen - werden durch Aufgabenbeispiele illustriert und konzentrieren sich auf wesentliche Bereiche der Unterrichtsgegenstände. Die Arbeiten sind in den genannten Gegenständen so weit fortgeschritten, dass bereits ein Pool von Testitems zur Verfügung steht und Testsysteme zur Erfassung der Performanz der Schüler/innen in Entwicklung und Erprobung sind.

Bildungsstandards in der beruflichen Schulbildung:

Die berufsbildenden Schulen sind 2005 in die Standardentwicklung eingestiegen und konnten in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik auf bereits bestehende Erfahrungen aufbauen. Weitere Standards sind für die Gebiete Wirtschaft und Recht, Naturwissenschaften und Angewandte Informatik in Entwicklung. Den wesentlichen Anteil der künftigen Entwicklungsarbeit nehmen aber die Standards für die berufliche Fachbildung ein, die im Gegensatz zu den genannten Standards ein Bündel von Unterrichtsgegenständen zu berücksichtigen haben, nämlich all jene, die in ihrer Gesamtheit auf die fachlichen Erfordernisse der Berufsfelder abgestimmt sind. Die Entwicklung der Standards in der beruflichen Schulbildung konzentriert sich vorerst auf die Abschlussqualifikation der BHS, d.h. auf die 13. Schulstufe. Die Standards der beruflichen Schulbildung verstehen sich als ein Beitrag zur transparenten Darstellung von Lernergebnissen und zur Sicherung einer in den Kernbereichen österreichweit vergleichbaren Umsetzung von Ausbildungsprofilen. In weiterer Folge dienen die Standards auch dazu, um über geeignete Testsysteme Rückmeldungen über die erreichten Lernergebnisse zu gewinnen.

Methoden zur Beschreibung von Qualifikationen anhand von Lernergebnissen werden in verschiedenen Projekten und Initiativen entwickelt. Für den Hochschulbereich kann beispielsweise auf ein aktuelles EU Projekt (**HE_Leo**)¹⁹ verwiesen werden sowie insbesondere auf Ansätze im Bologna Prozess.²⁰ Ein Beispiel für lernergebnisorientierte Darstellung von Qualifikationsbeschreibungen stellt das Leonardo da Vinci Projekt „**Vocational Qualification Transfer System**“ (**VQTS**) dar.²¹

2.4.2 Lernergebnisse und NQR

Im Rahmen der Erstellung des Konsultationspapiers wurden bereits ausgewählte Bereiche des österreichischen Bildungssystems hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf Lernergebnisse analysiert. Die genauen Darstellungen sind in Anhang 5 einzusehen. Die folgende Grafik (Tabelle 3) fasst die Ergebnisse kurz zusammen:

Tabelle 3

Einschätzung der Lernergebnisorientierung in Österreich

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

Quelle: IHS, Anm.: Die Einschätzung bezieht sich auf exemplarisch ausgewählte, analysierte Beispiele (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2007).

Obwohl in vielen Lehrplänen, Ausbildungsvorschriften, Studienplänen Elemente von Lernergebnissen enthalten sind, zeigt Tabelle 3, dass das österreichische Bildungssystem Nachholbedarf in der Darstellung von Lernergebnissen hat. Somit schlägt das BMUKK/BMWF vor, **sämtliche Curricula** im österreichischen Bildungssystem (dh. Lehrpläne, Ausbildungsvorschriften, Studienpläne usw.) zu sichten, hinsichtlich ihrer Relevanz für den Ansatz der Lernergebnisse zu prüfen und langfristig die Curricula auf der Basis von **Lernergebnissen darzustellen**. Somit soll im gesamten Bildungssystem ein „**sanfter**“ **Reformprozess** starten, um den europäischen Entwicklungen zu folgen und eine Vergleichbarkeit und Transparenz des österreichischen Bildungssystems sicher zu stellen. Hierbei sind die **einzelnen Bereiche/Ressorts** selbst für **die Strategie, die Tiefe ihrer Zieldefinition sowie den zeitlichen Rahmen** zuständig, da es unterschiedliche Voraussetzungen gibt und hier keine Verfahrensvorschrift gegeben werden kann. Zudem kann diese Zielsetzung schon ohne konkret vorliegende NQR Niveaubeschreibungen verfolgt werden.

Die Analyse und Darstellung der Lernergebnisse ist allerdings nur der erste Schritt zum Aufbau des NQR. Der zweite Schritt muss die **Entwicklung von allgemein gültigen und gemeinsam akzeptierten Beschreibungen (Deskriptoren)** der einzelnen Niveaus des NQR sein. Natürlich werden diese Entwicklungen nicht voneinander

¹⁹ Mehr Infos dazu auf der Website des Projekts: <http://www.he-leo-project.eu>.

²⁰ Vgl. dazu z. B. das Tuning project (Tuning educational structures in Europe) – http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html oder den ECTS Users` Guide – http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf.

²¹ www.vocationalqualification.net.

unabhängig laufen, da die gesichteten Lernergebnisse die Deskriptoren beeinflussen können (s. Exkurs Bildungsstandards S. 15). Hinsichtlich der Strategie der Entwicklung von gemeinsamen NQR-Niveaubeschreibungen für das österreichische Bildungssystem wird jedoch – im Gegensatz zu oben - ein gemeinsamer, übergreifender und koordinierter Weg vorgeschlagen (siehe Kapitel 2.5.3 – Aufbau der Deskriptoren).

Fragen für den Konsultationsprozess:

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

Ist der vorgeschlagene Raster zur Einschätzung der Lernergebnisorientierung von Qualifikationen ein brauchbares Instrument?

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

2.5 Niveaus und Deskriptoren

2.5.1 Einleitung, Funktion von Deskriptoren

Die Europäische Kommission (2006, 17) definiert im Rahmen der Empfehlungen zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen einen NQR als „ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand **eines Kriteriensatzes** zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus.“ Dies bedeutet, dass Qualifikationen, die einem **Niveau**²² zugeordnet werden, in bestimmten Aspekten als äquivalent (d.h. gleichwertig) betrachtet werden müssen, obwohl sie sich etwa

- in ihrem Umfang (z.B. ganzheitliche Qualifikation oder Teilqualifikation),
- in der Dauer ihres Erwerbs (z.B. mehrere Jahre oder wenige Wochen),
- in der Form ihres Erwerbs (formales, nicht formales oder informelles Lernen)
- oder in ihrem Zweck (z.B. Zugang zu weiterem Bildungsweg oder Berufsausbildung)

unterscheiden können.

Das Prinzip der **Gleichwertigkeit, aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen** wird dem österreichischen NQR zugrunde gelegt. Das bedeutet etwa, dass Qualifikationen aus dem Bereich der Allgemeinbildung im Hinblick auf das erreichte Lernniveau gleich bewertet werden können wie Qualifikationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung, obwohl sie im Bezug auf die Inhalte erhebliche Unterschiede aufweisen können. Das Prinzip der Gleichwertigkeit gilt auch für Qualifikationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung (s. Darstellung und Diskussion im Kapitel 3.3).

²² Der Begriff „Niveau“ wird deshalb verwendet, da dieser Terminus auch in der deutschen Übersetzung des EQR Dokuments zu finden ist. Im Englischen wird der Begriff „Level“ dafür verwendet.

Zur Zuordnung von Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus bedarf es der Beschreibung der Niveaus. Diese Beschreibungen werden als **Deskriptoren** bezeichnet. Werden lernergebnisorientierte Deskriptoren verwendet, dann stellt sich weiters die Frage nach der Form ihrer Darstellung bzw. anhand welcher **Dimensionen** sie differenziert werden sollen.

Im EQR werden folgende Dimensionen verwendet:

- Kenntnisse
- Fertigkeiten
- Kompetenz (im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit).

Sie bilden die drei Spalten der EQR Deskriptorentabelle (vgl. Tabelle im Anhang 2).

2.5.2 Anzahl der Niveaus für den österreichischen NQR

Das BMUKK/BMWF spricht sich in Österreich für einen NQR mit einer Anzahl von **acht Niveaus – wie im EQR** – aus. Dies erleichtert die Zuordnung des NQR zum EQR und somit den internationalen Vergleich. Wenn auch bereits existierende andere NQR eine unterschiedliche Anzahl von Niveaus aufweisen, zeigen die sich derzeit neu etablierenden NQR in Europa eine klare Tendenz in Richtung acht Niveaus (vgl. z.B. Coles 2007,16).

Obwohl es in allen Vorüberlegungen zum NQR bereits eindeutige Stellungnahmen zu acht Niveaus gab, wurde im Zuge der wissenschaftlichen Vorarbeiten nochmals geprüft, ob es gewichtige Gegenargumente dazu geben könnte. Eine im Rahmen der NQR Entwicklung beauftragten Studie zu den statistischen Bezugsrahmen zur Klassifizierung von Qualifikationen – wie z.B. ISCED²³ oder ISCO²⁴ – in Österreich (Schneeberger 2007) kommt diesbezüglich zum Schluss, dass die acht Niveaus des EQR **ausreichend differenziert** sind, um die **implizite Hierarchie** im österreichischen Qualifikationssystem **adäquat abbilden** zu können. Bedenkt man in diesem Zusammenhang etwa, dass ISCED immerhin schon sechs Niveaus verwendet und dabei die dreigliedrige Bologna-Struktur im Hochschulbereich noch nicht abzubilden im Stande ist (Bachelor- und Master-Studiengänge sind bei ISCED der Ebene 5 zugeordnet), ergibt sich daraus bereits eine Mindestanzahl von sieben Niveaus. Wie acht Niveaus sinnvoll zur Strukturierung der derzeitigen impliziten Bildungsebenen (in Bezug zu ISCED und ISCO) genutzt werden können, zeigen die beispielhaften Zuordnungsszenarien in Kapitel 3.3.

²³ ISCED (International Standard Classification of Education) wurde von der UNESCO zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt.

²⁴ ISCO (International Standard Classification of Occupations) ist eine von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) zusammengestellte Liste von Berufen in hierarchischer Ordnung.

Fragen für den Konsultationsprozess:

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

Gibt es gewichtige Argumente gegen einen NQR mit acht Niveaus, wenn ja welche. Welche Alternativen können dann dargestellt werden?

2.5.3 Entwicklung der Deskriptoren

Das folgende Kapitel schlägt eine Methodik vor, um Deskriptoren für den NQR zu entwickeln. Es wird betont, dass im Rahmen der Konsultation insbesondere die Methodik, **ob dies eine sinnvolle und für alle Stakeholder geeignete Vorgehensweise ist**, beurteilt werden soll.

2.5.4 Vorschlag zur Vorgehensweise – Erprobung der EQR Deskriptoren

Wie schon festgehalten, soll in Österreich ein gemeinsamer Weg zur Entwicklung der Deskriptoren gefunden werden. Das BMUKK/BMWF schlägt vor, nach dem Konsultationsprozess in **gemeinsamen Arbeitsgruppen** (in Sektoren, aber übergreifend im Bildungssystem) die unten beschriebene Methodik der „Erarbeitung von Zusatzinformationen“ zur EQR Tabelle umzusetzen. Im Rahmen der Konsultation soll die geplante Methodik beurteilt werden. Falls dieser Ansatz von den Stakeholdern in der Konsultation als nicht geeignet eingeschätzt wird, wäre der Aufbau von Deskriptoren im Rahmen eines top-down Prozesses eine Alternative.

Grundsätzlich wird für die Entwicklung von Deskriptoren vorgeschlagen – zumindest zunächst – vom EQR auszugehen, und somit die **EQR Deskriptorentabelle als Ausgangshypothese für eine nationale Deskriptorentabelle zu verwenden**.²⁵

Die Tabelle des EQR bildet den Ausgangspunkt für die Formulierung zusätzlicher Charakteristika der österreichischen Qualifikationsniveaus. Diese zusätzlichen Beschreibungen können verschiedene Formen annehmen, wobei empfohlen wird, diese auf zwei Arten zu ordnen:

- **Erläuterungen inkl. Änderungsvorschläge** zu den EQR Deskriptoren (u.a. Spezifizierungen, Beispiele, Anmerkungen über die Verwendungsmöglichkeiten im jeweiligen Bereich)
- **Ergänzungen** um zusätzliche **Beschreibungsdimensionen**.

²⁵ Die folgenden Argumente sprechen jedenfalls für eine derartige Vorgehensweise:

1. Bei näherer Betrachtung der Deskriptorentabellen bestehender NQR (z.B. Irland, England) zeigt sich, dass viele Überschneidungen bei den Dimensionen vorhanden sind. Nationale Spezifika sind schwer zu erkennen.
2. Eine Analyse der österreichischen Qualifikationsbeschreibungen hat gezeigt, dass in Österreich bislang kein einheitliches Verständnis von Lernergebnissen oder Kompetenz vorhanden ist. Es kann daher nicht auf ein bestimmtes Konzept oder Modell zurückgegriffen werden, das in allen Qualifikationsbereichen angewandt wird.
3. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Erstellung einer Deskriptorentabelle in Form eines top-down Prozesses zu einem besseren Ergebnis führt, als die EQR Tabelle, die bereits einen europaweiten Konsultationsprozess durchlaufen ist. **Vielmehr zeigen die Erfahrungen aus anderen Ländern, dass die Entwicklung von Deskriptoren für einen NQR die Einbindung von Sachverständigen, die Qualifikationen entwickeln und deren Qualität verantworten, erfordert.**

Abbildung 1

Schematische Darstellung der Erstellung einer nationalen „Erläuterungstabelle“ sowie „Ergänzungstabelle“ zum EQR



Quelle: Eigendarstellung 3s

Die Funktion dieser zwei Zusatztabelle wird in Abbildung 1 veranschaulicht und im Folgenden detaillierter erläutert:

Erläuterungstabelle

Hier sollen zusätzliche österreichspezifische Informationen zu den EQR Deskriptoren erfasst werden und insbesondere die Nutzung der EQR Tabelle hinterfragt werden. Diese können die Form von **Beispielen** annehmen, oder es kann sich um **konkrete Anmerkungen oder Änderungsvorschläge** zu den EQR Deskriptoren handeln.

Ergänzungstabelle

Der Tabelle des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (vgl. Anhang 3) kommt im Zusammenhang mit dem EQR bereits die Funktion einer Ergänzungstabelle zu. Diese beschreibt akademische Abschlüsse genauer als der EQR und grenzt dabei auch diese Abschlüsse gegenüber anderen ab. Die folgenden Dimensionen werden dabei verwendet: **Wissen und Verstehen, Anwenden von Wissen und Verstehen sowie Urteile fällen, Kommunikation und Lernstrategien.**

Solche Ergänzungstabellen sollen nun auch für das österreichische Bildungssystem entwickelt werden. D.h., falls es zur besseren Charakterisierung der einzelnen Qualifikationsniveaus notwendig erscheint, können **weitere Dimensionen** zur Darstellung der Lernergebnisse verwendet werden.

Das **Ergebnis dieser Herangehensweise** könnte sich auf zwei Arten darstellen:

- Es könnte zusätzlich zur EQR Tabelle eine Erläuterungstabelle (ähnlich den Dublin Deskriptoren) entstehen (dh. **zwei Tabellen als Grundlage** für die Einordnungen der Qualifikationen in den NQR)
- Es könnte eine „**Verschmelzung**“ mit der EQR Tabelle entstehen, womit **eine** Deskriptorentabelle die Grundlage für die weiteren Arbeiten darstellen würde.

Fragen für den Konsultationsprozess:

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

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

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.

3. Konkrete Schritte der Vorgangsweise zum Aufbau des NQR in Österreich

3.1 Einleitung

Im letzten Kapitel des Konsultationsdokuments sollen bereits möglichst konkrete Schritte des Aufbaus eines NQR dargestellt werden.

Im Kern wird versucht, folgende Fragen darzustellen:

- Ab wann sollen welche Qualifikationen zugeordnet werden können?
- Wie stellt sich das Spannungsfeld unterschiedlicher Ausbildungssysteme (allgemeine Bildung, Berufsbildung, tertiärer Bereich) in einem österreichischen NQR dar?
- Wie soll ein Grundgerüst eines NQR aussehen?
- Auf welchem institutionellen Gefüge soll der NQR aufgebaut werden?

3.2 Vorüberlegungen der Zuordnung zu den Niveaus des NQR

Zeitdimension der Einordnung von Qualifikationen

Derzeit sind Umstellungsprozesse in Richtung Lernergebnisse in den einzelnen Bildungsbereichen im Gange, jedoch ist es bis zu einer vollständigen Umorientierung noch ein weiter Weg und der NQR soll diesen dynamischen Prozess unterstützen. Kurzfristig würde jedoch die Anforderung an eine konsequente Lernergebnisorientierung bedeuten, dass dem NQR keine oder nur sehr wenige Qualifikationen zugeordnet werden können.

Da nach Ansicht des BMUKK/BMWF dennoch Zuordnungen von Qualifikationen erfolgen sollen²⁶, die kaum oder nur teilweise lernergebnisorientiert beschrieben sind, wird folgendes Vorgehen empfohlen:

Grundsätzlich sollen Qualifikationen auf Basis ihrer Lernergebnisorientierung und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Arbeitsmarkt in den NQR aufgenommen und zugeordnet werden. Daher sind schon nach Ende der Konsultation Richtlinien und Verfahrensgrundsätze für eine Zuordnung zu entwickeln, um **ab Beginn 2009 erste**

²⁶ insbesondere aufgrund der hohen Erwartungen der Stakeholder (u.a. der Sozialpartner)

Qualifikationen zuordnen zu können. Diese Vorgehensweise soll den Ansatz der Lernergebnisse fördern und dennoch die Möglichkeit geben, auch Qualifikationen, die nur teilweise²⁷ lernergebnisorientiert dargestellt sind, einzuordnen. Grundlage dieses Verfahrens kann die vorgestellte Typologisierung von Qualifikationen sein, wobei vorgeschlagen wird, mit der Einordnung von Qualifikationen vom Typ I und II zu beginnen.

Fragen für den Konsultationsprozess:

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.

Die Rolle der Hochschulbildung im NQR und die Gleichwertigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung

Der NQR sollte die Empfehlung des EQR aufnehmen und der Entsprechung der jeweiligen hochschulischen Abschlüsse auf den Niveaus 5, 6, 7 und 8 folgen – nach dem Prinzip der Gleichwertigkeit, aber nicht Gleichartigkeit. Diese Entsprechung bedeutet jedoch nicht, dass diese Niveaus ausschließlich Qualifikationen aus dem Hochschulbereich vorbehalten sind. Zur Zuordnung auf diesen Niveaus müssten jedoch jedenfalls die entsprechenden Verfahren der Qualifikationsfeststellung im Hinblick auf die Deskriptoren und die Lernergebnisse vorhanden sein, damit die Vergleichbarkeit mit den hochschulischen Qualifikationen nachgewiesen werden kann.

Beispielsweise können bestimmte berufsqualifizierende Weiterbildungen genauso wie ein weiterführender akademischer Abschluss ein höheres Niveau rechtfertigen. Man denke etwa an die Erlangung der Berufsberechtigung als SteuerberaterIn und WirtschaftsprüferIn oder die ZiviltechnikerInnenbefugnis. Diese bauen auf einem akademischen Abschluss, wie dem Bachelor bzw. Master (Niveau 6 bzw. 7) auf und setzen kein Doktorat/PhD (Niveau 8) voraus. Die für den Erwerb dieser Qualifikation vorausgesetzten Weiterbildungen, Berufserfahrungen und zusätzlichen Prüfungen könnten eine Zuordnung auf den höheren Niveaus rechtfertigen.

Ähnlich argumentieren lässt sich in Bezug auf den Titel „Ingenieur/-in“. Gemäß dem Prinzip der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sollte der Erfahrungszuwachs durch Berufspraxis systematisch berücksichtigt werden. Wenn dem im NQR Rechnung getragen werden soll, dann würde dies auch bedeuten, dass es zu einer unterschiedlichen Zuordnung des HTL-Abschlusses und der mit dem IngenieurInnentitel verbundenen Qualifikation kommt (Schneeberger 2007, 14): Der IngenieurInnentitel wird aufgrund des Nachweises „gehobener beruflicher Praxis“ verliehen und diese Qualifikation könnte somit wie hochschulische Abschlüsse einem höheren Niveau zugeordnet werden. Auch hier gilt, dass die entsprechenden Verfahren der Qualifikationsfeststellung den Deskriptoren der Niveaus gerecht werden müssen.

²⁷ erste Forschungsergebnisse zeigten, dass implizite Ansätze der Beschreibung nach Lernergebnissen in den meisten Qualifikationen in Österreich enthalten sind (s. Tabelle Grafik S. 13)

Ein weiteres Beispiel kann im Bezug auf den Bereich der militärischen Ausbildung angeführt werden: Die Ausbildung zu Truppenoffizieren erfolgt an dem FH-Studiengang „Militärische Führung“, ist eindeutig dem jeweiligen hochschulischen Niveau zuzuordnen (6 bzw. 7) und berechtigt zum Eintritt in ein Doktoratsstudium. Die höchste militärische Bildungseinrichtung des Österreichischen Bundesheeres ist allerdings die Landesverteidigungsakademie (LVAK). An ihr werden z.B. Truppenoffiziere zu Kommandanten und Stabsmitgliedern höherer Führungsebenen aus- und weitergebildet. Die von der LVAK vergebenen Qualifikationen gehen also über die Offiziersausbildung hinaus und könnten ebenfalls einem höheren Niveau zugeordnet werden, obwohl diese keine anerkannten akademischen Abschlüsse im engeren Sinne sind.

Komplizierter stellt sich die Sachlage für jene Berufsqualifikationen auf höherem Niveau dar, die mit den akademischen Qualifikationen inhaltlich wenig gemeinsam haben, wie z.B. die MeisterInnenqualifikationen. Um dem Prinzip der Gleichwertigkeit von hochschulischer und beruflicher Qualifikationen Rechnung zu tragen, könnten sie ebenfalls einem höheren Niveau zugeordnet werden. Vergleicht man etwa die drei Kernkompetenzen, wie sie für die/den MeisterIn seit jeher definiert sind, nämlich „die Beherrschung des Fachs in seiner Gänze, die Zulassung zur selbstständigen Berufsausübung und die Befähigung zur Ausbildung des Berufsnachwuchses“ können Ähnlichkeiten mit den EQR Deskriptoren des Niveau 6 festgestellt werden: „[...] fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind; Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte [...]; Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.“ (Siehe Tabelle in Anhang 2). Bei der Zuordnung der MeisterInnenqualifikationen ist allerdings auch darauf zu achten, dass internationale Vergleichbarkeit (z.B. zur MeisterInnenqualifikation in Deutschland) gegeben ist.

Während es sich hierbei häufig um berufsspezialisierende Qualifikationen handelt, sind auch beruflich generalisierende Qualifikationen mitzubedenken. Beispielsweise setzen bestimmte Lehrgänge für Führungskräfte oder z.B. im Rahmen der Unternehmensnachfolge keine akademischen Abschlüsse voraus, qualifizieren aber letztlich für Bereiche, in denen Selbständigkeit und Verantwortung auf hohem Niveau (wie in Spalte 3 des EQR beschrieben) gefordert sind.

Frage zum Konsultationsprozess:

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

Die Rolle der Allgemeinbildung im NQR und die Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und (Berufs-)Spezialisierung

Im Rahmen des EQR wurde versucht, generalisierenden wie spezialisierenden Qualifikationen prinzipiell Gleichwertigkeit zuzugestehen. Dies sollte auch für den NQR gelten und stellt die Einordnung allgemeinbildender Abschlüsse vor eine bestimmte Herausforderung. Beispielsweise stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Reife-

prüfung zu anderen Formen der Hochschulzugangsberechtigung, oder jene nach der Zuordnung des Abschlusses der allgemeinen Pflichtschulen (APS) im Verhältnis zu beruflichen Qualifikationen, die einen solchen gar bedingen.

Deutlich wird das erste Problem etwa in Bezug auf das Verhältnis von AHS-Reifeprüfung und Berufsreifeprüfung (BRP). Die BRP wird nicht im Rahmen eines formalen Bildungsprogramms erworben und ist daher auch nicht in der ISCED-Systematik eingestuft. Es gibt eine Reihe von Anzeichen dafür, dass die Breite der Allgemeinbildung in Bezug auf die BRP geringer ist als jene der AHS-Reifeprüfung. Dazu bedarf es nicht eines präzisen Lernergebnisvergleichs der Kernbereiche Deutsch, Fremdsprache und Mathematik, sondern es reicht der Hinweis auf zusätzliche allgemeinbildende Fächer bzw. einer zweiten lebenden Fremdsprache (oder Latein) in der AHS. Es ließe sich also argumentieren, dass die AHS-Reifeprüfung (insbesondere in Hinblick auf die Dimension „Kenntnisse“ wie im EQR beschrieben) höher einzustufen wäre als die BRP. Genauso ließe sich aber auch argumentieren, dass die BRP zusätzlich zur Studierfähigkeit ja auch eine berufsqualifizierende Komponente besitzt und somit über diese hinausgeht und daher höher einzustufen ist als die AHS-Matura. Auch eine Einstufung dieser beiden Qualifikationen auf demselben Niveau ist natürlich denkbar vor dem Hintergrund der Argumentation, dass eine fehlende Breite der Allgemeinbildung durch eine bestehende Berufsqualifizierung kompensiert wird.

Zu erwägen ist bei der Betrachtung von Allgemein- und Berufsbildung auch der Grad der Selbständigkeit des Problemlösens. Während in der Allgemeinbildung durch das Fehlen eines unmittelbaren Anwendungsbezugs primär allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die potenziell in unterschiedlichen Kontexten zur selbständigen Problemlösung befähigen sollen, ist der Anwendungsbezug des Gelernten in der Berufsbildung unmittelbar vorhanden.

Eine Zwischenstellung nimmt in diesem Zusammenhang der Abschluss der Polytechnischen Schule ein, die in der Systematik des österreichischen Bildungswesens dem allgemein bildenden Bereich zuzurechnen ist, jedoch im seit 1997 geltenden Lehrplan daneben auch alternative Pflichtgegenstände in berufsfeldspezifischen Fachbereichen führt. Einerseits werden damit die mit dem Hauptschulabschluss erworbenen allgemein bildenden Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert, andererseits berufliche Grundkenntnisse und -fertigkeiten vermittelt.

Herausforderungen durch internationale Qualifikationen und bestehende Anerkennungen

Eine Besonderheit in der Zuordnung von Qualifikationen zum NQR und in weiterer Folge zum EQR erwächst aus bestehenden Anerkennungsrichtlinien von Qualifikationen sowie diversen internationalen Qualifikationen.

Die Richtlinie für die Anerkennung von Berufsqualifikationen (2005/36/EC) regelt für bestimmte Berufe die automatische Anerkennung von Qualifikationen (z.B. TierärztIn, ArchitektIn, KrankenpflegerIn) in Europa. Die Empfehlung zum EQR macht deutlich, dass diese, da es sich beim EQR um ein freiwilliges Instrument handelt, dem EQR

jedenfalls vorausgeht.²⁸ Eine weitere Herausforderung könnte durch diverse Personenzertifizierungen entstehen²⁹. Da dies jedoch alle Mitgliedsstaaten betrifft und kein primär österreich-spezifisches Problem darstellt, sind einerseits Lösungen auf europäischer Ebene zu suchen und andererseits auf nationaler Ebene Rahmenbedingungen so zu definieren, dass eine pragmatische Herangehensweise an solche „internationale“ Qualifikationen im NQR erkennbar ist.

Fragen für den Konsultationsprozess:

Ist innerhalb Ihrer Institution/Organisation die Richtlinie für die Anerkennung von Berufsqualifikationen bzw. internationale Personenzertifizierungen eine gewichtiges Thema und für den NQR möglicherweise relevant?

Teilen Sie die Einschätzung, dass die Aufnahme von „internationalen“ Qualifikationen in den NQR kein primäres Problem in Österreich darstellt?

3.3 Exkurs: Diskussion von Zuordnungsmöglichkeiten zum NQR

Um einen ersten Eindruck zu vermitteln, in welche Richtung die Zuordnung von Qualifikationen zum NQR gehen könnte und um zu demonstrieren, wie die acht EQR-Niveaus zu den Niveaus der österreichischen Bildungshierarchie stehen, werden im Anhang 4 sowie in der folgenden Tabelle 4 bereits erste exemplarische Zuordnungsversuche für formale Qualifikationen (Typ I) unternommen und mögliche Varianten diskutiert. Basis dieser Zuordnungen sind insbesondere die Beschreibungen der EQR-Niveaus. Dennoch sind die Zuordnungen mit **besonderer Vorsicht** und unter **Berücksichtigung folgender Vorbemerkungen** zu betrachten:

- Erstens bedeutet diese Vorabzuordnung von formalen Bildungsprogrammen nicht, dass der nicht formale und informelle Bereich geringer geschätzt wird.
- Zweitens präjudizieren diese ex-ante Zuordnungsvarianten von formalen Bildungsprogrammen in keiner Weise die durchzuführenden ex-post Zuordnungen ab 2009 und haben ausschließlich **explorativen** Charakter.
- Drittens ist anzumerken, dass im Moment nur im Bezug auf die Niveaus 5, 6, 7 und 8 eine klare Zuordnung getroffen werden kann (und das eben auch nur im Hinblick auf tertiäre Abschlüsse).

²⁸ Vgl. dazu folgenden Abschnitt aus dem EQR-Dokument (Europäische Kommission 2006, 15): „Diese Empfehlung gilt nicht für Fälle, in denen die Richtlinie 20 05/36/EG des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen zur Anwendung kommt, die der relevanten nationalen Stelle und der Migrantin/dem Migranten Rechte und Pflichten überträgt. Der Verweis auf die Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens darf keine Auswirkungen auf den Zugang zum Arbeitsmarkt haben, wenn Berufsqualifikationen nach Richtlinie 2005/36/EG anerkannt wurden.“

²⁹ z.B. EN ISO/IEC 17024 sowie diverse internationale Zertifikate (wie z.B. ECDL-, CISCO- oder Microsoft-Zertifikate)

Fragen für den Konsultationsprozess:

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, bitte stellen Sie die Sicht Ihrer Institution dar.

Zuordnung über einzelne Segmente des NQR in Österreich (Allgemein-, Berufsbildung und tertiäre Bildung im NQR)

Eine weitere exemplarische Herangehensweise an den NQR in Österreich ist der Versuch, über die unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungssysteme den NQR zu gliedern und somit die Zuordnung zu erleichtern. Die Tabelle 4 soll einen Einblick geben, wie die unterschiedlichen Bildungssegmente im NQR abgebildet sein könnten. Diese Unterteilung in drei Segmente ist jedoch **nicht** als eine Argumentation in Richtung der Entwicklung von Teilrahmen zu betrachten. Die Bezeichnungen der drei Segmente sind nicht als „trennscharf“ zu verstehen und es gibt selbstverständlich in einigen Fällen Überschneidungen.

Die folgenden Segmente werden differenziert:

- **Spalte 1: Allgemeinbildung / schulischer Kontext:**

Qualifikationen aus diesem Segment sind auf Allgemeinbildung ausgerichtet und werden weitgehend im schulischen Kontext, z.T. aber auch im Bereich der Erwachsenenbildung (z.B. Nachholen von Pflichtschulabschluss, Reifeprüfung etc.) erworben.

- **Spalte 2: Berufsbildung / betrieblicher und schulischer Kontext:**

Qualifikationen aus diesem Segment haben einen berufsbildenden Fokus und werden im schulischen und/oder betrieblichen Kontext sowie im Bereich der Erwachsenenbildung erworben (Aus-, Weiter- und Fortbildung).

- **Spalte 3: Tertiärer Bereich:**

Qualifikationen aus diesem Segment werden im hochschulischen Kontext erworben und beziehen sich auf die Zyklen des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (QR-EHR).

Bei der Zuordnung der einzelnen Qualifikationen der verschiedenen Segmente sind wiederum – abgesehen von Spalte 3 – mehrere Varianten denkbar. Tabelle 4 enthält eine mögliche Variante mit ausgewählten Beispielen und dient vor allem dazu, zu zeigen, über welche Niveaus sich die Qualifikationen der einzelnen Bildungssegmente erstrecken können. Während sich die hochschulischen Qualifikationen auf den oberen (5 bis 8) erstrecken, sind die Qualifikationen der Berufsbildung (2. Spalte) über einen weiteren Bereich verteilt. Daran wird auch deutlich, weshalb der Berufsbildung innerhalb der EQR- und NQR-Entwicklung und -Implementierung eine zentrale Bedeutung zukommt.³⁰

³⁰ s. dazu auch Anhang 4

Tabelle 4:

Übersicht über den Zusammenhang von Qualifikationen im Bereich der Allgemeinbildung, Berufsbildung und tertiären Bildung anhand von möglichen Zuordnungsbeispielen bezugnehmend auf die EQR Deskriptoren

Niveau	Allgemeinbildung/ schulischer Kontext	Berufsbildung/ betrieblicher u. schulischer Kontext	Tertiärer Bereich
1	Hauptschulabschluss	z.B. Staplerführerschein, Prüfungszertifikat zur Qualifizierung als Gebäudereinigungskraft, Teilqualifikationen im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung	
2			
3	Reifeprüfung (AHS)	Lehrabschlüsse, BMS-Abschlüsse, Berufsreifeprüfung	
4			
5		Reife- und Diplomprüfung BHS	"Short cycle" innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit
6		MeisterIn, IngenieurIn	Bachelor Degree (Erster Studienzyklus)
7		z.B. Prüfung zum/zur Steuerberater/-in	Master Degree (Zweiter Studienzyklus)
8		z.B. Prüfung zum/zur WirtschaftsprüferIn, Ziviltechnikerprüfung	PhD (Dritter Studienzyklus)

Quelle: Eigendarstellung 3s

Fragen für den Konsultationsprozess:

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

Bitte kommentieren Sie Tabelle 4, ob die exemplarischen Zuordnungen für Sie nachvollziehbar sind.

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

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?

Sollen alle Lehrabschlüsse demselben Niveau zugeordnet werden?

Sollte der BMS-Abschluss gleich wie der Lehrabschluss eingestuft werden, wie das bei ISCED der Fall ist?

Wie sind die verschiedenen Formen der Studienberechtigung (Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung) einzuordnen? Sollen die Zugangsvoraussetzungen in die Zuordnungsentscheidung einbezogen werden?

3.4 Institutionelles Gefüge des NQR in Österreich

3.4.1 Einleitung

Obwohl das Hauptaugenmerk dieser Konsultation auf dem inhaltlichen Rahmen liegen soll, sind bereits jetzt Maßnahmen zu setzen, die eines institutionellen Gefüges bedürfen.

Das sind kurzfristig u.a. (Mitte 2008 – Anfang 2009):

- Aufbau einer Servicestelle (in weiterer Folge Geschäftsstelle – s. unten)
- Erstellung von Richtlinien sowie eines Zeitplans für erste Zuordnungen durch ein Gremium
- Festlegung und Aufbau der Rahmenbedingungen der Gesamtorganisation

Sowie langfristig (ca. ab Anfang 2009):

- Funktionierende Geschäftsstelle, die den NQR in Österreich umfassend betreut (insbesondere den Ablauf des Zuordnungsprozesses)
- Entscheidungsgremium samt Geschäftsordnung sowie Instrumente (Qualitätskriterien usw.) für dieses Gremium
- Verankerung des organisatorischen Rahmens

Somit sollen im folgenden Kapitel die ersten organisatorischen Pfeiler für die Errichtung des NQR in Österreich benannt werden. Da schon erste Strukturen der Gesamtsteuerung bestehen (insbesondere die nationale Steuerungsgruppe, die Projektgruppe im BMUKK/BMWF), soll ausgehend von diesen beiden Gruppen ein Maßnahmenpaket vorgeschlagen werden, das in den nächsten drei bis vier Jahren die institutionelle Implementierung des NQR ermöglichen soll.

3.4.2 Organisationsmodell

Eine zentrale Voraussetzung des vorgeschlagenen Modells ist jedenfalls, dass durch die Umsetzung des NQR **keine aktuellen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten** für Qualifikationen verändert werden sollen.

Das vorgeschlagene NQR-Organisationsmodell setzt sich aus drei Komponenten zusammen, die gemeinsam „**den NQR**“ bilden:

- NQR-Entscheidungsgremium³¹
- NQR-Geschäftsstelle des Entscheidungsgremiums (inkl. nationales EQR-Koordinierungsstelle³²)
- NQR-Register

NQR-Entscheidungsgremium

Ein nationales **Gremium von VerantwortungsträgerInnen** aus den relevanten politischen Sektoren verabschiedet und evaluiert (im Sinne einer umfassenden Qualitätssicherung) österreichweit bindende Richtlinien der Zuordnung von österreichi-

³¹ Arbeitstitel

³² lt. Empfehlung der EUP und des Rates

schen Qualifikationsnachweisen. Eine Basis dafür stellt langfristig eine allgemein akzeptierte Deskriptorentabelle dar. Eine weitere zentrale Rolle dabei werden Vorgaben für die Form der Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse sein.

NQR-Geschäftsstelle (des Entscheidungsgremiums)

Die NQR Geschäftsstelle in Österreich ist ein Service- und Exekutivorgan. Sie soll grundsätzlich 4 Funktionen erfüllen:

- Sie soll erste Anlaufstelle - ein „**first-stop-point**“ - zu allen Fragen des NQR in Österreich sein. Dies schließt eine optimale Informations- (z.B. Website) und Kommunikationsstrategie zu den österreichischen Stakeholdern ein.
- Sie soll Beschlüsse und Richtlinien zum NQR vorbereiten und – nach Beschluss durch o.g. Entscheidungsgremium - umsetzen.
- Die NQR-Geschäftsstelle soll als nationales **EQR Zentrum in Österreich** (s. Empfehlung EQR) fungieren.
- Sie soll das NQR-Register (s. unten) führen.

NQR-Register

Das NQR-Register ist ein Verzeichnis, in dem alle Qualifikationsnachweise registriert werden, die dem NQR zugeordnet sind. Die Rolle des NQR-Registers ist somit die vollständige Dokumentation der zugeordneten Qualifikationsnachweise.

Kurzfristiges Maßnahmenpaket zum Aufbau des institutionellen Gefüges:

Maßnahme 1: Nach Ende des Konsultationsprozesses sollen die im Entscheidungsgremium vertretenen Personen benannt und die Aufgaben dieses Gremiums festgelegt sein. Eine konkrete Aufgabe wird die Erarbeitung von Richtlinien und Verfahrensgrundsätzen für die beginnende Zuordnung ab 2009 sein.

Maßnahme 2: Aufbau eines „first-stop-points“ mit „Eröffnung“ im Herbst 2008

Maßnahme 3: Einsetzen einer „Arbeitsgruppe Organisation“ - mit juristischer Begleitung - im Juni 2008 durch die nationale Steuerungsgruppe, die das gesamte Verfahren nach Kriterien der Legistik und einer schlanken Ablauforganisation darstellen soll.

Fragen für den Konsultationsprozess:

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

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

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

Wird den drei geplanten kurzfristigen Maßnahmen zugestimmt?

Exemplarische, langfristige Ziele hinsichtlich des institutionellen Gefüges (konkrete Ziele und Maßnahmen sind nach Ende des Konsultationsprozesses zu definieren):

- Ressourcenplan auf 3 - 4 Jahre
- **Definierter Verwaltungsablauf zur Antragstellung für den NQR**
Antragsteller/-innen sind prinzipiell öffentliche und private Bildungs- bzw. Zertifizierungseinrichtungen³³ in Österreich für die von ihnen vergebenen Qualifikationsnachweise. D.h. nicht die Institution wird in den NQR aufgenommen, sondern die Qualifikation (ausgedrückt durch den Qualifikationsnachweis), die erworben wird. Einzelpersonen („QualifikationsträgerInnen“) können keine Anträge stellen. Insbesondere für den Bereich der Erwachsenenbildung sind Informations- und Kommunikationsstrategien zur Antragstellung zu entwickeln.
- Definierte Zuordnungsverfahren zum NQR-Register (sowie damit indirekt zum EQR) sind in Folge die Grundlage der entsprechenden **standardisierten Vermerke auf den ausgegebenen Qualifikationsnachweisen** durch die Einrichtungen.³⁴
- Qualitätssicherung des NQR-Registers

Fragen für den Konsultationsprozess:

Welche weiteren Zielsetzungen sollen durch die organisatorische Struktur im NQR verfolgt werden?

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

³³ d.h. juristische Personen des öffentlichen oder privaten Rechts

³⁴ Dies erfolgt in gewisser Weise aktuell ja auch schon mit ISCED-Klassifikationen von Ausbildungsgängen im Rahmen der Zeugnis erläuterungen (Certificate supplement).