

Anhänge zum Konsultationspapier - Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich

Inhaltsverzeichnis

Anhang 1:	Glossar	3
Anhang 2:	Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens	6
Anhang 3:	Deskriptoren des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum	10
Anhang 4:	Varianten der Differenzierung der Niveaus des NQR	13
Anhang 5:	Lernergebnisse – Status quo in Österreich	20
Anhang 6:	Mitglieder der nationalen Steuerungsgruppe NQR.....	24
Anhang 7:	Geschäftsordnung der nationalen Steuerungsgruppe NQR	26

ANHANG 1: Glossar

1. EQR-Definitionen

Die folgenden Definitionen sind dem EQR-Dokument entnommen:

Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.

Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (27.4.2007).

Qualifikation:

Das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen (siehe auch „Qualifikationsnachweis“ weiter unten)

Nationales Qualifikationssystem:

Alle Aspekte der Maßnahmen eines Mitgliedsstaates, die mit der Anerkennung von Lernen zu tun haben, sowie sonstige Mechanismen, die einen Bezug zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft andererseits herstellen. Dazu zählen die Ausarbeitung und Umsetzung institutioneller Regelungen und Prozesse im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung sowie der Beurteilung und der Vergabe von Qualifikationen. Ein nationales Qualifikationssystem kann aus mehreren Teilsystemen bestehen und einen nationalen Qualifikationsrahmen umfassen.

Nationaler Qualifikationsrahmen:

Ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Teilsysteme von Qualifikationen und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des aufeinander Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.

Lernergebnisse:

Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz definiert.

Kenntnisse:

Das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.

Fertigkeiten:

Die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).

Kompetenz:

Die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

2. Definitionen zu den Lernbereichen

Die folgenden Definitionen sind der Mitteilung der Kommission zum lebenslangen Lernen entnommen: Europäische Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Online:

http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf (25.10.2007)

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 des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen

Lernen, das nicht in [einer] Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung 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, im Familienkreis oder in der Freizeit 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.

3. Weitere Definitionen

Im Folgenden werden weitere Schlüsselbegriffe, die in diesem Dokument verwendet werden, erläutert:

Deskriptoren

Deskriptoren sind Beschreibungen der Niveaus, z.B. anhand von Lernergebnissen. Diese Beschreibungen machen explizite Aussagen über die Charakteristika von Qualifikationen sowie darüber, worin sich Qualifikationen auf angrenzenden Niveaus unterscheiden.

Dimensionen¹

Deskriptoren können nach Arten von Lernergebnissen differenziert werden. Dimensionen sind demnach Kategorisierungen von Lernergebnissen, die eine strukturierte Beschreibung und Darstellung ermöglichen. Im EQR bilden die Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz (im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit) die drei Spalten der EQR-Deskriptorentabelle.

¹ In Deutschland wird dafür der Begriff „Kategorien“ verwendet. Einer Abstimmung der Begrifflichkeit zwischen Deutschland und Österreich sollte hohe Priorität beigemessen werden.

Korridore

Der Aufbau des österreichischen NQR soll in drei Korridoren parallel laufen und soll beginnend mit Korridor 1 (formales Lernen), über Korridor 2 (nicht formales Lernen) bis Korridor 3 (informelles Lernen) als organisierter Zuordnungsprozess gestaltet werden.

Niveau

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. Mit Niveaus werden hierarchische Bezüge von Lernergebnissen definiert. Sie geben demnach die hierarchische Struktur der Zuordnung von Qualifikationen in einem NQR vor (vertikale Ebene). Qualifikationen, die einem Niveau zugeordnet werden, werden in bestimmten Aspekten als äquivalent betrachtet, 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 Berufsausübung) unterscheiden können.

Qualifikationsnachweis

Ein Qualifikationsnachweis ist in der Regel ein formaler, d.h. schriftlicher und meist unterzeichneter bzw. gestempelter Nachweis der erreichten Lernergebnisse. Die Standards selbst bzw. die Form des Beurteilungs- und Validierungsprozesses, die zur Qualifikationsfeststellung führen, müssen nicht unbedingt in dem Qualifikationsnachweis selbst beschrieben sein. Die Begriffe Qualifikation und Qualifikationsnachweis werden im vorliegenden Dokument synonym verwendet.

ANHANG 2:

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Die folgende Tabelle ist dem EQR Dokument entnommen:

Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel. Online:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (27.4.2007).

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.			
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	<i>Im EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.</i>	<i>Im EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.</i>	<i>Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</i>
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2 Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit

		einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	
Niveau 3 Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4 Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	breites Spektrum an Theorie und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5* Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

<p>Niveau 6**</p> <p>Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse</p>	<p>fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen</p>	<p>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.</p>	<p>Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten</p> <p>Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen</p>
<p>Niveau 7***</p> <p>Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse</p>	<p>hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen</p>	<p>spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren</p>	<p>Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern</p> <p>Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams</p>
<p>Niveau 8****</p> <p>Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse</p>	<p>Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen</p>	<p>die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis</p>	<p>Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung</p>

Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum

Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bietet Deskriptoren für Studienzyklen. Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind.

* Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.

** Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.

*** Der Deskriptor für den zweiten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 7 erforderlichen Lernergebnissen.

**** Der Deskriptor für den dritten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 8 erforderlichen Lernergebnissen.

ANHANG 3: Deskriptoren des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum

Die Tabelle ist der folgenden Publikation entnommen:

„A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks” (Ministry of Science, Technology and Innovation 2005, 193-197). Online: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (17.10.2007)

Auf Deutsch liegt keine offizielle Fassung vor. Eine Übersetzung auf Deutsch ist in einem Dokument einer informellen Arbeitsgruppe der Joint Quality Initiative enthalten (allerdings ohne „Short cycle“): <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf> (17.10.2007)

Dimension	short cycle	first cycle	second cycle	third circle
	Qualifications that signify completion of the higher education short cycle (within or linked to the first cycle) are awarded to students who:	Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:	Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:	Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:
knowledge and understanding	have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education ²⁸ and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;	have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education ²⁷ , and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;	have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research ³¹ context;	have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;

<p>applying knowledge and understanding</p>	<p>can apply their knowledge and understanding in occupational contexts;</p>	<p>can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional²⁹ approach to their work or vocation, and have competences³⁰ typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;</p>	<p>can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;</p>	<p>have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;</p>
<p>making judgements</p>	<p>have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;</p>	<p>have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;</p>	<p>have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements;</p>	<p>have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;</p>
<p>communication skills</p>	<p>can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;</p>	<p>can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;</p>	<p>can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and nonspecialist audiences clearly and unambiguously;</p>	<p>can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;</p>

learning skills	have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.	have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.	have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.	can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society.
-----------------	---	---	--	---

²⁸ General secondary education also includes vocational education with a sufficiently general component.

²⁹ The word ‘professional’ is used in the descriptors in its broadest sense, relating to those attributes relevant to undertaking work or a vocation and that involves the application of some aspects of advanced learning. It is not used with regard to those specific requirements relating to regulated professions. The latter may be identified with the profile / specification.

³⁰ The word ‘competence’ is used in the descriptors in its broadest sense, allowing for gradation of abilities or skills. It is not used in the narrower sense identified solely on the basis of a ‘yes/no’ assessment.

³¹ The word ‘research’ is used to cover a wide variety of activities, with the context often related to a field of study; the term is used here to represent a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge. The word is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing, and other creative arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional ‘scientific method’.

Anhang 4: Varianten der Differenzierung der Niveaus des NQR²

Tabelle 1 soll eine erste Orientierung über die Differenzierungsmöglichkeiten der österreichischen Bildungsprogramme in Bezug auf die EQR-Niveaus geben. Es werden drei mögliche Varianten dargestellt, die anschließend diskutiert werden. Es sind jedoch auch noch weitere Varianten möglich, die in der Abbildung nicht enthalten sind. Um die Überlegungen und Argumente besser nachvollziehen zu können, werden neben den EQR-Niveaus auch die ISCED- und ISCO-Niveaus sowie die Niveaus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum abgebildet.

Die zur Klassifikation von Bildungsprogrammen verwendete ISCED-Systematik differenziert in 6 Ebenen, während EQR bzw. NQR 8 Niveaus unterscheiden. Der EQR differenziert stärker auf den höheren Niveaus: Hochschulische Studiengänge sind dem ISCED-Niveau 5A bzw. 6 zugeordnet; im EQR sind sie auf den Niveaus 5 bis 8 zu finden (s. die oben genannten Studienzyklen); der „Short cycle“ entspricht dabei weitgehend ISCED 5B (Schneeberger 2007, 13).

Tabelle 1

Differenzierungsmöglichkeiten der österreichischen Bildungsprogramme

Nationale Bildungsgänge (Statistik Austria)	ISCED (Statistik Austria)		ISCO	QR-EHR**	NQR Niveau Szenarien			
	Level	Bezeichnung			Skill level	Niveaus	A	B
Volksschule, Sonderschule	1	Primarbereich	First skill level			1		
Hauptschule, AHS – Unterstufe	2	Sekundarbereich I			1	2	1	
Polytechnische Schule	3C	Sekundarbereich II (Schulstufe 9 und höher)	Second skill level		2	3	2	
Lehre (Duale Ausbildung)	3B							
BMS	3B							3
AHS-Oberstufe	3A					3	4	4
BHS	4A					4		
GuK-Schulen	4B	Nichttertiärer Postsekundarbereich						
Speziallehrgänge	4C							
Kollegs, Akademien, Werkmeisterschulen	5B	Nichtuniversitärer Tertiärbereich	Third skill level	Short cycle	5	5	5	
Bakkalaureatstudium an FH und Uni	5A	Universitärer Tertiärbereich		Bachelor Degree	6	6	6	
Magisterstudium (Diplomstudium) an FH und Uni	5A			Master Degree	7	7	7	
Doktoratsstudium (postgradual)	6			weiterführende Studiengänge	Fourth skill level	PhD	8	8

Quelle: Eigendarstellung 3s. Vgl. auch Schneeberger 2007, S. 15, Übersicht 1

* Die beiden Berufshauptgruppen „Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft“ (1) sowie „Soldaten“ (10) wurden keinem „Skill level“ zugeordnet.

** Die Deskriptoren der Zyklen des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (QR-EHR) entsprechen den zur Erreichung der EQR-Niveaus 5, 6, 7 bzw. 8 erforderlichen Lernergebnissen. Diese EQR-Niveaus sind aber nicht ausschließlich für hochschulische Qualifikationen reserviert.

Es stellt sich zunächst die Frage der unteren Grenze des Rahmens. Während es beim höchsten Niveau mit dem Doktorat/PhD eine eindeutige Referenz für die Zu-

² Die folgenden Überlegungen wurden weitgehend von Mag. Karin Luomi-Messerer und Dr. Jörg Markowitsch (beide 3s) erarbeitet.

ordnung gibt, ist dies auf dem untersten Niveau nicht der Fall. Die Frage, welche Qualifikationen dem **Niveau 1** zugeordnet werden, ist jedoch ausschlaggebend für die Differenzierungen der weiteren Niveaus 2 bis 5. Die Definition der unteren Grenze des Rahmens bzw. seines Beginns ist demnach eine zentrale Entscheidung für die Gestaltung des NQR. Es kann z.B. mit der Zuordnung von Pflichtschulabschlüssen begonnen werden (Varianten A und C) oder auch mit Qualifikationen unterhalb des Pflichtschulabschlusses, d.h., z.B. mit Qualifikationen für benachteiligte Personen oder Personen mit Lernschwierigkeiten (Variante B). Diese Entscheidung ist eng mit bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Zielen verknüpft und ist daher gut zu durchdenken. Eine stärkere Konzentration auf den unteren Niveaus könnte z.B. sinnvoll sein, um wichtige Impulse für den Arbeitsmarkt zu setzen.

Die Abschlüsse der in der ISCED-Systematik als 3C klassifizierten Ausbildungen (z.B. Polytechnische Schule) könnten – je nach Einordnung der Lehrlingsausbildung (siehe dazu die nächsten Absätze) und der Zuordnung zum niedrigsten Niveau – dem **Niveau 2** (Varianten A und C) oder 3 (Variante B) zugeordnet werden.

In der ISCED-Systematik wird die Lehrabschlussprüfung auf dem Level 3B eingestuft (eine Einordnung auf Niveau 3 ist in den Varianten A und C enthalten). Die Charakterisierung der EQR-Niveaus in Bezug auf die Kompetenzdimension („selbständiges Tätigwerden“ – siehe EQR-Tabelle in Anhang 2) legt allerdings nahe, dass der Lehrabschluss eher dem Niveau 4 (Variante B) zuzuordnen ist, da es Zweck der Lehrabschlussprüfung ist zu überprüfen, ob jemand „in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen“ (BMWA: Berufsausbildungsgesetz, S. 32, §21 Absatz 1 – zit. nach Schneeberger 2007, 14).

Für die Lehrlingsausbildung stellt sich in stärkerem Ausmaß als für andere Ausbildungen, die Frage, ob die mit dem jeweiligen Lehrabschluss einhergehenden Qualifikationen alle auf dem selben Niveau zugeordnet werden sollen: Erstens kann die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben in den verschiedenen Domänen recht unterschiedlich sein und dementsprechend auch die Lehrzeit variieren, selbst wenn mit jedem Lehrabschluss die selbständige Ausübung der Tätigkeiten gegeben ist.³ Zweitens stellt sich diese Frage in Zusammenhang mit der relativ neuen Möglichkeit der Teilqualifikation⁴ im Rahmen der integrativen Berufsausbildungen (siehe z.B. Schneeberger 2007, 14). Die Frage der Zuordnung zu einem oder zu unterschiedlichen Niveaus stellt sich z.B. auch für den Bereich der BMS oder für einzelne Studienrichtungen, während dies bei Bildungsprogrammen (z.B. AHS), die stärker homogene oder standardisierte Qualifikationen bieten, weniger problematisch scheint.⁵

Eine weitere große Herausforderung bringt die Zuordnung des AHS-Abschlusses mit sich (Reifeprüfung):

³ Vgl. z.B. die Lehrberufe „Elektroinstallationstechnik mit Schwerpunkt Prozessleit- und Bustechnik“ (Lehrzeit 4 Jahre) und „Fußpfleger/in“ (Lehrzeit 2 Jahre).

⁴ „Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann in einem Ausbildungsvertrag die Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden. (...) Die Dauer der Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen.“ (BMWA: Berufsausbildungsgesetz, S. 32, §8b Absatz 2 – zit. Nach Schneeberger 2007, 14).

⁵ Häufig werden z.B. technisch-naturwissenschaftliche Ausbildungen anspruchsvoller als andere Ausbildungen desselben (Qualifikations-)Typs wahrgenommen.

Der AHS-Abschluss (Reifeprüfung) kann entweder gemeinsam mit Lehr- und BMS-Abschluss dem **Niveau 3** (Variante A) bzw. 4 (Variante B) oder einem höheren Niveau zugeordnet werden. Das Prinzip der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung spricht an sich für eine Einordnung auf dem selben Niveau. Die Zuordnung auf einem höheren Niveau könnte durch die mit der AHS-Reifeprüfung verbundenen Studienberechtigung argumentiert werden. Ein weiteres Argument dafür ergibt sich bei Betrachtung der dritten Dimension im EQR (Kompetenz), die den Grad der Verantwortungsübernahme thematisiert, wo der AHS-Abschluss im Durchschnitt zu verantwortlicheren Einstufungen führt. Beispielsweise wird im öffentlichen Dienst ein AHS-Maturant im gehobenen Dienst (A2 bzw. B) eingestuft, während BMS- bzw. Lehrabsolventen im (qualifizierten) mittleren Dienst (A4 bzw. D) einen geringeren Verantwortungsbereich haben. Weiters kann argumentiert werden, dass die AHS-Reifeprüfung einem niedrigeren Niveau zuzuordnen ist als der BHS-Abschluss, der neben der allgemeinen Studienberechtigung zu einer Berufsausübung auf höherem Niveau befähigt. Dieser ist jedenfalls höher als der Lehrabschluss oder der Abschluss einer Fachschule einzuordnen.

Offen ist weiters die Frage, ob Lehrabschluss und Abschluss einer Fachschule (BMS), die beide auf dem ISCED-Level 3B eingestuft sind, demselben Niveau zugeordnet werden sollen (Niveau 3 – Variante A und C; oder **Niveau 4** – Variante B) oder unterschiedlichen. Ein Argument für die unterschiedliche Zuordnung könnte sein, dass mit dem lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen dem Arbeitsmarktbezug stärker Rechnung getragen werden soll.

Im Bezug auf die Zuordnung von BHS (Hauptform und BHS für Berufstätige) und BHS-Kolleg stellt sich die Frage umgekehrt: In der ISCED-Systematik sind sie Level 4A bzw. Level 5B zugeordnet; im NQR könnten sie ebenso differenziert werden (Variante A) oder demselben Niveau zugeordnet werden (Varianten B und C). Qualifikationen, die dem **Niveau 5** zugeordnet werden, scheinen auf höhere Berufsausbildungen bzw. abschlussbezogene Weiterbildungen bezogen zu sein, daher ist eine Zuordnung der BHS (mit Reife- und Diplomprüfung) auf diesem Niveau gerechtfertigt.

Auch die Zuordnung der Berufsreifeprüfung (BRP) stellt eine große Herausforderung dar: Die Zulassung zur BRP setzt z.B. einen Lehrabschluss voraus (oder einen Anschluss einer mindestens dreijährigen BMS, einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege oder einer Schule für den medizinisch-technischen Fachdienst), berechtigt zum Studium an Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen, Akademien sowie Kollegs und ermöglicht die Einstufung in den gehobenen Dienst beim Bund. Sie wäre demnach höher als die Zugangsqualifikation einzuordnen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit des Ersatzes von Prüfungsgebieten der BRP (z.B. bei erfolgreich abgelegter Abschlussprüfung an Werkmeisterschulen, gewerbliche MeisterInnenprüfung oder Befähigungsprüfung für KindergärtnerInnen an einer Bildungsanstalt für KindergärtnerInnen). Die mit der BRP verbundene berufsspezifische Qualifikation könnte demnach unterschiedlichen Niveaus zugeordnet werden (z.B. die MeisterInnenqualifikation wird sicher einem höheren Niveau zuzuordnen sein als die Lehrabschlussprüfung). Die mit der BRP verbundenen berufsspezifischen Lernergebnisse und die allgemeine Studienberechtigung könnte jedenfalls auch als Argument für die Zuordnung der BRP auf demselben Niveau wie die BHS angeführt werden. Für keine andere formale Qualifikation scheint es derart gut begründbare unterschiedliche Zuordnungsvarianten zu geben wie für die BRP. Diese Varianz der Zuordnung bei der BRP ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass seitens Bildungs- und Beschäfti-

gungssystem noch keine gesicherten Erfahrungen damit vorliegen (z.B. inwieweit damit höher qualifizierte Berufstätigkeiten einhergehen bzw. wie sich die Studierfähigkeit der AbsolventInnen gegenüber anderen Formen der Reifeprüfung tatsächlich darstellt).

Die kurze Erörterung der verschiedenen Zuordnungsvarianten hat gezeigt, dass die acht Niveaus hinreichend differenzieren und mit diesen „flexibel“ umgegangen werden kann. Eine Diskussion der Zuordnung sollte jedoch nicht dem soeben skizzierten Ansatz der Zuordnung von Bildungsprogrammen folgen, sondern ausnahmslos auf Basis lernergebnisorientierter Beschreibungen von Qualifikationen, von denen wir jedoch wissen (vgl. Kapitel 5), dass sie weitgehend noch nicht vorliegen.

NQR und Berufsausbildung (mit besonderem Fokus auf die Lehrausbildung)⁶

Von den 3,9 Millionen österreichischen Erwerbstätigen im Jahresdurchschnitt 2006 hatten laut Mikrozensus 40 Prozent einen Lehrabschluss, 14 Prozent einen BMS-Abschluss und 10 Prozent einen BHS-Abschluss. Unter 17 Prozent blieben laut Mikrozensus ohne formalen Abschluss.⁷ Zusammen haben damit 64 Prozent der Erwerbstätigen eine formale Qualifikation aus diesen drei Hauptwegen beruflicher Erstausbildung.

Während nun für die Erwerbstätigen mit hochschulischer (oder verwandter) Qualifikation nicht nur EQR-Deskriptoren, sondern auch die Dublin-Deskriptoren vorliegen, die -soweit aus Besprechungen und Publikationen erschließbar – in Österreich begrüßt, anerkannt und bei der Umstellung auf das Bologna-Stufenmodell schon angewendet werden, vorliegen, kann dies für die berufliche Bildung wie auch die allgemeine Bildung über weite Strecken nicht festgestellt werden. Hier manifestiert sich erstmals der Anspruch der Orientierung durch einen künftigen NQR in der beruflichen Bildung.

Um diese grundsätzliche Asymmetrie zwischen beruflicher und hochschulischer Qualifizierung auszugleichen, sollen nachfolgend anhand der EQR-Levels und Deskriptoren einige grundsätzliche Überlegungen angestellt werden. Als Ausgangspunkte dafür dienen einerseits die Ausbildungsziele der zentralen Ausbildungspfade in der beruflichen Bildung in Österreich als auch zweitens die empirische Evidenz für die Akzeptanz der Qualifikationen im Erwerbssystem.

Der Lehrabschluss als quantitativ bedeutsamer Referenzpunkt für berufliche Qualifikationen

Will man eine nachvollziehbare Stufung von Qualifikationen in ein Rahmenmodell vornehmen, so scheint es objektiv und pragmatisch zu sein, eine zentrale Qualifikation, die sich konzeptionell gut an den Deskriptoren orientiert, heranzuziehen, um sie als Referenzpunkt für die Verortung der weiteren Qualifikationen zu nutzen. In Folge wird die Stimmigkeit der beruflichen Qualifikationen untereinander sowie darauf folgend im Gesamtergebnis zu allgemeinen und hochschulischen Abschlüssen zu prüfen sein.

⁶ Die folgenden Darstellungen ergaben sich aus Auszügen von Stellungnahmen, die von Dr. Arthur Schneeberger (IBW) und Mag. Peter Schlögl (ÖIBF) in die Diskussion eingebracht wurden.

⁷ Statistik Austria: Arbeitskräfteerhebung 2006. Ergebnisse des Mikrozensus, Wien, 2007, S. 101.

Im Gegensatz zu den mittleren und höheren berufsqualifizierenden Vollzeitschulen liegt in Bereich der Lehrberufe trotz unterschiedlicher Ausbildungszeiten, die berufsspezifisch zwischen zwei und vier Jahren liegen können, keine derartige Stufung vor. Die berufliche Handlungsfähigkeit wird in diesen gesetzlich geregelten Ausbildungszeiten vermittelt und bei erfolgreicher Lehrabschlussprüfung bescheinigt. Die spezifische Breite der Qualifikation und die fachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie das zugrunde liegende Wissen werden in dieser Zeit erlernt, um im entsprechenden Beruf kompetent zu sein. Diese Handlungskompetenz in einem Beruf als Ausbildungsziel lässt sich nicht gestuft denken. Entweder sie liegt vor, oder eben nicht. Dennoch gibt die Vielfalt an rd. 260 Berufen und deren zeitliche Varianz Fragen für die Zuordnung zum NQR auf. Auch sind durch Weiterentwicklungen der Lehrberufsstruktur wie bei der Modularisierung (die Ergänzungen durch Spezialmodule auch im Anschluss an eine Vollqualifikation ermöglichen) zusätzliche Differenzierungen eingetreten, wenn auch noch in überschaubarer Zahl. Weiters lassen sich Lehrberufe erkennen, die in enger Verbindung mit z.B. internationalen Standards vermittelt werden, wie etwa das Beispiel der Luftfahrzeugtechnik zeigt.

Zweck der Lehrabschlussprüfung ist es, zu überprüfen, ob jemand

„in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbst fachgerecht auszuführen“⁸

Weiters wird die Prüfung nicht vom Ausbildungsbetrieb selbst abgenommen, sondern von einer Fachkommission, die die Erreichung beruflicher Standards überprüft und zertifiziert. Diese gesetzliche Festlegung spricht, wenn diese Kompetenzbeschreibung als bindend herangezogen wird, für eine Zuordnung der Lehrabschlüsse, ausgehend von einem achtstufigen Qualifikationsrahmens, auf das Level 4. Im EQR wird die Kompetenz auf Level 4 im Hinblick auf Verantwortung und Autonomie folgend beschrieben:

„Selbständiges Tätigwerden in Arbeits- und Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, und Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer.“

Level 3 im EQR beschreibt, wie in einem Diskussionspapier des ITB (Bremen) angemerkt, „typische Anlerntätigkeiten“ (Rauner, Graham, Bremer, Deitmer, Grollmann, Haasler, Hermann, Spöttl, 2005, S. 4). Würden wir den Lehrabschluss auf Level 3 im Sinne der „Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- und Lernaufgaben“ einordnen, so müssten die Lehrlingsausbildung vertikal aufgespaltet werden: in eine bisherige Vollvariante (siehe BAG Formulierung zuvor) und in Teilqualifikationen etc.

Während rückblickende Analysen im Vergleich Lehrabschluss zu Fachschulabschluss durchaus Vorteile für Fachschulen herausarbeiten könnten, erscheint eine ungleiche Einstufung im Lichte aktueller Entwicklungen nach erfolgter Bildungsexpansion (Umsteigen von Fachschülern/innen in Lehrausbildungen, Antreten von BMS-Absolventen zur Lehrabschlussprüfung (LAP), aktuelle Anerkennungsbemühungen zwischen BMS und LAP, Imageprobleme der Fachschulen durch Trend zur BHS u.a.) und gestaltender Ausbildungspolitik für die Zukunft nicht sinnvoll (z.B. im Hinblick auf die Verbreiterung des Erstausbildungsangebots in verschiedenen Lernorten, Fachschule neu etc).

⁸ BAG §21 Abs. 1

In Österreich gibt es aber doch Bildungsgänge respektive Qualifikationsnachweise (Zeugnisse) auf der oberen Sekundarstufe, die unterhalb eines Lehrabschlusses oder einer 3-jährigen Fachschulbildung anzusiedeln sind. Diese Ausbildungen werden dem ISCED Level 3C zugeordnet (siehe Übersicht). Außerdem gibt es als neue Möglichkeit im Berufsausbildungsgesetz die Teilqualifikation im Rahmen der integrativen Berufsausbildung.

„Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann in einem Ausbildungsvertrag die Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden. (...) Die Dauer der Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen.“⁹

Die Festlegung von Lehre und Fachschule auf Level 4 hat aber weitreichende Auswirkungen, da der künftige NQR ebenso wie der EQR ein System der vertikalen Anordnungen - sprich Stufung - von Qualifikationsnachweisen ist. Berufsbildende höhere Schulen und auf Lehr- und Fachschulabschluss aufbauende Abschlüsse müssen konsequenter Weise über Level 4 eingestuft werden. Wenn es um die Niveaubestimmung von Kompetenzen geht, wird in allen Klassifikationssystemen (ISCO, ISCED, EQR) auf den Komplexitätsgrad der Aufgaben Bezug genommen. Im EQR-Kommissionsvorschlag wird in der Kompetenzdimension auf den Komplexitätsgrad der Lern- oder Arbeitskontexte als Niveau-Kriterium Bezug genommen. Als zusätzliche Kriterien finden sich Unvorhersehbarkeit/Intransparenz versus Routine sowie Anweisung versus Selbständigkeit/Eigenverantwortung. Oberhalb von Level 4 (hier nun Lehre und Fachschule) gibt es im EQR-Vorschlag noch die Levels 5 bis 8.

Berufsfachliche Erstausbildung wird - folgt man den Kompetenzdeskriptoren und der österreichischen Arbeitsmarkterfahrung - vor allem auf Level 4 zu verorten sein. Höhere Berufsbildung (mit Orientierung an den Standards der Diplomprüfung im BHS-Bereich) und aufbauende abschlussbezogene Höherqualifizierung wird damit auf Level 5 entfallen. BHS plus Anerkennung von mehrjähriger gehobener Berufserfahrung könnte dann noch auf einen weiteren Level darüber einzustufen sein (Level 6). Hierfür gibt es einerseits einige empirische Evidenz (Einkommen, ISCO-Einstufungen), hinzu sollte noch domänenspezifisches Expertenurteil kommen. Zugleich ergibt sich dadurch eine Parallelität zur ersten Graduierung (Bachelor) auf der hochschulischen Qualifikationsschiene, für deren Performanz wir gegenwärtig noch wenig Arbeitsmarkterfahrung haben.

Relevante Diskussionspunkte ergeben sich vor allem in drei Bereichen:

- Es bestehen gegenwärtig allein für die technischen BHS Schultypen formal geregelte Anerkennungsverfahren von gehobener Berufspraxis (zum HTL Ingenieur). Im anglophonen Bereich finden sich für derartige Qualifikationen häufiger Anerkennungsverfahren auf Tertiärstufe, die auf der Validierung berufspraktischer und fachspezifischer Erfahrungen basieren.
- Die in Level 6 aufgezählten Qualifikationen haben im Qualifikationssystem oftmals Schlüsselfunktionen, zeichnen sich aber durch eine fehlende strukturelle Rückbindung an das hochschulische System aus. Diese Zuordnung

⁹ BAG§8b Abs. 2

steht jedoch allem Anschein nach in keinem Widerspruch zu den Dublin Descriptors für die Studienabschlüsse, wenn gleich ja auch nicht daran gedacht ist, ein Bachelor-Diplom zu vergeben.

- Die Vielzahl an postsekundären Abschlüssen wie Meisterprüfung, Werkmeisterschule, in gewissem Ausmaß die Befähigungsprüfungen, Polierausbildungszeugnis, Baumeisterprüfungszeugnis oder auch die Berufsreifeprüfung oder das Kolleg sind in ihrem Verhältnis zueinander zu klären. So hat das „junge“ Instrument der Berufsreifeprüfung in den Teilprüfungen grundsätzlich gleiche Standards wie andere Reifeprüfungen (entweder in allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bereich), jedoch können Teilprüfung im Fachbereich oder der Sprache unterschiedlich erbracht oder ersetzt werden (Meisterprüfung, Werkmeisterschule, Sprachzertifikate, ...). Dies lässt eine Zuordnung auf Level 5 oder –falls sich Teilprüfungen auf Level 6 befinden – auch auf Level 6 argumentieren. Dies wird vielleicht erst plausibel begründbar sein, wenn eine generelle Einstufung der Reifeprüfung erfolgt ist.

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

Anhang 5: Lernergebnisse - Status quo in Österreich¹⁰

In Österreich gibt es kein gemeinsames Konzept der lernergebnisorientierten Beschreibung und Erfassung von Qualifikationen. In einzelnen Lehrplänen werden zwar eigene Definitionen vorgenommen, diese werden jedoch nicht systematisch bei der weiteren Beschreibung angewendet (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2007). Eine Ausnahme stellen die Bildungsstandards in der Allgemeinbildung und in der Berufsbildung dar, die erwartete Lernergebnisse von SchülerInnen beschreiben. In der Allgemeinbildung ist eine Feststellung an den „Nahtstellen“ der 4. und 8. Schulstufe vorgesehen: Derzeit befinden sich für die Unterrichtsgegenstände Mathematik, Deutsch und Englisch Regelstandards (nachhaltig zu erwerbende Kompetenzen in wesentlichen Bereichen) und daraus abgeleitet Testitems in Entwicklung. Die Bildungsstandards in der Berufsbildung stützen sich auf ein umfassendes Kompetenz-Konzept (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz), das in klarer und nachvollziehbarer Weise in Form von Deskriptoren im Detail operationalisiert wird. Die zu erreichenden Lernergebnisse werden für jeden Gegenstand in einem Kompetenzmodell beschrieben. Dabei werden die Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne konkretisiert und die Leistungen der SchülerInnen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen bezogen auf die Performanz erfasst.

Elemente, die zumindest ansatzweise auf Lernergebnisse ausgerichtet sind, finden sich in den meisten österreichischen Lehrplänen, Curricula bzw. Ausbildungsvorschriften des formalen Bereiches. Jedoch gibt es keine vergleichbare und systematische Beschreibung des Niveaus (Schwierigkeitsgrad, Komplexität) und der einzelnen Dimensionen von Lernergebnissen. Es gibt große qualitative Unterschiede hinsichtlich der lernergebnisorientierung sowohl zwischen den einzelnen Vorschriften, Lehrplänen und Curricula als auch innerhalb der Lehrpläne zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Klare Formulierungen von transparenten, überprüfbaren Lernergebnissen gibt es mit Ausnahme des betrieblichen Teils der Lehrausbildung sowie der fremdsprachlichen Fächer¹¹ in den Lehrplänen nicht, obwohl häufig implizit und teilweise explizit auf einen Kompetenzbegriff Bezug genommen wird: Mehrfach wird aufbauend auf die Vorschläge Weinerts (2001) das Konzept der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz eingeführt, ohne dass dieses in klarer und nachvollziehbarer Weise operationalisiert wird. Die folgende Einschätzung der lernergebnisorientierung verschiedener formaler Bildungsbereiche ist daher als grobe Annäherung zu verstehen, eine genauere Zuordnung ist nur auf der Ebene einzelner Lehrpläne, Curricula, Unterrichtsgegenstände bzw. Lehrveranstaltungen möglich. Auch die im Folgenden dargestellten Beispiele aus den einzelnen Bereichen haben **exemplarischen Charakter und sind keinesfalls repräsentativ:**

In den Bildungszielen der **AHS-Lehrpläne** wird in einigen Unterrichtsgegenständen auf Kompetenz-Konzepte Bezug genommen. Es kommt jedoch häufig zu einer Vermischung von Lernergebnissen und Lehrintentionen („die SchülerInnen sind zu befähigen,...“). Durch die unpräzisen Formulierungen sind keine Rückschlüsse auf das Lernniveau möglich.

¹⁰ Lassnigg, Vogtenhuber, Status Quo lernergebnisorientierter Qualifikationsprofile in Österreich, IHS 2007

¹¹ Hier werden die Lernergebnisse mit Bezug auf die Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen formuliert. Deutsche Ausgabe: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand 11.9.2007).

Die Beschreibung der **betrieblichen Lehrausbildung** in den (neueren) Ausbildungsvorschriften kommt einer vollständigen Lernergebnisorientierung hinsichtlich des Kriteriums der Überprüfbarkeit am nächsten, denn die für eine fachgerechte, selbstständige und eigenverantwortliche Ausführung der Tätigkeiten festgelegten Fertigkeiten und Kenntnisse implizieren ihre Überprüfungskriterien. Z.B. im Lehrberuf Anlagenelektrik: „Programmieren, Parametrieren, Anschließen und Vernetzen von frei-programmierbaren Steuerungen einschließlich systematischer Inbetriebnahme und Fehlersuche“ oder „Lesen und Anfertigen von Schaltungsunterlagen, Montage-, Stromlauf- und Funktionsplänen, auch rechnergestützt“. Wenn auch Definition und Überprüfung klar sind, so sind die Formulierungen jedoch nicht bzw. nur teilweise lernergebnisorientiert, da anstatt von „can-do-statements“ nur stichwortartige Aufzählungen erfolgen.

In den Rahmenlehrplänen des **schulischen Teils der Lehrausbildung** sowie der **Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen** ist die Lernergebnisorientierung sehr unterschiedlich, wenngleich Definition, Formulierung und die in den didaktischen Grundsätzen verankerte Lehr-Lernstrategie als teilweise lernergebnisorientiert einzustufen sind.¹² Allerdings besteht keine klare Verbindung zu den Feststellungsprozessen und keine konkreten Hinweise zum Lernniveau. Sind in den allgemeinen Bildungszielen die Formulierungen lernergebnisorientiert, so dominieren in den fachrichtungsspezifischen Bildungszielen Lehrintentionen. So z.B. bei höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten: „es erfolgt eine Spezialisierung in ...“, „es geht um die Erfassung, Aufbereitung und Verarbeitung von ...“. Häufig werden unspezifische Formulierungen verwendet: „die SchülerInnen sollen die Denk- und Arbeitsweise der Physik verstehen“ (Schulen für wirtschaftliche Berufe). Die didaktischen Grundsätze der neueren Lehrpläne für die Tourismusschulen weisen den Lehrpersonen die Verantwortung für die Formulierung überprüfbarer Lernergebnisse zu: Für ihre Unterrichtsgegenstände haben sie nach Lernjahren gegliederte evaluierbare Lernziele festzulegen. Diese sind also nicht in den Lehrplänen selbst enthalten sondern dezentral an den Institutionen zu erarbeiten.

Auch an den **Hochschulen** befindet sich die Nutzung der Reformpotentiale des Konzepts der Lernergebnisse noch im Anfangsstadium, wenngleich die gesetzlichen Vorgaben im Fachhochschulsektor (FHStG) sowie die Akkreditierungsrichtlinien von Beginn an eine Ausrichtung der Programme an der Anwendbarkeit des Gelernten in der beruflichen Praxis vorsahen. Das führte zu Ansätzen einer Lernergebnisorientierung, doch die Beschreibung von Lernergebnissen weist – sowohl an den Fachhochschulen als auch an Universitäten – keine einheitliche Systematik auf (vgl. dazu auch Lassnigg et al. 2006, 53f.). Da die öffentlichen Universitäten bei der Entwicklung ihrer Curricula über weitgehende Gestaltungsfreiheit verfügen¹³, haben sich sehr unterschiedliche Herangehensweisen herausgebildet, die hinsichtlich der Umsetzung der Lernergebnisorientierung von unterschiedlicher Qualität sind. Auch in neueren Curricula, die verstärkt auf Lernergebnisse fokussieren, dominieren in den Studien- bzw. Lernzielen trotz der teilweisen Formulierung von Lernergebnissen Aussagen über

¹² In den Zeugniserläuterungen, welche für den Großteil der berufsbildenden Schulen auf Deutsch und Englisch erhältlich sind, ist jedenfalls das Profil der Fertigkeiten und Kompetenzen von AbsolventInnen skizziert. Weitere Informationen dazu auf der Europass Website: www.europass.at.

¹³ Neben Inhalt und Aufbau des Studiums sowie der Prüfungsordnung ist laut UG 2002 die Formulierung eines Qualifikationsprofils vorgeschrieben, wobei keine gesetzlichen Vorgaben über Aufbau und Inhalt bestehen. Diese Qualifikationsprofile sind für die Formulierung von Lernergebnissen sowie die Umstellung der universitären Lehr-Lernprozesse auf Ergebnisorientierung wesentlich, da in ihnen die arbeitsmarktbezogenen Tätigkeitsfelder und Qualifikationen von AbsolventInnen aufgelistet werden (vgl. UniStG §12 (5)).

Lehrabsichten und Lehrinhalte. Die Ziele der Studienprogramme und der Module enthalten eher Aufzählungen von Kompetenzen und Inhalten, die vermittelt werden sollen, und keine konkreten überprüfbaren Lernergebnisse. An den Universitäten werden im Zusammenhang mit den curricularen Entwicklungen auch Fragen der Lehrfreiheit diskutiert.

Exemplarisch soll hier als Fallbeispiel folgendes Curriculum dargestellt werden:

TU Wien (Studienplan des Bachelorstudiums und der Masterstudien der Elektrotechnik)

Die Lehrpläne beinhalten eine detaillierte allgemeine Beschreibung des Qualifikationsprofils, in dem als vorrangiges Bildungsziel die Entfaltung fachlich kompetenter, kreativer Persönlichkeiten (**Sachkompetenz**), die im Bewusstsein ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und in kommunikativer Zusammenarbeit mit anderen handeln (**Sozialkompetenz**) und die ihre Eigenverantwortung bei der Gestaltung ihres Bildungsweges und ihrer Berufslaufbahn wahrnehmen (**Selbstkompetenz**) genannt wird. Im Anschluss daran werden die Qualifikationen über die AbsolventInnen nach dem Studium verfügen, anhand der Kategorien „**Wissen und Verständnis**“, „**Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten**“ und „**Sozial- und Wirtschaftskompetenz**“ in Anlehnung an die Dublin Deskriptoren des Europäischen Hochschulrahmens beschrieben:

Wissen und Verständnis

Im Bachelorstudium gelangen sie zu grundlegenden Kenntnissen auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und zu einem tiefgehenden Verständnis für alle technisch-naturwissenschaftlichen Zusammenhänge. Sie beherrschen die wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der Elektrotechnik und verfügen damit über eine Ausgangsbasis, die ihnen die berufliche Tätigkeit in einem weiten Feld elektrotechnischer Anwendungen, technischer Dienstleistungen und in der Organisation, aber auch eine weiterführende Qualifikation durch ein einschlägiges Masterstudium ermöglicht. Absolventinnen und Absolventen der Masterstudien verfügen entsprechend ihrer spezifischen Fachausbildung und der im Studium vorgesehenen Wahlmöglichkeiten darüber hinaus über spezielles Fachwissen auf einzelnen Teilgebieten der Elektrotechnik.

Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums können Aufgabenstellungen der Elektrotechnik und Informationstechnik einschließlich angrenzender interdisziplinärer Fachgebiete wissenschaftlich analysieren, formal beschreiben und dafür geeignete Modelle entwickeln. Sie sind darin geübt, mit angemessenen Methoden unter Einbeziehung aktueller Hilfsmittel der Informationsverarbeitung und unter Berücksichtigung internationaler technischer Standards und Empfehlungen kreativ Lösungen für diese Aufgabenstellung zu erarbeiten. Sie sind in der Lage, sich die Informationen und Kenntnisse zu verschaffen, die zum Einstieg in eine neue Technik notwendig sind. Sie können neue Entwicklungen in ihr Wissensschema einordnen und sich in neue Wissensbereiche einarbeiten. Absolventinnen und Absolventen der Masterstudien sind darüber hinaus durch die entsprechend ihren Neigungen und Begabungen gewählte Spezialausbildung auf einem Teilgebiet der Elektrotechnik mit dem letzten Stand der Technik vertraut. Damit ist es ihnen möglich, auf diesem Teilgebiet ohne lange Einarbeitungszeit innovative Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu leisten.

Sozial- und Wirtschaftskompetenz

Absolventinnen und Absolventen können ihre Ideen wirkungsvoll und mit zeitgemäßen Mitteln vertreten und kreativ in einem Team mitarbeiten bzw. ein solches verantwortungsvoll führen. Sie verfügen über gute Kenntnisse der englischen Sprache, um auch international tätig werden zu können. Sie verstehen wirtschaftliche Zusammenhänge, verfügen über betriebswirtschaftliches Wissen für Projektmanagement, Produktentwicklung und -vermarktung und besitzen Kosten- und Qualitätsbewusstsein. Sie sind in der Lage, technische Entwicklungen in ihren sozialen und ökologischen Auswirkungen abzuschätzen und für eine menschengerechte Technik einzutreten.

Danach wird die Struktur des Studiums (Ausmaß an ECTS-Punkten, Voraussetzungsketten, Gliederung, etc) beschrieben, die verschiedenen Lehrveranstaltungstypen sowie Studentafeln, Studienvoraussetzungen und Prüfungsordnung¹⁴.

Die Hinwendung zur Ergebnisorientierung wird derzeit in der Lehrplan- bzw. Curriculumsentwicklung deutlich. In letzter Zeit finden sich daher zunehmend Elemente erwarteter Lernergebnisse in den Qualifikationsbeschreibungen. Dennoch sind die bestehenden formalen Systeme – mit eingeschränkter Ausnahme des betrieblichen Teils der Lehrausbildung – als derzeit noch vorwiegend inputorientiert einzuschätzen.

¹⁴ s. Lassnigg, Vogtenhuber, Status Quo lernergebnisorientierter Qualifikationsprofile in Österreich, IHS 2007

Die in Ansätzen bestehende Umorientierung auf Lernergebnisse vollzieht sich eigenständig in den einzelnen Teilbereichen und auch innerhalb der Teilbereiche gibt es unterschiedliche Entwicklungen.

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

Anhang 6: Mitglieder der nationalen Steuerungsgruppe NQR

Vorsitz	Institution	Sekt. / Abt.	Nominierter	E-mail Adresse	Stellvertreter	E-mail Adresse
Vorsitz	BM für Unterricht, Kunst & Kultur	II	Mag. Theodor Siegl	theodor.siegl@bmukk.gv.at		-
stellv. Vorsitz	BM für Wissenschaft und Forschung		Mag. Friedrich Faulhammer	friedrich.faulhammer@bmwf.gv.at		-
Geschäftsführung	BM für Unterricht, Kunst & Kultur	II/7	Mag. Peter Kreiml	peter.kreiml@bmukk.gv.at		-
stellv. Geschäftsf.	BM für Unterricht, Kunst & Kultur	II/7	Mag. Eduard Staudecker	eduard.staudecker@bmukk.gv.at		-

Mitglieder

	BM für Unterricht, Kunst & Kultur	I	Dr. Anton Dobart	anton.dobart@bmukk.gv.at	Mag. Augustin Kern	augustin.kern@bmukk.gv.at
	BM für Unterricht, Kunst & Kultur	V	Mag. Martin Netzer	martin.netzer@bmukk.gv.at	Mag. Patrizia Jankovic	patrizia.jankovic@bmukk.gv.at
	BM für Wissenschaft & Forschung		Prof.Dr. Helmut-Peter Kowalski	peter.kowalski@bmwf.gv.at	Mag. Gottfried Bacher	gottfried.bacher@bmwf.gv.at
	BM für Wissenschaft & Forschung		Mag. Friedrich Faulhammer	friedrich.faulhammer@bmwf.gv.at	Mag. Florian Pecenka	florian.pecenka@bmwf.gv.at
	BM für Wirtschaft & Arbeit		Dr. Wolfgang Krebs	wolfgang.krebs@bmwa.gv.at	Dr. Gabriele Schmid	gabriele.schmid@bmwa.gv.at
	BM für Wirtschaft & Arbeit		Mag. Hannes Edlinger	hannes.edlinger@bmwa.gv.at		-
	BM für Soziales & Konsumentenschutz		Mag. Gerhard Schwab	gerhard.schwab@bmsk.gv.at	Mag. Ulrike Neufang	ulrike.neufang@bmsk.gv.at
	BM für Gesundheit, Familie & Jugend		Dr. Susanne Weiss	susanne.weiss@bmgfj.gv.at	Josef Baumgartner	josef.baumgartner@bmgfj.gv.at

Anhänge zum Konsultationspapier NQR

	BM f. Land- & Forstwirt., Umwelt & Wasserwirt.		DI Josef Resch	josef.resch@lebensministerium	Mag. DI Josefa Reiter-Stelzl	josefa.reiter-stelzl@lebensministerium.at
	BM für Verkehr, Innovation & Technologie		Leo Wertgarner	leo.wertgarner@bmvit.gv.at		-
	BM für Landesverteidigung		Mag. Franz Edelmann	fgg7.ausba@bmlv.gv.at	Mag. Werner Wieser	fgg7.ausba@bmlv.gv.at
	BM für Inneres		Mag. Dr. Alfred Hödl	alfred.hoedl@bmi.gv.at		-
	BM für Justiz		Dr. Maria Wais	maria.wais@bmj.gv.at	Mag. Michael Aufner	michael.aufner@bmj.gv.at
	Bundeskanzleramt		Mag. Margit Knipp	margit.knipp@bka.gv.at	Dr. Karin Thienel	karin.thienel@bka.gv.at
	BM für Finanzen		Mag. Dr. Tomas Blazek	tomas.blazek@bmf.gv.at	Dr. Karin Vorauer-Mischer	karin.vorauer-mischer@bmf.gv.at
	BM f. europ. & internationale Angelegenheiten		Mag. Kerstin Tobisch	kerstin.tobisch@bmeia.gv.at	Dr. Karl Müller	karl.mueller@bmeia.gv.at
	Bundesarbeitskammer		Mag. Bernhard Horak	bernhard.horak@akwien.at	Dr. Susanne Schöberl	susanne.schoeberl@akwien.at
	Industriellenvereinigung		Dr. Gerhard Riemer	g.riemer@iv-net.at	Mag. Monika Gamper	m.gamper@iv-net.at
	Landwirtschaftskammer Österreich		DI Bernhard Keiler	b.keiler@lk-oe.at	DI Herbert Bauer	h.bauer@lk-oe.at
	Österreichischer Gewerkschaftsbund		Ing. Alexander Prischl	alexander.prischl@oegb.at	Mag. Sabine Letz	sabine.letz@oegb.at
	Wirtschaftskammer Österreich		Mag. Thomas Mayr	thomas.mayr@wko.at	Dr. Klaus Schedler	klaus.schedler@wko.at
	Verbindungsstelle der Bundesländer		Dr. Otto Prantl	post.ladion@ktn.gv.at	BSI Doris Wagner, MEd	doris.wagner@lsr-noe.gv.at

Anhang 7

Geschäftsordnung der nationalen Steuerungsgruppe betreffend des Nationalen Qualifikationsrahmens beschlossen am 28. Juni 2007

§ 1 Aufgaben

Die nationale Steuerungsgruppe betreffend des nationalen Qualifikationsrahmens (Nationale Steuerungsgruppe NQR) berät die für die gesetzliche Reglementierung von Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen auf allen Ebenen zuständigen Behörden, insbesondere das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung als koordinierende Ressorts.

Die Beratungsaufgaben der nationalen Steuerungsgruppe NQR umfassen

1. die Entwicklung und Gestaltung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR),
2. die Implementierung des NQR in Österreich,
3. die Gestaltung der Prozesse von Zuordnungen von formalen Qualifikationen sowie nicht formalen und informell erworbenen Qualifikationen zu den Ebenen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)
4. die Ausarbeitung und Beschlussfassung von Empfehlungen im Zusammenhang mit der Entwicklung, Gestaltung und Implementierung eines NQR sowie der Zuordnung von Qualifikationen zum EQR.
5. die gemeinsame Beratung zur Gestaltung und Organisation von Kommunikations-, Informations- und Entscheidungsstrukturen im eigenen Wirkungsbereich zur Erfüllung der oben genannten Zielsetzungen.

§ 2 Zusammensetzung und Vorsitz

Die nationale Steuerungsgruppe NQR setzt sich aus 23 stimmberechtigten Mitgliedern (bzw. Ersatzmitgliedern gemäß §5) zusammen. Diese werden wie folgt nominiert:

drei Vertreter/
Vertreterinnen vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

je zwei Vertreter/
Vertreterinnen vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

je ein Vertreter/
eine Vertreterin
vom Bundeskanzleramt
Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
Bundesministerium für Finanzen

Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend
Bundesministerium für Inneres
Bundesministerium für Justiz
Bundesministerium für Landesverteidigung
Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft
Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz
Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie

je ein Vertreter/
eine Vertreterin von der Bundesarbeitskammer
der Industriellenvereinigung
des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
der Landwirtschaftskammer Österreich
der Wirtschaftskammer Österreich

ein Vertreter/
eine Vertreterin von der Verbindungsstelle der Bundesländer

Den Vorsitz führt ein Vertreter/eine Vertreterin des BMUKK, die Stellvertretung des Vorsitzes wird vom BMWF wahrgenommen.

Die Mitgliedschaft in der nationalen Steuerungsgruppe NQR beginnt mit Nominierung durch das jeweilige Ressort/den jeweiligen Bereich und endet mit einem schriftlichen Widerruf der zu vertretenden Institution.

Auf Wunsch eines Mitgliedes können Vertreter/Vertreterinnen von Dachorganisationen des Bildungs- und Ausbildungsbereiches zu den Sitzungen eingeladen werden.

§ 3 Einberufung

Die nationale Steuerungsgruppe NQR wird vom/von der Vorsitzenden auf eigene Initiative oder im Auftrag von mindestens fünf Mitgliedern einberufen. Die Einladung ergeht direkt an die Mitglieder.

§ 4 Tagesordnung

Der/Die Vorsitzende legt die Tagesordnung fest. Die Tagesordnung und allfällige Arbeitsunterlagen werden mit der Einladung zur Sitzung spätestens zwei Wochen vor dem Sitzungstermin übermittelt.

Der/Die Vorsitzende kann auf Antrag eines Mitglieds oder auf eigene Initiative in dringenden Fällen die Übermittlungsfrist für die Einladung bzw. Unterlagen auf drei Arbeitstage vor dem Sitzungstermin verkürzen.

Ferner kann in dringenden Fällen der/die Vorsitzende auf Antrag eines Mitglieds oder auf eigene Initiative im Laufe einer Sitzung eine Angelegenheit auf die Tagesordnung dieser Sitzung setzen.

§ 5 Vertretung, Beschlussfassung

Jedes stimmberechtigte Mitglied hat eine Stimme. Die Übertragung des Stimmrechts auf ein anderes Mitglied oder ein Ersatzmitglied ist zulässig. Ein Mitglied oder Ersatzmitglied kann bei der Stimmausübung die Vertretung für höchstens ein anderes Mitglied übernehmen. Die Ersatzmitglieder werden so wie die Mitglieder nominiert.

Die Vertretung des/der Vorsitzenden erfolgt durch dessen Stellvertreter/deren Stellvertreterin.

Die Beschlussfähigkeit ist gegeben, wenn alle Mitglieder ordnungsgemäß geladen worden sind (§ 3) und mindestens die Hälfte der Mitglieder anwesend ist.

Die Beschlüsse werden mit den abgegebenen Stimmen der anwesenden stimmberechtigten Mitglieder bzw. deren stimmberechtigten Vertretern/ Vertreterinnen in einfacher Mehrheit gefasst. Bei Stimmgleichheit entscheidet der/die Vorsitzende.

Die Geschäftsordnung bzw. Änderungen der Geschäftsordnung werden mit einfacher Mehrheit beschlossen. Zur Beschlussfassung der Geschäftsordnung ist ein schriftliches Verfahren möglich.

§ 6 Auskunftspersonen und Arbeitsgruppen

Auf Antrag eines Mitglieds kann die nationale Steuerungsgruppe NQR beschließen, dass zu besonderen Fragen Auskunftspersonen (Sachverständige) gehört werden. Die nationale Steuerungsgruppe NQR kann bei Bedarf Arbeitsgruppen einsetzen, die der Nationalen Steuerungsgruppe NQR berichten. Die Nationale Steuerungsgruppe NQR beschließt gemäß § 5 der Geschäftsordnung die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe unter Beachtung der Gewährleistung der notwendigen Sachkompetenz. Die Einberufung der Arbeitsgruppe erfolgt gemäß §3 der Geschäftsordnung.

§ 7 Geschäftsführung, Sitzungsberichte

Die Geschäftsführung der Nationalen Steuerungsgruppe NQR und deren Stellvertretung erfolgt durch das BMUKK.

Unter Verantwortung des/der Vorsitzenden wird über jede Sitzung ein Ergebnisprotokoll erstellt und den Mitgliedern innerhalb von 14 Tagen nach der Sitzung übermittelt. Beratungen, Beschlüsse und Empfehlungen der nationalen Steuerungsgruppe NQR sind vertraulich. Die Ressorts (bzw. Bereiche) entscheiden selbst über die Veröffentlichung von Sitzungsergebnissen in ihrem Wirkungsbereich.

Literatur

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

BMBWK (2006): Österreichische Stellungnahme zum EQR-Konsultationspapier der Europäischen Kommission, Wien. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/austria_de.pdf (27.4.2007).

BMBWK (2007): Strategiepapier zur Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich.

BMUKK (2007): Handbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung. Version: September 2007.

Bohlinger, Sandra (2006): Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 11.

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

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

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

Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (27.4.2007).

Gruber, Elke; Kastner, Monika (2005): Gesundheit und Pflege an die Fachhochschule? Band 11 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates. Facultas, Wien.

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Pellert, Ada; Cendon, Eva (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. IHS-Projektbericht, Wien, <http://www.equ.at/pdf/eqf-endbericht-ihs-duk.pdf> (12.8.2007).

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2007): Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsprofile in Österreich.

Leney, Tom; Gordon, Jean (2007): The role of learning outcomes in national education and training policies. Working Document.

Luomi-Messerer, K.; Markowitsch, Jörg (Hrsg., 2006): VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Vienna: 3s research laboratory.

Luomi-Messerer, Karin; Lengauer, Sonja; Markowitsch, Jörg (2007): Internationale Beispiele und Erfahrungen als Vorbild für den NQR in Österreich.

Luomi-Messerer, Karin; Markowitsch, Jörg; Lengauer, Sonja (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen – Aktuelle Ansätze in Österreich im Vergleich mit anderen Ländern. bwp@ Spezial 3 | Oktober 2007. Online: http://www.bwpat.de/ATspezial/luomi-messerer_et_al_atspezial.shtml (22.10.2007)

Markowitsch, Jörg (2007): Typologisierung von Qualifikationen. Working Paper 02/2007. Wien: 3s (im Erscheinen).

Markowitsch, Jörg; Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur (2006): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich.

Markowitsch, Jörg; Luomi-Messerer, Karin (2007): Exegesis of the European Qualifications Framework. Working Paper 01/2007. Wien: 3s

Ministry of Science, Technology and Innovation (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Online: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf (17.10.2007)

Moon, Jenny (2004): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria, Exeter University.

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

NQR Konzeptpapier (2007): Konzeptpapier für die Entwicklung des NQR in Österreich – verfasst vom NQR Forschungskonsortium im Auftrag der Projektgruppe NQR im Mai 2007.

Perrenoud, B.; A. Spitzer (2005): Reforms in Nursing Education across Western Europe. Presentation at the EHMA Annual Conference - Barcelona, 2005. Online: <http://www.ehma.org/activities/speakerlist/P/Perrenoud,%20B..ppt> (17.10.2007)

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

Schlögl, Peter (2006): Modellierung eines politischen Prozesses zur Entwicklung eines österreichischen Qualifikationsreferenzsystems nach den Grundsätzen von

Transparenz und Objektivität. In: Markowitsch, Jörg; Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur (2006): Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich.

Schneeberger, Arthur (2007): NQR und statistische Bezugsrahmen zur Klassifizierung von Qualifikationen.

Schneeberger, Arthur; Schlögl, Peter; Neubauer, Barbara (2007): Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellen Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR.

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

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

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

Wessenlink, Renate; Biemans, Harm J.A.; Mulder, Martin; van den Elsen, Elke R. (2007): Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländischen Wissenschaftler, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 40-2007/1, S.41-56.

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