ALS EINE DER ZIELSETZUNGEN VON ECVET, DEM EUROPÄISCHEN LEISTUNGSPUNKTESYSTEM FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG, WIRD IN DER ÖSTERREICHISCHEN ECVET-STRATEGIE DIE STÄRKUNG DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER BERUFSBILDUNG GENANNT. UM EINE ÜBERSICHT ÜBER DEN AKTUELLEN STAND DER UMSETZUNG DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DEN EINZELNEN BEREICHEN ZU ERHALTEN, WURDE 3S RESEARCH LABORATORY VOM BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG MIT DER ERSTELLUNG DIESER BROSCHÜRE BEAUFTRAGT. DIE AKTUELLEN INFORMATIONEN SOLLEN INSBESONDERE DAZU BEITRAGEN, DAS VERSTÄNDNIS SOWIE DAS VERTRAUEN ZWISCHEN DEN BEREICHEN DER BERUFSBILDUNG ZU STÄRKEN, UM ETWA DEN TRANSFER VON LERNERGEBNISSEN ZU ERLEICHTERN, UND DIE LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DEN EINZELNEN BEREICHEN WEITER ZU ENTWICKELN.

3S RESEARCH LABORATORY
WIEN, APRIL 2017

UMSETZUNG DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER ÖSTERREICHISCHEN BERUFSBILDUNG – STATUS QUO

BMB
Bundesministerium
für Bildung

UMSETZUNG DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER ÖSTERREICHISCHEN BERUFSBILDUNG – STATUS QUO

UMSETZUNG DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER ÖSTERREICHISCHEN BERUFSBILDUNG – STATUS QUO

AUTORINNEN
MONIKA AUZINGER
KARIN LUOMI-MESSERER

MITARBEIT: JULIA FELLINGER, JANINE WULZ

3s research laboratory
Wien, April 2017

BMB Bundesministerium für Bildung

Diese Publikation wurde finanziert mit freundlicher Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung (BMB), Sektion II (Berufs- und Erwachsenenbildung).

Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der österreichischen Berufsbildung – Status quo

Autorinnen
Monika Auzinger, Karin Luomi-Messerer

Mitarbeit
Julia Fellinger, Janine Wulz

3s research laboratory
A-1040 Wien, Wiedner Hauptstraße 18
Telefon: +43/1/5850915-10
office@3s.co.at, *http://3s.co.at*

BMB Bundesministerium für Bildung

Diese Publikation wurde finanziert mit freundlicher Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung (BMB), Sektion II (Berufs- und Erwachsenenbildung).

Typographie: www.deleatur.com
Alle Rechte vorbehalten
©3s, Wien, April 2017

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG 7

1.1 Hintergrund 7
1.2 Übersicht 9
Lernergebnisorientierung in der Berufsbildung – Beschreibungsraster 10

2. BERUFSBILDENDE MITTLERE UND HÖHERE SCHULEN 12

2.1 Einleitung 12
2.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 15
2.3 Was wird beschrieben? 17
2.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 25
2.5 Erfahrungen und Ausblick 27

3. DUALE BERUFSAUSBILDUNG 29

3.1 Einleitung 29
3.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 29
3.3 Was wird beschrieben? 30
3.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 31
3.5 Erfahrungen und Ausblick 35

4. ERWACHSENENBILDUNG/ HÖHERE BERUFSBILDUNG 37

4.1 Einleitung 37
4.2 Nachholen des Pflichtschulabschlusses 39
4.2.1 Einleitung 39
4.2.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 39
4.2.3 Was wird beschrieben? 40
4.2.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 41
4.2.5 Erfahrungen und Ausblick 41
4.3 Meister/in (Gewerbeordnung) 42
4.3.1 Einleitung 42
4.3.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 42
4.3.3 Was wird beschrieben? 42
4.3.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 43
4.3.5 Erfahrungen und Ausblick 43
4.4 Ingenieur/in 44
4.4.1 Einleitung 44
4.4.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 44
4.4.3 Was wird beschrieben? 45
4.4.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 45
4.4.5 Erfahrungen und Ausblick 46

4.5 Ingenieurbüro (Beratende Ingenieure/Ingenieurinnen) 46
4.5.1 Einleitung 46
4.5.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 47
4.5.3 Was wird beschrieben? 47
4.5.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 48
4.5.5 Erfahrungen und Ausblick 48
4.6 wba-Zertifizierte/r bzw. -Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in 48
4.6.1 Einleitung 48
4.6.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 49
4.6.3 Was wird beschrieben? 49
4.6.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 50
4.6.5 Erfahrungen und Ausblick 50
4.7 WIFI Trainer/in in der Erwachsenenbildung 51
4.7.1 Einleitung 51
4.7.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 51
4.7.3 Was wird beschrieben? 52
4.7.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 52
4.7.5 Erfahrungen und Ausblick 53
4.8 Schlussfolgerungen zum Stand der Umsetzung der Lernergebnisorientierung in diesem Bereich 54

5. GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGEBERUFE 55

5.1 Einleitung 55
5.2 Zweck/Funktion der Lernergebnisse 55
5.3 Was wird beschrieben? 57
5.4 Wie werden Lernergebnisse formuliert? 60
5.5 Erfahrungen und Ausblick 62

6. STATUS QUO DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER BERUFSBILDUNG – SCHLUSSFOLGERUNGEN 63

7. QUELLEN 66

7.1 Literatur 66
Gesetzliche Grundlagen / Verordnungen 68
Webseiten 70
7.2 Interviewpartner/innen 70

8. ANHANG 71

Analyseraster für die Einschätzung der Lernergebnisorientierung von Qualifikationen und Bildungsprogrammen 71

1 EINLEITUNG

1.1 HINTERGRUND

Als eine der Zielsetzungen von ECVET, dem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, wird in der österreichischen ECVET-Strategie die Stärkung der Lernergebnisorientierung in unterschiedlichen Bereichen der Berufsbildung genannt: „Weiterentwicklung der Lernergebnisorientierung (in Anlehnung an z.B. kompetenzorientierte Lehrpläne, Bildungsstandards der Berufsbildung, Kompetenzmodelle der Ausbildungen für Gesundheitsberufe, etc.) und damit verbunden die Unterstützung des Paradigmenwechsels von der Input- zur Output-Steuerung".[1]

In Anlehnung an die Definition im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Lernergebnisse verstanden als „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert."[2]

In Bezug auf Lernergebnisorientierung werden im oben genannten Strategiepapier insbesondere folgende Zielsetzungen für die unterschiedlichen Bereiche der Berufsbildung angeführt:

TABELLE 1: ZIELSETZUNGEN IN BEZUG AUF LERNERGEBNISORIENTIERUNG

Bereich	Ziel in Bezug auf Lernergebnisorientierung
Berufsbildende höhere Schulen (BHS/BAfEP[1]/BASOP/HLFS)	Ergänzung zum Projekt Bildungsstandards in der Berufsbildung (Lernergebnisorientierung, kompetenzorientiertes Unterrichten) durch Einarbeiten des ECVET Modells in die neuen Lehrpläne der Sektion II (insb. Jahrgang 4 und 5 BHS); besonderer Fokus: Pilotierung der Formulierung von Lernergebniseinheiten
Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)	Kohärente Beschreibung von Lernergebnissen

1 *BMBF 2014, 2*
2 *Amtsblatt der Europäischen Union 2008*
3 *Vormals BAKIP. Die seit 2016 neu geltende Bezeichnung geht einher mit einem erweiterten Fokus der BAfEP, deren Regelausbildung nunmehr Bildungs- und Pädagogikaufgaben für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt umfasst. Zuvor wurde an den BAKIP „Früherziehung" für Kinder unter 3 Jahren als Spezialisierungsmöglichkeit angeboten.*

Erwachsenenbildung (EB)	Forcierung der lernergebnisorientierten Formulierung in der Erwachsenenbildung
Duale Berufsausbildung	Entwicklung lernergebnisorientierter Ausbildungsverordnungen
Gesundheitsberufe	Herstellung von Kompatibilität zwischen den Kompetenzmodellen des Gesundheitsbereiches und dem Lernergebnisansatz des ECVET-Modells
Höhere Berufsausbildung	Unterstützung der Formulierung von Kompetenzen und Lernergebnissen in der betrieblichen Weiterbildung

QUELLE: BMBF 2014, 7.

Der Beschreibung von Lernergebnissen kommt auch mit der Entwicklung der österreichischen Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (BMBF 2015) und insbesondere mit dem Inkrafttreten des Bundesgesetzes über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz[4]) große Bedeutung zu. Qualifikationen sollen auf Basis ihrer Lernergebnisse den NQR-Niveaus zugeordnet werden. Das heißt, um die Inhalte einer Qualifikation mit den lernergebnisorientierten Deskriptoren des NQR in Bezug setzen zu können, ist eine explizite Formulierung der Lernergebnisse der jeweiligen Qualifikation erforderlich. Im „Handbuch für die Zuordnung von Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)“ (NKS 2016, 12) wird die Beschreibung der Lernergebnisse von Qualifikationen daher als eine zentrale Anforderung genannt:

> „Die Standards, d.h. jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz, die Qualifikationswerberinnen und Qualifikationswerber im Rahmen des Feststellungsverfahrens unter Beweis stellen müssen, müssen transparent und offen dargestellt sein (z.B. auf der Website des Qualifikationsanbieters). Welche Art der Darstellung dabei gewählt wird (z.B. separate Darstellung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz oder holistische Formulierungen), ist nicht von Bedeutung.“

4 *https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496*

Auch wenn es keine einheitlichen Vorgaben zur Formulierung von Lernergebnissen gibt, wird im Kontext des NQR auf folgende „Regeln" verwiesen (NKS 2015):

- Verwendung aktiver Verben[5] – Tätigkeiten konkret beschreiben,
- Beschreibung des Rahmens, in dem die Handlung ausgeführt wird,
- Vermeidung vager Formulierungen.

Um eine Übersicht über den aktuellen Stand der Umsetzung der Lernergebnisorientierung in den einzelnen Bereichen der Berufsbildung zu erhalten, wurde 3s research laboratory vom Bundesministerium für Bildung (BMB) mit der Erstellung dieser Broschüre beauftragt.[6] Die aktuellen Informationen zur Lernergebnisorientierung sollen insbesondere dazu beitragen,

- das Verständnis sowie das Vertrauen zwischen den Bereichen zu stärken, was wiederum eine Voraussetzung für den Transfer von Lernergebnissen darstellt;
- die Lernergebnisorientierung in den einzelnen Bereichen weiter zu entwickeln.

1.2 ÜBERSICHT

In den folgenden Kapiteln wird der Stand der Umsetzung der Lernergebnisorientierung in den jeweiligen Bereichen der Berufsbildung dargestellt:

- Kapitel 2: Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
- Kapitel 3: Duale Berufsausbildung
- Kapitel 4: Erwachsenenbildung/Höhere Berufsbildung
- Kapitel 5: Gesundheitsberufe
- Kapitel 6: Status quo der Lernergebnisorientierung in der Berufsbildung – Schlussfolgerungen

Die Darstellungen folgen so weit wie möglich einem einheitlichen Schema (s. Beschreibungsraster unten). Der Fokus liegt dabei auf der Beschreibung der Lernergebnisse, d.h. auf der Art und Weise, wie Lernergebnisse in den jeweiligen Dokumenten formuliert sind, welche Funktionen diese Beschreibungen haben und welche Erfahrungen in Bezug auf ihre Verwendung vorhanden sind.

---

5 *Sogenannte „aktive" Verben beschreiben Handlungen oder Fähigkeiten, die von Lernenden demonstriert oder mit bestimmten Aufgaben geprüft werden können. Es wird vielfach empfohlen, „aktive" Verben bei der Formulierung von Lernergebnissen zu verwenden und ungenaue oder mehrdeutige Begriffe bzw. unspezifische Verben zu vermeiden (wie z.B. kennen, verstehen, wissen, bewusst werden).*

6 *Die letzten zentral erstellten Übersichtsarbeiten dazu stammen aus der Phase der Entwicklung des NQR in Österreich (Lassnigg & Vogtenhuber 2009) bzw. aus der Phase der Erstellung des österreichischen EQR-Zuordnungsberichtes (BMUKK & BMWF (2011).*

Die relevanten Informationen dazu wurden zum Teil aus der Analyse von Qualifikationsbeschreibungen gewonnen; darüber hinaus wurden Interviews mit Experten und Expertinnen aus den Bereichen geführt.[7]

LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER BERUFSBILDUNG – BESCHREIBUNGSRASTER

1. ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

- In welchen Dokumenten und für welchen Zweck werden die mit den Qualifikationen verbundenen Lernergebnisse dargestellt?
- Was ist die Intention und Funktion dieser Dokumente und Lernergebnisdarstellungen – z.B. werden Lernergebnisse für die Gesamtqualifikation beschrieben – als Qualifikationsprofil – und sind daher auf höherem Abstraktionsniveau und weniger detailliert/umfangreich formuliert? Werden sie für kleine Einheiten beschrieben (z.B. Module)? Sollen sie für den Überprüfungs- und Feststellungsprozess genutzt werden? Dienen sie als Referenzrahmen für die Ausgestaltung der Lehr- und Lernprozesse?
- Wie ist das Verhältnis von Lernergebnissen und Inputfaktoren?

2. WAS WIRD BESCHRIEBEN?

- Auf welcher konzeptionellen/theoretischen Grundlage bzw. auf welchem Modell beruht die Formulierung der Lernergebnisse?
- Werden die Lernergebnisse gruppiert (z.B. als Einheiten, Module)? Wenn ja: nach welchen Aspekten werden sie gruppiert?
- Wie ist das Verhältnis von berufsspezifischen und transversalen Lernergebnissen?

3. WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

- Welches Format wird für die Formulierungen verwendet (z.B. Verb+Objekt+Kontext; Syntax…)?
- Horizontale Dimension: Welche „Domänen des Lernens“ werden zum Ausdruck gebracht (z.B. Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz)?
- Vertikale Dimension: Wie wird das Anspruchsniveau in den Lernergebnisbeschreibungen zum Ausdruck gebracht? Werden bestimmte Taxonomien verwendet (z.B. nach Bloom[8])?

7 *Die Liste der interviewten Experten und Expertinnen ist im Anhang zu finden.*
8 *Bloom et al. 1956*

4. WEITERE INFORMATIONEN / ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

- Wie kann der Stand der Umsetzung der Lernergebnisorientierung in dem jeweiligen Bereich insgesamt eingeschätzt werden (anhand des Kriterienrasters zur Einschätzung der Ergebnisorientierung von Qualifikationen, das im Zuge der NQR-Entwicklung in Österreich erarbeitet wurde[9] – s. Anhang)?
- Welche Rolle spielen europäische Entwicklungen bei der Umsetzung der Lernergebnisorientierung?
- Welche Erfahrungen gibt es in Bezug auf die Anwendung der Lernergebnisse (z.B. Feedback der Nutzer/innen – Lehrende, Lernende, Arbeitgeber/innen)?
- Welche Entwicklungen sind für die nächste Zeit geplant?

9 *Lassnigg & Vogtenhuber 2009*

2

BERUFSBILDENDE MITTLERE UND HÖHERE SCHULEN

2.1 EINLEITUNG

Kernstück der Ausbildung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) als Teil der Sekundarstufe II ist der Erwerb beruflicher Kompetenzen gemeinsam mit einer fundierten Allgemeinbildung sowie personaler und sozialer Kompetenzen.

- **Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)** haben eine Dauer von ein bis vier Jahren. Während BMS-Formen mit einer Ausbildungsdauer von ein oder zwei Jahren eine teilweise Berufsausbildung vermitteln, erwerben Absolventen und Absolventinnen von BMS mit einer Ausbildungsdauer von drei oder vier Jahren mit Abschlussprüfung eine abgeschlossene Berufsausbildung.
- **Berufsbildende höhere Schulen (BHS)** vermitteln in fünf Jahren neben einer fundierten Allgemeinbildung eine höhere berufliche Ausbildung. Sie schließen mit der Reife- und Diplomprüfung ab, mit welcher Absolventen und Absolventinnen die Berechtigung zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen erwerben sowie, je nach Schulart bzw. Fachrichtung, den Zugang zu gesetzlich geregelten Berufen laut Gewerbeordnung.

BMHS stehen in diversen Schularten zur Wahl. Folgende sind die wichtigsten[10]:

BERUFSBILDENDE HÖHERE SCHULEN (FÜNFJÄHRIG IN DER HAUPTFORM)

- Höhere technische und gewerbliche Lehranstalt (HTL)
- Handelsakademie (HAK)
- Höhere Lehranstalt für Mode (HLM)
- Höhere Lehranstalt für Kunst und Gestaltung (HLK)
- Höhere Lehranstalt für Tourismus (HLT)

10 *Zahlreiche dieser Schularten werden zudem in unterschiedlichen Fachrichtungen angeboten. Auch die Berufsschulen gehören zur Gruppe berufsbildenden Schulen; sie werden jedoch im Rahmen des Kapitels „Duale Berufsausbildung" behandelt. Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege gehören nicht zur Gruppe der BMHS, da sie „Schulen" sui generis auf Grundlage des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes, BGBl. I Nr. 108/1997 in der geltenden Fassung, sind.*

- Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, inkl. verschiedene Fachrichtungen (HLW)
- Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten, inkl. verschiedene Fachrichtungen (HLFS)
- Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP)
- Bildungsanstalt für Sozialpädagogik (BASOP)
- Höhere Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation (HLP)
- Höhere Lehranstalt für Umwelt und Wirtschaft (HLUW)

BERUFSBILDENDE MITTLERE SCHULEN

- Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschule (drei- oder vierjährig)
- Handelsschule (dreijährig) (HAS)
- Sporthandelsschule (vierjährig)
- Fachschule für wirtschaftliche Berufe (dreijährig)
- Fachschule für wirtschaftliche Berufe (ein- und zweijährig)
- Fachschule für Mode (dreijährig)
- Hotelfachschule, Tourismusfachschule (dreijährig)
- Fachschule für Sozialberufe (dreijährig)
- Schule für Sozialdienste (zweijährig)
- Schule für Sozialbetreuungsberufe (zwei- bis dreijährig): Aufnahme ab dem 17. bzw. 19. Lebensjahr
- Land-und forstwirtschaftliche Fachschule (ein- bis vierjährig)
- Bundessportakademie (dreijährig)

Die verstärkte Lernergebnis- und Kompetenzorientierung im Bereich der BMHS wird insbesondere durch folgende zwei Initiativen vorangetrieben: die Entwicklung der Bildungsstandards für die Berufsbildung sowie die Einführung der neuen Oberstufe.

NEUE OBERSTUFE (NOST)[11]

Die Umsetzung der neuen Oberstufe erfolgt an zumindesten dreijährigen mittleren und höheren Schulen (ausgenommen Land- und forstwirtschaftliche Fachschulen, Gesundheits- und Krankenpflegeschulen) ab der 10. Schulstufe mit dem Schuljahr

11 *http://www.bmb.gv.at/nost.*

2017/18. Derzeit wird die neue Oberstufe an zahlreichen Standorten im Schulversuch erprobt, bevor sie mit 1. September 2017 startet[12].

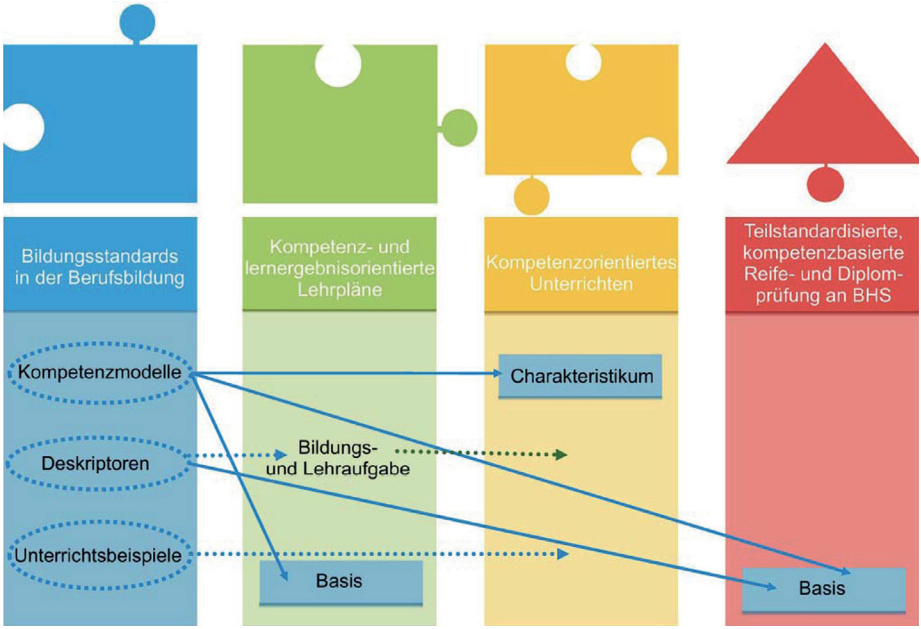
Eine wichtige Neuerung im Rahmen der neuen Oberstufe ist die sogenannte *Semestrierung*, d.h. es handelt sich um ein semesterorientiertes Modell, mit dem Individualisierung und Kompetenzorientierung gefördert werden sollen. Ab der 10. Schulstufe ist für jedes Semester ein eigenes Kompetenzmodul definiert. Die letzte Schulstufe besteht aus zwei Semestern, die jedoch zu einem Kompetenzmodul zusammengefasst sind. In jedem Kompetenzmodul sind Bildungs und Lehraufgaben angeführt, welche die in diesem Semester zu erreichenden Kompetenzen spezifizieren, sowie der entsprechende Lehrstoff.

BILDUNGSSTANDARDS IN DER BERUFSBILDUNG[13]

Im Jahr 2004 setzte das BMB mit der Initiative *Bildungsstandards in der Berufsbildung* einen wichtigen Schritt in Richtung verstärkter Kompetenzorientierung. Im Rahmen dieser Initiative werden sowohl gegenstandsbezogene (schulartenübergreifende) als auch berufsbezogene (schulartenspezifische) Bildungsstandards sowie ein Bildungsstandard für personale und soziale Kompetenzen formuliert. Diese setzen sich aus einem Kompetenzmodell für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand/Fachbereich, das aus einer Handlungs- und Inhaltsdimension besteht, den Deskriptoren an den Schnittpunkten von Handlungs- und Inhaltsdimension und den Unterrichtsbeispielen, welche die Deskriptoren präzisieren, zusammen. Bildungsstandards beschreiben dabei besonders bedeutsame Lerninhalte (Kernkompetenzen). Sie beziehen sich auf den Lehrplan (bzw. die jeweiligen Lehrpläne), sind jedoch trotz dieser Orientierung nicht damit gleichzusetzen. Vielmehr werden sie von den Bildungszielen abgeleitet und bilden den wesentlichen Kern eines Fachbereichs. Es handelt sich dabei um Regelstandards (im Gegensatz zu Mindeststandards), welche ein mittleres Niveau von Kompetenzen beschreiben, das von Schülerinnen und Schülern sowohl unter- als auch überschritten werden kann. Folgende Abbildung veranschaulicht die Verortung der Bildungsstandards in der Berufsbildung:

12 *Durch das Schulrechtsänderungsgesetz 2016 konnte durch Verordnung der Schulleiterin oder des Schulleiters – nach Anhörung des Schulgemeinschaftsausschusses – einmalig festgelegt werden, dass die die neue Oberstufe betreffenden Bestimmungen hinsichtlich der 10. Schulstufe erst mit 1. September 2018 oder 2019 in Kraft treten, wenn dies im Hinblick auf die erforderlichen pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen zur Vorbereitung der Umsetzung der neuen Oberstufe an der betreffenden Schule dringend geboten erscheint.*

13 *Die Broschüren zu den entwickelten Bildungsstandards werden auf folgender Website publiziert: http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/*



QUELLE: BMBF 2015a, 7.

2.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Lernergebnisformulierungen finden sich sowohl in den Lehrplänen der neuen Lehrplangeneration als auch in den Bildungsstandards für die Berufsbildung.

LEHRPLÄNE

Die Ausbildungsziele und -inhalte von BMHS sind in Rahmenlehrplänen festgelegt, die unter Einbeziehung von Expertinnen und Experten aller relevanten Stakeholder (Schule, Gesellschaft, Wirtschaft, etc.) in regelmäßigen Abständen novelliert werden. Die Lehrpläne werden vom Bundesministerium für Bildung (BMB) verordnet. Im Rahmen der Schulautonomie können Schulen das Stundenausmaß einzelner Unterrichtsgegenstände ändern oder eigene Schwerpunkte bzw. Vertiefungen festlegen.

In den letzten Jahren wurden die BMHS-Lehrpläne sukzessive zu kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplänen umgearbeitet; diese Arbeiten wurden insbe-

sondere auch durch die Einführung der neuen Oberstufe und der Formulierung der Kompetenzmodule (siehe oben) vorangetrieben. Die kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrpläne basieren auf den Kompetenzmodellen, welche in den Bildungsstandards für die Berufsbildung festgelegt wurden. Konkret orientieren sich die Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne zum Teil an den Deskriptoren der Bildungsstandards. Sie basieren somit auf den erarbeiteten Kompetenzmodellen, folgen dem Ansatz der Lernergebnisorientierung und binden auch soziale und personale Kompetenzen ein.

§ 6 (2) des Schulorganisationsgesetz (SchOG) bzw. § 5 des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes (Luf. BSchG) legen fest, welche Inhalte sämtliche Lehrpläne grundsätzlich zu enthalten haben:[14]

- die allgemeinen Bildungsziele,
- die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze,
- den Lehrstoff,
- die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Semester oder Schulstufen, soweit dies im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der betreffenden Schulart (Schulform, Fachrichtung) sowie die Übertrittsmöglichkeiten erforderlich ist und
- die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Stundentafel),
- soweit es schulautonome Lehrplanbestimmungen erfordern, sind Kernanliegen in den Bildungs- und Lehraufgaben oder den didaktischen Grundsätzen oder im Lehrstoff zu umschreiben.

NEUE OBERSTUFE

Wenngleich die Lernergebnisbeschreibungen für relativ kleine Einheiten erstellt werden (Kompetenzmodule innerhalb eines Gegenstands), sind sie nicht als Kriterien für die Leistungsbeurteilung vorgesehen. Sehr wohl bilden sie aber, im Zusammenspiel mit der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), deren Grundlage. Weiters werden im Rahmen der neuen Oberstufe für jeden negativ oder nicht beurteilten Unterrichtsgegenstand die nicht erreichten Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoffe auf einem dafür vorgesehenen Beiblatt dokumentiert. Dabei

14 *Eine Orientierungshilfe für die Erstellung der aktuellen Lehrpläne ist die vom BMB herausgegebene Handreichung „Leitfaden zur Erstellung und Gestaltung von kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplänen für Berufsbildende höhere Schulen (BHS) und Bildungsanstalten (BA)“.*

kommen die Lernergebnisformulierungen (Bildungs- und Lehraufgaben) aus dem Lehrplan direkt zur Anwendung.

BILDUNGSSTANDARDS IN DER BERUFSBILDUNG

Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die auf Abschlussqualifikationen fokussieren und den erwünschten Kompetenzzuwachs der Schüler/innen am Ende der Ausbildung beschreiben. Sie bilden die Grundlage für die Implementierung eines kompetenzorientierten Unterrichts, der jedenfalls die Erreichung der zentralen, in den Bildungsstandards festgelegten Lernergebnisse sichern soll, und zwar unabhängig vom Schulstandort. Bildungsstandards leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und dienen als Orientierung für die Lehrenden und Lernenden, sind jedoch nicht für den direkten Einsatz in der Leistungsbeurteilung konzipiert.

2.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

LEHRPLÄNE

Die Lehrpläne der BMHS folgen insgesamt einer ähnlichen Architektur, wobei zwischen einzelnen Bereichen und auch Fachrichtungen zum Teil durchaus Unterschiede in einzelnen Strukturelementen und der Formulierung von Lernergebnissen erkennbar sind.

Als Grundkonzepte für die Entwicklung der Lernergebnisbeschreibungen wurden das Kompetenzmodell von Anderson & Krathwohl, die Bloomsche Taxonomie sowie die Arbeiten von Jennifer Moon zur Beschreibung von Lernergebnissen als Orientierung verwendet. Im Bereich der Sprachen werden zum Teil andere Kompetenzmodelle verwendet; insbesondere bezieht man sich auch auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Die Lehrpläne sowie Lernergebnisbeschreibungen sind grundsätzlich nach Gegenständen bzw. Fächern strukturiert. Zunehmend wird jedoch versucht, eine stärkere inhaltliche Vernetzung von verwandten Gegenständen zu erzielen und dies auch in den Lehrplänen bzw. Lernergebnisbeschreibungen zum Ausdruck zu bringen, etwa in Form einer Clusterstruktur (z.B. HAK, HUM[15]) oder als Fächerbündel (z.B.

15 Zu den humanberuflichen Schulen (HUM) zählen folgende Schularten: Schulen für wirtschaftliche Berufe, Schulen für Tourismus, Schulen für Mode, Schulen für Kunst

HTL, HLFS). Der Cluster *Mathematik, Naturwissenschaften und Ernährung* der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HUM) setzt sich etwa aus den Gegenständen angewandte Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie und Ökologie, Chemie, Physik) sowie Ernährung und Lebensmitteltechnologie zusammen.

Im Folgenden wird kurz auf ausgewählte Besonderheiten einzelner BMHS-Schularten eingegangen:

- **Technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen**: Diese Schulen bedienen sich einer gemeinsamen Lehrplanarchitektur. Diese umfasst die Bereiche der allgemeinen Bildung, der fachtheoretischen Bildung und der fachpraktischen Bildung. Naturwissenschaftliche Kenntnisse und IT-Kompetenzen werden grundlegend und auch berufsorientiert entsprechend den Erfordernissen des Fachgebietes vermittelt. Bestimmte Gegenstände wurden zu Fächerbündeln zusammengefasst, wie etwa im Bereich Naturwissenschaften, dessen Lernergebnisse sich auf Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in Physik, Chemie, Biochemie, Biotechnologie und Ökologie beziehen.
- **Kaufmännische Schulen (HAK, HAS)**: Der Lehrplan ist in Cluster gegliedert, im Fall der Handelsakademien etwa in *Persönlichkeit und Bildungskarriere, Sprachen und Kommunikation, Entrepreneurship – Wirtschaft und Management, Gesellschaft und Kultur, Mathematik und Naturwissenschaften*. Die Lehrpläne für Handelsakademien und Handelsschulen sind darüber hinaus als kompetenzorientierter Spirallehrplan konzipiert: dieses Modell ermöglicht es, Themen zu verschiedenen Zeiten kontinuierlich aufzugreifen und auf immer höherem Lehrzielniveau zu vertiefen bzw. zu festigen. Für jeden Cluster sind *Bildungsziele* und für jeden Clustergegenstand *didaktische Grundsätze* formuliert, der *Lehrstoff* sowie die *Bildungs- und Lehraufgaben* angeführt.
- **Humanberufliche Schulen (HUM):** Auch die Lehrpläne der humanberuflichen Schulen folgen einer Cluster-Struktur, wobei die Vernetzung zwischen den einzelnen Gegenständen ein wichtiger Leitgedanke ist. So ist etwa Lehrplan der höheren Lehranstalt für Tourismus (HLT) in folgende Cluster gegliedert: *Allgemeinbildung, Sprache und Medien; Tourismus und Wirtschaft; Gastronomie und Hotellerie*.
- **Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik**: Ein Spezifikum der BAfEP/BASOP ist, dass sich zwei Bereiche

und Gestaltung, Schulen für Produktmanagement und Präsentation, Schulen für Sozialberufe (vgl. BMB – Abteilung II/4 2016).

in den Lernergebnisbeschreibungen fast aller Gegenstände wiederfinden, um die inhaltliche Integration zu betonen und voranzutreiben: *Transfer in das pädagogische Berufsfeld* sowie *Selbstkompetenz, Interaktion und Kommunikation*.

In den Lehrplänen finden sich Lernergebnisbeschreibungen einerseits im allgemeinen Bildungsziel sowie in den Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

LERNERGEBNISBESCHREIBUNGEN IM ALLGEMEINEN BILDUNGSZIEL DER LEHRPLÄNE

Das allgemeine Bildungsziel eines Lehrplanes besteht aus dem Bildungsauftrag und jenen Kompetenzen bzw. Lernergebnissen, die von den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulart zu erwerben sind, ausgerichtet auf das jeweilige Berufsfeld der Schulart. Diese Lernergebnisse beziehen sich auf die Abschlussqualifikation und haben daher ein höheres Abstraktionsniveau als jene in den Bildungs- und Lehraufgaben. Je nach Schulart variiert die Struktur der Lehrpläne hier leicht, wie folgende ausgewählte Beispiele veranschaulichen:

- **Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen (HLFS):** Die Beschreibung besteht aus dem eigentlichen *allgemeinen Bildungsziel* sowie den Lernergebnissen der Lehrplanbereiche und einzelner Pflichtgegenstände. Das allgemeine Bildungsziel ist einheitlich für alle HLFS, wobei in den Lernergebnissen nach Lehrplanbereichen und Fachrichtungen differenziert wird. Letztere charakterisieren gleichzeitig auch das Qualifikationsprofil der einzelnen Fachrichtungen.
- **Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten (HTL):** Lehrpläne haben zusätzlich zu einem fachrichtungsübergreifenden allgemeinen Bildungsziel einen Abschnitt mit dem fachbezogenen Qualifikationsprofil. Im Lehrplan der HTL für Informationstechnologie (siehe unten) beispielsweise besteht das fachbezogene Qualifikationsprofil aus zwei Teilen: einer Beschreibung der Einsatzgebiete und Tätigkeitsfelder von Absolventinnen und Absolventen sowie einer Beschreibung der berufsbezogenen Lernergebnisse für die einzelnen Bereiche.

LERNERGEBNISBESCHREIBUNGEN IN DEN BILDUNGS- UND LEHRAUFGABEN DER LEHRPLÄNE

Die detaillierteren Lernergebnisbeschreibungen finden sich als Bildungs- und Lehraufgaben im Abschnitt *Bildungs- und Lehraufgaben und Lehrstoffe der Unterrichtsgegenstände*. Dabei werden für jedes Kompetenzmodul (idR Semester) eines bestimmten Unterrichtsgegenstands die intendierten Lernergebnisse beschrieben, zum Teil mit einer zusätzlichen Gliederung nach Bereichen. Im Anschluss wird der Lehrstoff für das jeweilige Kompetenzmodul des Gegenstands aufge-

listet. Die Deskriptoren des entsprechenden Bildungsstandards, sofern vorhanden, stellen eine Orientierung für die Formulierung der Bildungs- und Lehraufgabe dar. Hinsichtlich der Konzeption der Lernergebnisbeschreibungen werden, je nach Schulart, unterschiedliche Modelle verwendet, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Folgendes Beispiel aus dem Lehrplan der HTL für Informationstechnologie zeigt die Ebene, auf welcher die intendierten Lernergebnisse als Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan beschrieben sind:

Lehrplan	**HTL für Informationstechnologie (2015)**
Gegenstand	Softwareentwicklung
Kompetenzmodul	5 (5. Semester)
Bereich	Softwareentwicklungsprozess
Bildungs- und Lehraufgabe	*Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich Softwareentwicklungsprozess einfache Testfälle unter Berücksichtigung von Vererbung und Polymorphismus definieren sowie damit Programme systematisch testen.*

Das nächste Beispiel liefert einen weiteren Auszug aus oben genanntem Lehrplan und veranschaulicht die verschiedenen Ebenen der Lernergebnisbeschreibungen im Lehrplan im Bereich Softwareentwicklung: eine abstraktere Beschreibung im Rahmen des fachbezogenen Qualifikationsprofils sowie die detailliertere Beschreibung im Rahmen der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Bereiche eines Unterrichtsgegenstands.

BEISPIEL: LEHRPLAN HTL FÜR INFORMATIONSTECHNOLOGIE (2015)

- Stundentafel
- Allgemeines Bildungsziel [fachrichtungsübergreifend]
- Fachbezogenes Qualifikationsprofil: enthält eine Beschreibung der Einsatzgebiete und Tätigkeitsfelder von Absolventinnen und Absolventen sowie eine Beschreibung der berufsbezogenen Lernergebnisse für die einzelnen Bereiche. Beispiel Softwareentwicklung: *Im Bereich Strukturierte Programmierung können die Absolventinnen und Absolventen Algorithmen grafisch darstellen, mit Hilfe von Unterprogrammen strukturieren und in einer höheren Programmiersprache umsetzen. Dazu können sie grundlegende Datentypen und Kontrollstrukturen einsetzen.*

- Bildungs- und Lehraufgaben und Lehrstoffe der Unterrichtsgegenstände: gegliedert nach Gegenständen; innerhalb eines Gegenstandes werden je Kompetenzmodul (idR Semester) die Bildungs- und Lehraufgaben, aufgeteilt auf Bereiche, beschrieben sowie der jeweilige Lehrstoff definiert.
- Beispiel aus dem Gegenstand Softwareentwicklung, Kompetenzmodul 4, Bildungs- und Lehraufgabe: *Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich Anwendungsentwicklung*
  - *externe Programmbausteine in eigene Programme integrieren und eigene Programmbausteine zur Verfügung stellen;*
  - *den Computer als Werkzeug für fachspezifische Anwendungen einsetzen und mit Hilfe höherer Programmiersprachen Aufgaben ihres Fachgebietes methodisch lösen;*
  - *Programme für unterschiedliche Medien mit grafischer Benutzeroberfläche entwickeln.*

Manche Lehrpläne gruppieren die Lernergebnisse innerhalb eines Gegenstands und Kompetenzmoduls zusätzlich nach Bereichen, wie nachfolgendes Beispiel aus dem Lehrplan der Höheren Lehranstalt für für Landwirtschaft für den Gegenstand *Pflanzenbau* zeigt. Diese Bereiche finden sich dabei auch im jeweiligen Bildungsstandard wieder.

BEISPIEL: LEHRPLAN DER HÖHEREN LEHRANSTALT FÜR LANDWIRTSCHAFT (2016)

5. LANDWIRTSCHAFT

5.1 PFLANZENBAU

II. Jahrgang:

3. Semester – Kompetenzmodul 3:

Bildungs- und Lehraufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler können im

Bereich Boden und Klima

- wichtige Bodentypen und deren Eigenschaften im Hinblick auf die landwirtschaftliche Produktion beschreiben und bewerten;
- aus konkreten Boden- und Klimadaten Schlüsse für die landwirtschaftliche Produktion ziehen;
- für die landwirtschaftliche Produktion relevante Klimafaktoren erklären und analysieren.

Bereich Landwirtschaftliche Arbeits- und Produktionsverfahren – Obstbau

- die Produktionsverfahren der gängigen Obstkulturen erklären und vergleichen.

Bereich Be- und Verarbeitung sowie Verwendung pflanzlicher Produkte

- die einzelnen Be- und Verarbeitungsschritte bei der Erzeugung von Obst- und Obstprodukten erläutern.

In einigen der neuen Lehrpläne wird auch das Zusammenspiel von Fachtheorie und Fachpraxis stärker hervorgehoben, wie folgendes Beispiel zeigt:

BEISPIEL: LEHRPLAN DER FACHSCHULE FÜR INFORMATIONSTECHNIK (2016)

Fachtheoretische und fachpraktische Gegenstände (wie z.B. *Systemtechnik* und *Systemtechnik – Computerpraktikum*) teilen sich eine gemeinsame Lernergebnisbeschreibung in den Bildungs- und Lehraufgaben und unterscheiden sich dann nur in der Beschreibung des Lehrstoffes.

1. Klasse (1. Semester):

Bildungs- und Lehraufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler können im

Bereich Elektrotechnik und Elektronik für Informationstechnik

- die wichtigsten elektrotechnischen Grundgesetze sowie die elektrischen Größen und Einheiten erklären;
- Schaltungen mit Gleichspannungsquellen analysieren;
- die wesentlichen Eigenschaften der Strahlenoptik und Wellenoptik beschreiben;
- einfache elektronische Grundschaltungen aufbauen sowie Spannung-, Strom- und Widerstandsmessungen durchführen;
- blanke und isolierte Leitungen zurichten, verlegen, Verbindungen und Anschlüsse herstellen;
- sicher mit Maschinen, Werkzeugen und Geräten umgehen und sich der Gefahren beim Umgang bewusst sein.

Bereich Grundlagen der Informatik (in Verbindung mit den Bereichen Zahlen und Maße sowie Algebra und Geometrie des Pflichtgegenstandes Angewandte Mathematik)

- die in der Computertechnik verwendeten Zahlen- und Kodiersysteme beschreiben und einsetzen;
- die zur Assemblierung eines EDV-Systems samt Peripheriegeräten notwenigen Bestandteile erklären;
- Dateien und Ordner verwenden sowie Dateien gezielt mit Attributen suchen;
- das Grundprinzip eines Computers erklären und die wesentlichen Bestandteile eines Computers erklären und beurteilen;
- die Funktionen der wichtigsten Baugruppen in Computersystemen sowie die Aufgaben und Einstellungen deren Firmware erklären;
- einen Computer assemblieren und ein Computersystem aufrüsten.

Auch bei der Entwicklung der Lehrpläne der humanberuflichen Schulen ist die Vernetzung zwischen einzelnen Gegenständen ein zentraler Gedanke, indem organisch zusammen gehörende Gegenstände zu Clustern zusammengefasst werden und in bestimmten Gegenständen Fachtheorie und Fachpraxis in angewandter Form verknüpft werden, wie nachfolgendes Beispiel veranschaulicht.

BEISPIEL: LEHRPLAN DER HÖHEREN LEHRANSTALT FÜR WIRTSCHAFTLICHE BERUFE (2014)

Mit dem Gegenstand *Unternehmens- und Dienstleistungsmanagement* soll der Festigung und Vernetzung der in den unterschiedlichen Clustern erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie der Förderung des unternehmerischen Denkens (Entre-

preneurship Education) besonders Rechnung getragen werden. Dabei wird in den Bildungs- und Lehraufgaben auch auf andere Gegenstände aktiv Bezug genommen um den Vernetzungsgedanken zu unterstreichen:

Die Schülerinnen und Schüler

- können die in den Clustern erworbenen Kompetenzen in der betrieblichen Praxis anwenden;
- verstehen betriebswirtschaftliche Abläufe in Unternehmen und können Zusammenhänge und Querverbindungen herstellen und Möglichkeiten der Steuerung erkennen;
- sind sich der steigenden Bedeutung des Dienstleistungssektors bewusst;
- können kundenorientierte Dienstleistungsangebote gestalten (Service Design);
- […]

BILDUNGSSTANDARDS

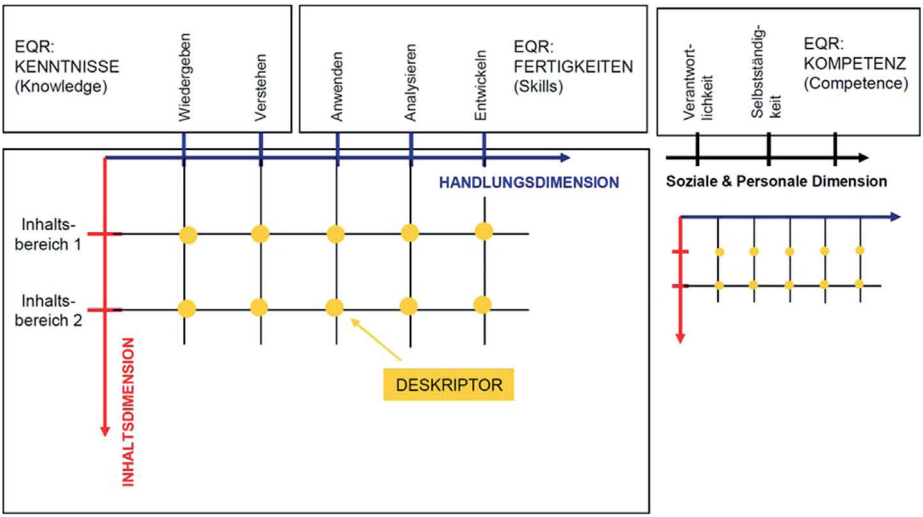
Die Bildungsstandards verwenden einen Kompetenzbegriff aufbauend auf Weinert (2001), indem vier Kompetenzarten unterschieden werden: *Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz* und *personale Kompetenz*.

Die Grundlage dieser Bildungsstandards ist ein zweidimensionales Kompetenzmodell, das die unterschiedlichen Handlungsebenen der zu entwickelnden Kompetenzen sowie die zentralen Inhalte darstellt. Für die Handlungsebene sind in Anlehnung an die Taxanomie von Bloom unterschiedlich komplexe Dimensionen angegeben. Die zentralen Inhaltsbereiche werden nach funktionalen Inhalten und Querschnittsinhalten getrennt angeführt.

Für den Fachrichtungsstandard der *HTL für Informationstechnologie* wurde beispielsweise folgendes Kompetenzmodell festgelegt: die Inhaltsdimension ist in sechs Kompetenzfelder unterteilt: Softwareentwicklung, Informationstechnische Projekte, Informationssysteme, Systemtechnik, Medientechnik und Netzwerktechnik. Die Handlungsdimension weist vier Stufen auf: wiedergeben und verstehen, anwenden, analysieren, entwickeln. Die zu erreichenden Kompetenzen werden durch Deskriptoren abgebildet; eine weitere Konkretisierung erfolgt durch ausgewählte prototypische Unterrichtsbeispiele.

Für den schulartenspezifischen Bildungsstandard *der Höheren Lehranstalten für Tourismus (HLT)* wurde wiederum folgendes Kompetenzmodell festgelegt: die Inhaltsdimension ist in sieben Kompetenzbereiche unterteilt (von *Einstellung zum*

ABBILDUNG 2: BILDUNGSSTANDARDS – KOMPETENZMODELL



QUELLE: BMBF 2015a, 25.

Tourismus und zur Freizeitwirtschaft bis hin zu *Unternehmerisches Handeln, wirtschaftliches Handeln*). Die Handlungsdimension weist fünf Stufen auf: *wiedergeben, verstehen, anwenden, analysieren und interpretieren, entwickeln.*

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele für Deskriptoren präsentiert:

BEISPIEL FÜR EINEN DESKRIPTOR AUS DEM FACHRICHTUNGSSTANDARD DER HTL FÜR INFORMATIONSTECHNOLOGIE:

Kompetenzfeld: 1 Softwareentwicklung
Kompetenzbereich: 1.2 Algorithmen und Datenstrukturen
Handlungskompetenz: Analysieren
Deskriptor: *Die Schülerinnen und Schüler kennen die Konzepte der wichtigsten Such- und Sortieralgorithmen und können eine geeignete Auswahl treffen.*

BEISPIEL FÜR EINEN DESKRIPTOR AUS DEM BILDUNGSSTANDARD DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN FÜR TOURISMUS (HLT):

Kompetenzbereich: 5 Verkauf, 5.1 Verkaufsprozesse
Handlungskompetenz: Anwenden
Deskriptor: *Ich kann touristisch relevante Informationen ermitteln, analysieren und verwenden.*

BEISPIEL FÜR EINEN DESKRIPTOR AUS DEM BILDUNGSSTANDARD PÄDAGOGIK/DIDAKTIK/PRAXIS (BAFEP, BASOP):

Kompetenzfeld: PDP 9 Intervention – PDP 9.1 Entwicklungsdokumentation und -förderung
Deskriptor: PDP 9.1.6.E *Ich kann individuelle Maßnahmen zur Förderung von Kindern/Jugendlichen mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen planen und evaluieren.*

2.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

In den BMHS-Lehrplänen werden die Lernergebnisse als Bildungs- und Lehraufgaben holistisch formuliert, d.h. es erfolgt keine explizite Unterscheidung zwischen der Beschreibung von Kenntnissen oder Fertigkeiten. Die Lernergebnisse beziehen sich dabei auf ein Kompetenzmodul (idR Semester) eines bestimmten Unterrichtsgegenstands.

In den Beschreibungen werden zumeist „aktive" Verben verwendet (z.B. *anwenden, berechnen, interpretieren, bestimmen, testen, beheben, erläutern, entwickeln, einsetzen, analysieren, skizzieren*). Mitunter kommen aber auch Verben zum Einsatz, die in der Regel als „unspezifisch" bezeichnet werden (z.B. *bewusst sein*, *kennen*, *verstehen*).

Für einzelne Gegenstände wurden Abstufungen unterschiedlicher Operatoren (Verben) im Sinne von steigenden Anforderungsniveaus entwickelt. Das Anforderungsniveau wird aber vor allem durch die Verwendung von Signalwörtern in den Lernergebnisformulierungen zum Ausdruck gebracht. Beispiele für solche Signalwörter (aus dem Lehrplan der HTL für Informationstechnologie) sind etwa: *komplexe, einfache, umfangreiche, typische, die gebräuchlichsten*.

Folgendes Beispiel zeigt, wie das Anforderungsniveau in den Bildungs- und Lehraufgaben mit dem Signalwort *einfach* zum Ausdruck gebracht wird:

BEISPIELE FÜR LERNERGEBNISBESCHREIBUNGEN – LEHRPLAN HTL FÜR INFORMATIONSTECHNOLOGIE (2015):

- Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich Softwareentwicklungsprozess *einfache* Testfälle definieren und damit objektorientierte Programme systematisch testen.
- Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich Durchführung informationstechnischer Projekte eigenständig Lösungskonzepte auf Basis der technischen Pflichtgegenstände zur Realisierung *einfacher* informationstechnischer Projekte entwickeln.
- Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich Systemtechnik *einfache* elektronische Grundschaltungen aufbauen und Widerstandsmessungen sowie Spannungs- und stromrichtige Messungen durchführen.

Die Lehrpläne der Handelsakademien und Handelsschulen basieren wie oben erwähnt auf dem Prinzip des Spirallehrplans, d.h. auf der Idee, Themen zu verschiedenen Zeiten kontinuierlich aufzugreifen und auf immer höherem Lehrzielniveau zu vertiefen bzw. zu festigen. Folgende Beispiele zeigen, wie in diesem Fall das steigende Anspruchsniveau zum Ausdruck gebracht wird:

BEISPIEL: LEHRPLAN HANDELSAKADEMIEN (2014)

Gegenstand *Betriebswirtschaft – Bereich Kaufvertrag*: Die Schülerinnen und Schüler können im

- I. Jahrgang: eine Geschäftsidee für einen Businessplan entwickeln, die rechtlichen Grundlagen eines Unternehmens in Bezug auf die Rechtsform des Einzelunternehmens darstellen, den Gründungsvorgang eines Einzelunternehmens aufzeigen.
- Kompetenzmodul 4 (4. Semester): auf der Basis einer Geschäftsidee die Bereiche Materialwirtschaft, Leistungserstellung und Marketing für einen konkreten Businessplan unter Berücksichtigung der Standortfaktoren für einen Handels- oder Fertigungsbetrieb ausarbeiten.
- Kompetenzmodul 6 (6. Semester): die Umsetzbarkeit eines Businessplans auf Basis seiner Finanz- und Investitionsplanung beurteilen, die Finanz- und Investitionsplanung für einen Businessplan vornehmen und nachvollziehbare Planungen im Hinblick auf die Kosten- und Leistungsrechnung anstellen, als Entrepreneur nachhaltig wirksame Strukturen schaffen und Prozesse reflektiert gestalten.

Nachfolgende Beispiele sind dem Gegenstand *Serviceorganisation, Servieren und Getränke* (Cluster *Gastronomie und Hotellerie*) des Lehrplans der Höheren Lehranstalt für Tourismus entnommen. Sie veranschaulichen, wie das steigende Anfor-

derungsniveau über die einzelnen Semester durch Signalwörter zum Ausdruck gebracht wird (*einfache Abläufe, unter Anleitung, selbstständig, unter Anwendung unterschiedlicher Techniken*).

BEISPIEL: LEHRPLAN DER HÖHEREN LEHRANSTALT FÜR TOURISMUS (2015)

- I. Jahrgang: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Servierabläufe unter Anleitung im Restaurant durchführen.
- 3. Semester – Kompetenzmodul 3: Die Schülerinnen und Schüler können unter Anleitung ein Bankettservice durchführen. Die Schülerinnen und Schüler können die unterschiedlichen nationalen und internationalen Frühstücksgewohnheiten beschreiben sowie die entsprechenden Servierabläufe planen und umsetzen.
- 4. Semester – Kompetenzmodul 4: Die Schülerinnen und Schüler können ein gehobenes Flaschenweinservice inklusive Mise en place selbstständig durchführen.
- 5. Semester – Kompetenzmodul 5: Die Schülerinnen und Schüler können Cocktails unter Anwendung unterschiedlicher Bartechniken zubereiten und eine Mixgetränkekalkulation erstellen.

2.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Insgesamt kann in Bezug auf die Formulierung von Lehrplänen und der Bildungsstandards in der Berufsbildung in den meisten Fällen von einer *vollständigen Lernergebnisorientierung* ausgegangen werden. Verbesserungspotenzial zeigt sich hingegen in Bezug auf die Umsetzung der Lernergebnisorientierung im Unterricht. Die pädagogische Interpretation der Lehrpläne ist ein Entwicklungsschritt, welcher jedenfalls auch Zeit erfordert. Hier wird seitens der pädagogischen Fachabteilungen im BMB verstärkt versucht, durch Fortbildungen für Lehrer/innen sowie durch die Schulqualitätsprozessmanager/innen (SQPM) an den Standorten eine intensive Auseinandersetzung mit der Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung zu erzielen.[16]

Während für die einzelnen Schularten durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Erstellung der neuen Lehrpläne gewählt wurden, so zeigen sich dennoch zwei übergreifende Kernaspekte, welche für die Qualität von Lernergebnisbeschreibungen als besonders wichtig erachtet werden und bei welchen zumindest zum Teil noch Verbesserungspotenzial verortet wird: einerseits der Ausdruck des Anforde-

16 *Vgl. dazu BMUKK 2012.*

rungsniveaus sowie andererseits der Grad der Detailliertheit der Lernergebnisbeschreibungen. Ein weiterer interessanter Aspekt ist, wie sich das Verhältnis zwischen Bildungsstandards und Lehrplänen in Zukunft weiterentwickeln wird.

Europäische Entwicklungen spielen bei der Umsetzung der Lernergebnisorientierung eine wichtige Rolle. Die Lehrpläne nehmen etwa im Bereich der fremdsprachlichen Unterrichtsgegenstände direkt Bezug auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen Bezug, wie nachfolgendes Beispiel aus dem BAfEP-Lehrplan veranschaulicht: *Die Schülerinnen und Schüler erreichen in Englisch zumindest das Niveau des Independent Users B2 gemäß GER in den Fertigkeiten „Hören", „Lesen", „Zusammenhängend Sprechen", „An Gesprächen teilnehmen", „Schreiben"*. Im Hinblick auf die bevorstehende NQR-Zuordnung der BMHS-Qualifikationen orientieren sich die Lernergebnisbeschreibungen – insbesondere die Beschreibung des allgemeinen Bildungsziels – an den NQR-Deskriptoren für das jeweilige Zielniveau.

3 DUALE BERUFSAUSBILDUNG

3.1 EINLEITUNG

Die duale Berufsausbildung (Lehre) findet an den zwei Lernorten Betrieb und Berufsschule statt. Die Lehrlinge stehen in einem Ausbildungsverhältnis mit den Lehrbetrieben (auf Basis von Lehrverträgen) und sind gleichzeitig Schüler/innen einer Berufsschule. Bei der Ausbildung in den Lehrbetrieben steht die Vermittlung berufsspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten im Zentrum, während der Unterricht in der Berufsschule auf die Vermittlung grundlegender theoretischer Kenntnisse, die Förderung und Ergänzung der betrieblichen oder berufspraktischen Ausbildung und die Erweiterung der Allgemeinbildung abzielt. Für die Analyse der Implementierung der Lernergebnisorientierung sind demnach sowohl die Ausbildungsordnungen als auch die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen heranzuziehen.

3.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

AUSBILDUNGSORDNUNGEN

In Ausbildungsordnungen werden die auszuführenden Tätigkeiten bzw. die beruflichen Handlungskompetenzen als Übersicht über die Gesamtqualifikation in einem *Berufsprofil* dargestellt, das die Grundlage für die betriebliche und die schulische Ausbildung bildet. Weiters ist darin ein spezifisches *Berufsbild* definiert, das als Ausbildungsanleitung für den Lehrbetrieb fungiert. Das Berufsbild bietet eine Übersicht über die in jedem Lehrjahr zu erlangenden Fertigkeiten und Kenntnisse und dient auch als Grundlage für den Überprüfungs- und Feststellungsprozess. In den aktuellen Ausbildungsordnungen wird vom Berufsbild ausgegangen und das Berufsprofil als Zusammenfassung verstanden. Künftig soll von den gewünschten Kompetenzen ausgehend ein Berufsbild erstellt werden.

RAHMENLEHRPLÄNE DER BERUFSSCHULE

Der Rahmenlehrplan der Berufsschule ist auch auf die Ausbildungsordnung bezogen und enthält ebenfalls Kenntnisse und Fertigkeiten, die von den Berufsschüler/innen zu erreichen sind. Die neueren Lehrpläne (aus 2016[17]) für die Berufsschulen sind lernergebnis- und kompetenzorientiert konzipiert. Jeder Gegenstand ist in

17 *https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=7*

Kompetenzbereiche unterteilt, für die Bildungs- und Lehraufgaben in Form von Lernergebnissen formuliert werden. Zusätzlich sind schlagwortartige Angaben zum Lehrstoff enthalten.

Darüber hinaus wurden für den betrieblichen Teil der Lehre kompetenzorientierte Ausbildungsleitfäden[18] erarbeitet, die Handreichungen für Ausbilder/innen in der dualen Berufsbildung darstellen und eine praxistaugliche Unterstützung bei der Gestaltung der betrieblichen Lernprozesse bieten. Sie sollen dazu beitragen, die Qualität der Lehrausbildung zu erhöhen und auch das Verständnis der Lernergebnisorientierung in die Praxis zu übertragen. In den Ausbildungsleitfäden werden überdies Möglichkeiten erläutert, wie Kompetenzen bzw. der Fortschritt der Kompetenzentwicklung „zwischendurch" (also während der Lehrausbildung und nicht nur zum Abschluss) überprüft und festgestellt werden können.

3.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

In den **Ausbildungsordnungen** werden im *Berufsbild* die Fertigkeiten und Kenntnisse einerseits nach Lehrjahren unterteilt, andererseits nach Ausbildungsbereichen/Thematiken (*Berufsbildpositionen*) gegliedert. In den modularen Ausbildungen erfolgt eine Gruppierung in Module, wobei jeder Modullehrberuf aus einem gemeinsamen Grundmodul, verschiedenen Haupt- und vertiefenden Spezialmodulen besteht. Die Grundlage für die Formulierung der Lernergebnisse bei der Überarbeitung von Ausbildungsordnungen bilden die Deskriptoren des EQR bzw. NQR.

Die Ausbildungsordnungen des bisherigen Typs fokussieren auf berufsspezifische Aspekte, wobei zu Beginn der Beschreibung des Berufsbilds jeweils sechs Bereiche der „Fachübergreifenden Ausbildung (Schlüsselqualifikationen)" genannt werden:

- Methodenkompetenz
- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz
- Kommunikative Kompetenz
- Arbeitsgrundsätze
- Kunden- und Kundinnenorientierung

Die **Rahmenlehrpläne der Berufsschulen** sind nach Unterrichtsgegenständen gegliedert, die wiederum in Kompetenzbereiche unterteilt sind. Für jeden Kompetenz-

18 *http://qualitaet-lehre.at/, z.B. Einzelhandel: http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1456213160_ausbildungsleitfaden_allg_einzelhandelskaufmann_frau.pdf*

bereich sind die Lernergebnisse beschrieben. Etwa drei Viertel der Gesamtzeit der Unterrichtsstunden sind explizit dem Fachunterricht gewidmet (berufsspezifische Kompetenzen). Transversale Kompetenzen stehen in den anderen Gegenständen im Vordergrund (z.B. Politische Bildung, Deutsch und Kommunikation, Berufsbezogene Fremdsprache, Angewandte Wirtschaftslehre) und werden insbesondere im Abschnitt *Allgemeines Bildungsziel* betont, das sich auf den gesamten Lehrplan bezieht, also sowohl auf die allgemeinbildenden Gegenstände als auch auf den Fachbereich.

BEISPIEL: RAHMENLEHRPLÄNE FÜR BERUFSSCHULEN:

Allgemeines Bildungsziel
Das Bildungsziel der Berufsschule ist auf die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz sowohl im privaten, beruflichen als auch im gesellschaftlichen Leben ausgerichtet. Die Absolventinnen und Absolventen

- „sind zum selbstständigen, eigenverantwortlichen und lösungsorientierten Handeln motiviert und befähigt,
- können unter Einsatz ihrer Fach- und Methodenkompetenz sowie ihrer sozialen und personalen Kompetenz berufliche und außerberufliche Herausforderungen bewältigen,
- haben ihre Individualität und Kreativität weiterentwickelt sowie ihren Selbstwert gefestigt,
- haben Lerntechniken und Lernstrategien weiterentwickelt und können diese für das lebenslange Lernen einsetzen,
- haben unternehmerisches Potenzial, Leistungsbereitschaft und Eigeninitiative entwickelt und können sich konstruktiv in ein Team einbringen…“

3.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

AUSBILDUNGSORDNUNGEN

In den Ausbildungsordnungen wird auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz Bezug genommen. Ältere Ausbildungsordnungen fokussieren stark auf Wissen und Fertigkeiten. In einem Pilotprojekt wird derzeit eine sehr starke Kompetenzausrichtung angestrebt.[19] Bisher wurden zwei Berufe in dieser Art und Weise beschrieben. Mittelfristig soll dieser Ansatz auf alle größeren Lehrberufe ausgeweitet werden.
Während in älteren Ausbildungsordnungen im *Berufsprofil* Tätigkeiten beschrieben sind, die jedoch auch als Lernergebnisbeschreibungen verstanden werden können,

19 *Mayerl & Schlögl 2015; Schlögl et al. 2015*

enthalten die meisten Ausbildungsordnungen der neueren Fassungen die wesentlichen *beruflichen Handlungskompetenzen*.

BEISPIEL: GEOINFORMATIONSTECHNIK (2015)

Durch die Berufsausbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule sollen im Lehrberuf Geoinformationstechnik ausgebildete Lehrlinge befähigt werden, die nachfolgenden *Tätigkeiten* fachgerecht, selbständig und eigenverantwortlich ausführen zu können:
1. Organisieren der innerbetrieblichen Arbeitsschritte und Arbeitsmittel,
2. Anwenden kartenkundlichen Wissens,
3. Bewerten von Geo- und Fachinformationen zur Implementierung in Kartographiesysteme,
4. Erfassen, Bearbeiten und Ausgeben von raumbezogenen Daten,
5. Arbeiten mit Geoinformationssystemen, Kartographie- und Bildbearbeitungssystemen,
6. Herstellen von Kartenentwürfen nach dem Stand der Technik,
…

BEISPIEL: EINZELHANDELSKAUFMANN/FRAU – SCHWERPUNKT ALLGEMEINER EINZELHANDEL (2015)

Mit dem positiven Abschluss der Lehrabschlussprüfung und der Berufsschule … verfügt der/die Einzelhandelskaufmann/frau über folgende zentrale berufliche *Handlungskompetenzen*. Diese umfassen jeweils eine fachliche, methodische, personale und soziale Dimension. Sie befähigen den/die Einzelhandelskaufmann/frau in seinem/ihrem Beruf selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln.
Der/die Einzelhandelskaufmann/frau
a) plant im Bewusstsein für die Wichtigkeit von lebensbegleitendem Lernen seine/ihre (weitere) Aus- und Weiterbildung für seinen/ihren individuellen beruflichen und persönlichen Erfolg,
b) entwickelt durch Selbstreflexion persönliche Stärke,
c) bildet sich anhand der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Vorgänge eine eigene Meinung und Position,
d) kann die Bedeutung eines gepflegten Erscheinungsbildes des Verkäufers oder der Verkäuferin erklären,
e) kann mit Kunden und Kundinnen unter Berücksichtigung einschlägiger Kommunikations- und Feedbackregeln in Dialog treten, sie informieren und beraten,
f) verkauft Waren und Dienstleistungen unter Einsatz seiner/ihrer Warenkenntnisse und bietet Serviceleistungen an,
g) nimmt Bestellungen und Kundenaufträge entgegen und wickelt diese ab,
…

Darauf folgen *Berufsbildpositionen*, die nach Lehrjahren gegliedert die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten darstellen, die nur teilweise als Lernergebnisse (Verb+Objekt+Kontext) formuliert sind, z.B.: *Kenntnis der Vorschriften der Lebensmittelhygiene*, *Mitwirken bei Maßnahmen in der Lebensmittelhygiene*, *funktionsgerechtes Verwenden der betrieblichen Einrichtungen, Geräte und technischen Hilfsmittel des Verkaufs*. In dem Pilotprojekt „Kompetenzorientierte Berufsentwicklung" für Medienfachmann/-frau hingegen sind durchgehend Lernergebnisformulierungen zu finden:[20]

BEISPIEL: PILOTPROJEKT „KOMPETENZORIENTIERTE BERUFSENTWICKLUNG" FÜR MEDIENFACHMANN/-FRAU – AUSBILDUNGSORDNUNG:

4. Ausbildungsbereich: Kundenberatung und -betreuung
4.1. Kommunikation mit Kunden – Der Lehrling …
- bereitet Kundentermine und -unterlagen vor (z.B. durch die Erstellung von Präsentationen),
- führt Kundengespräche und wirkt bei Kundenpräsentationen mit. Dabei setzt er fachgerechte Präsentationstechniken ein,
- nimmt Kundenfeedback an und reagiert entsprechend der Richtlinie des Lehrbetriebs darauf,
- kann die Bedeutung von negativem Feedback und die damit verbundene Chance für den Lehrbetrieb erklären,
…

In den Ausbildungsleitfäden für betriebliche Ausbilder/innen werden ebenfalls lernergebnisorientierte Formulierungen verwendet, wie z.B.: *Ihr Lehrling kann … den Wareneingang überwachen, … technische Unterlagen und Schaltpläne lesen, … kennt die Sicherheitseinrichtungen im Betrieb, …wendet die Grundlagen des ergonomischen Arbeitens an.*

Einige der im Berufsbild beschriebenen Lernergebnisse oder Kompetenzen sind keinem einzelnen Lehrjahr zugeteilt, sondern sie erstrecken sich über die gesamte Ausbildung. Andere werden jedoch nach Lehrjahren unterteilt und das Niveau der zu erreichenden Lernergebnisse nimmt dabei von Jahr zu Jahr zu. Das zunehmende Anspruchsniveau wird dabei auf unterschiedliche Weise ausgedrückt – z.B.:

20 *Schlögl et al. 2015*

- durch zunehmende Selbstständigkeit bei der Durchführung einer Tätigkeit:
  In der Ausbildungsordnung Medizinproduktekaufmann/frau wird von *Mitwirken beim Wiederaufbereiten von Medizinprodukten* im 2. Lehrjahr zu *Wiederaufbereiten von Medizinprodukten* im 3. Lehrjahr übergegangen.
- durch zunehmende Spezifizierung des Wissens:
  Im Bereich *Wissen* wird ein Übergang von *Grundwissen* zu spezifischerem Wissen ersichtlich, speziell bei modular aufgebauten Lehrberufen.
- durch zunehmende Anwendung der Kenntnisse:
  In der Ausbildungsordnung Geoinformationstechnik werden im 1. Lehrjahr *Grundkenntnisse der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle* vermittelt, während im 2. und 3. Lehrjahr der Fokus auf *Kenntnis und Anwendung des unternehmensspezifischen Qualitätsmanagements einschließlich Dokumentation* liegt.
- durch zunehmende Komplexität der Tätigkeiten:
  In der Ausbildungsordnung zum Koch bzw. zur Köchin wird von *Speisen zusammenstellen* zu *Speisefolgen und Menüs zusammenstellen* übergegangen.

In den neueren Ausbildungsordnungen wird bei den Formulierungen auf die Deskriptoren des EQR bzw. NQR Bezug genommen.

RAHMENLEHRPLÄNE DER BERUFSSCHULE

Die Lernergebnisse in den überarbeiteten Rahmenlehrplänen der Berufsschulen wurden ebenfalls auf Basis des EQR modelliert. Sie basieren auf einem Kompetenzmodell, welches sowohl die Wissens-, Erkenntnis- und Anwendungsdimension als auch die personale und soziale Dimension berücksichtigt. Die Formulierungen sind holistisch angelegt und beginnen jeweils wie folgt: *Die Schülerinnen und Schüler können…* oder *Die Schülerinnen und Schüler kennen…* In allen Formulierungen sind ein aktives Verb und ein Objekt enthalten; in einigen wird auch der Kontext spezifiziert.

BEISPIEL: EINZELHANDELSKAUFMANN/FRAU (2015)

Die Schülerinnen und Schüler –

- können einschlägige und produktbezogene rechtliche Bestimmungen sowie branchenspezifische Entwicklungen und Trends recherchieren und darlegen,
- können Bilder und Grafiken mit geeigneter Software verantwortungsbewusst bearbeiten,
- können Belege Einnahmen und Ausgaben zuordnen, diese EDV-unterstützt erfassen und den Erfolg ermitteln sowie eine Umsatzsteuervoranmeldung ausfüllen und Aufzeichnungen für eine Inventur erstellen,

- kennen Grundlagen der Gesprächsführung sowie kommunikationsfördernde und –hemmende Aspekte und können deren Einsatz situationsbezogen beschreiben,
- kennen die Phasen des Verkaufsgespräches und können diese erklären,
- kennen Einsatzbereiche von Tabellenkalkulationssoftware und können mit dieser einfache Berechnungen unter Verwendung von Formeln und Funktionen durchführen,

…

Das Anspruchsniveau wird im Bereich der Fremdsprachen mit Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zum Ausdruck gebracht. In einzelnen Fällen werden in den anderen Gegenständen und Kompetenzbereichen auch Signalworte verwendet, wie etwa *einfach* (z.B. *einfache Berechnungen durchführen, einfache Datenbanken anlegen*). Darüber hinaus wurden implizit ausgewählte Taxonomien verwendet.[21]

3.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Insgesamt kann der Stand der Umsetzung der Lernergebnisorientierung der dualen Berufsausbildung für den betrieblichen Teil in Bezug auf Definition und Formulierung von Lernergebnissen als *teilweise lernergebnisorientiert* eingeschätzt werden. Die Lehr-/Lernstrategie sowie der Überprüfungs- und Feststellungsprozess sind jedenfalls auch *teilweise* mitunter – je nach Lehrberuf – sogar *vollständig lernergebnisorientiert*. Allerdings wird in Bezug auf die Erstellung der Ausbildungsordnungen angemerkt, dass der Grad der Standardisierung gering ist und dadurch große Unterschiede zwischen den Lehrberufen beobachtbar sind. Weiters wird immer wieder die mangelnde Berücksichtigung der „Ganzheitlichkeit“ in Bezug auf die (mindestens) zwei Lernorte kritisiert (Mayer & Schlögl 2015, 8-9).

Seit 2013 wurden die Berufsschullehrpläne für die mindestens dreijährigen Lehrberufe in einem Bottom-up-Prozess überarbeitet und im Sommer 2016 wurden 165 kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne verordnet.[22] Innerhalb eines Jahres sollen die Länder auf Basis der Rahmenlehrpläne Landeslehrpläne erstellen, die ab 1.9.2017 gültig sein sollen. Im Vorfeld wurden die neuen Lehrpläne in Pilotschulen getestet, wobei das Feedback sehr positiv war: Die Betriebe waren sehr zufrieden und fanden den neu gestalteten Unterricht sehr handlungs- bzw. praxisorientiert.

21 Z.B. Taxonmien entwickelt von Schratz & Weiser 2002 oder von Bloom.

22 Die restlichen Lehrpläne sind derzeit in Begutachtung. Geplant ist, dass mit September 2017 alle Berufsschulrahmenlehrpläne kompetenz- bzw. lernergebnisorientiert formuliert sind.

Um den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung zu unterstützen, wurde die Entwicklung der neuen Rahmenlehrpläne begleitet von Fortbildungsangeboten zum Thema „kompetenzorientierter Unterricht“ an den Pädagogischen Hochschulen sowie von moderierten „Teambildungsprozessen“.

Künftig soll durch die geplante Zuordnung der Abschlüsse der dualen Berufsausbildung zum österreichischen NQR der Umstieg auf Lernergebnis- oder Kompetenzorientierung gefördert werden. Die Deskriptoren des NQR bzw. EQR dienen als Basis für die Formulierung der Lernergebnisse. Dezidierte Ziele der Umstellung auf Kompetenzorientierung bzw. lernergebnisorientierte Formulierung der Ausbildungsordnungen und Ausbildungsleitfäden sind Anwendungsfreundlichkeit und Praxisrelevanz. Mittelfristig sollen alle Berufe mit einem neuen Verfahren kompetenzorientierter ausgerichtet werden. Derzeit werden pro Jahr ca. 10-20 Ausbildungsordnungen überarbeitet um auf dem neuesten Stand der Entwicklungen zu sein. Dies wird insbesondere mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetzes von 2015 gefördert, in der Kompetenzorientierung stark betont wird: „Die aufgrund dieses Bundesgesetzes festgelegten Berufsausbildungen sollen auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten vorbereiten und dazu die erforderlichen Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen) vermitteln. Absolventen und Absolventinnen einer Berufsausbildung gemäß diesem Bundesgesetz sollen insbesondere zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit in Arbeits- und Lernsituationen befähigt werden (berufliche Handlungskompetenz gemäß §21 Abs.1)“.

Darüber hinaus wird die Entwicklung eines neuen Verfahrens für die kompetenzorientierte Berufsentwicklung in Modellprojekten angestrebt.[23] In Pilotprojekten für die Berufe *Medienfachmann/frau* und *Koch- und Restaurantfachmann/frau* wurden von Experten und Expertinnen aus den einzelnen Branchen unter wissenschaftlicher Begleitung zunächst die gewünschten Kompetenzen für die Qualifikation formuliert, und in einem zweiten Schritt davon ausgehend die Kompetenzen für die einzelnen Module bzw. die einzelnen Abschnitte der Lehrausbildung definiert. Das Verfahren orientiert sich am Schweizer Vorgehen zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen. „Die Erarbeitung des Kompetenzprofils umfasst wiederum mehrere Schritte: von der Analyse des Berufsumfeldes und der Modellierung beruflicher Handlungsfelder, über die Identifikation und nachfolgende Validierung relevanter Handlungen und Situationen bis zur Entwicklung entsprechender Einzel-Kompetenzen und eines übergreifenden Kompetenzprofils“ (Gutknecht-Gmeiner & Tritscher-Archan 2016, 26).

23 Schlögl et al. 2015; Gutknecht-Gmeiner & Tritscher-Archan 2016.

4

ERWACHSENENBILDUNG/ HÖHERE BERUFSBILDUNG

4.1 EINLEITUNG

Im Bereich der österreichischen Erwachsenenbildung lassen sich auf Basis der Zielsetzung grob zwei Formen unterscheiden (BMUKK & BMWF 2011):

- **Typ 1: zeugnis- oder abschlussorientierte Formen:** Hierzu zählt der Erwerb formaler Qualifikationen in Ausbildungsgängen, die curricular den Erstausbildungen entsprechen (alle schulischen Abschlüsse der Sekundarstufe I und II und der Lehrlingsausbildung können auch in der Erwachsenenbildung absolviert werden) und in öffentlichen Schulen für Berufstätige oder als Vorbereitungskurse auf Externisten/innen-Prüfungen angeboten werden. Weiters werden Vorbereitungskurse für die Berufsreifeprüfung (BRP) von gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten. Darüber hinaus werden Universitätslehrgänge an Universitäten, die Lehrgänge zur Weiterbildung an den Fachhochschulen und die Lehrgänge universitären Charakters zu dieser Form gezählt sowie internationale Zertifikate, die von Firmen oder Berufsverbänden geschaffen wurden. Des Weiteren können – auf Basis des NQR-Gesetzes – auch in der Erwachsenenbildung **formale von nicht-formalen Qualifikationen** unterschieden werden. Erstere sind Qualifikationen, die durch Gesetz oder Verordnung geregelt sind oder das Ergebnis einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung sind, die durch Gesetz oder Verordnung geregelt sind, während nicht-formale Qualifikationen nicht durch Gesetz oder Verordnung geregelt sind.
- **Typ 2: nicht zeugnis- oder abschlussorientierte Formen**: Dieser Typ von Veranstaltungen in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung ist auf allgemeinen oder fachlichen Wissenserwerb ohne zertifizierten Prüfungsabschluss gerichtet.

Die *Höhere Berufsbildung* kann als Teil der beruflichen Erwachsenenbildung betrachtet werden. Der Begriff *Höhere Berufsbildung* ist in Österreich nicht klar eingegrenzt. In der ECVET-Strategie wird in diesem Zusammenhang insbesondere auf Qualifikationen wie Meister/in, Werkmeister/in, Ingenieur/in sowie auf die betriebliche Weiterbildung verwiesen (BMBF 2014). Es geht demnach um formale oder nicht-formale Qualifikationen der beruflichen Erwachsenenbildung (Typ 1). In dem

Projekt „QA HiVET“ („Promoting and Implementing European Principles of Quality Assurance for Qualifications on EQF-Levels 5 to 7”[24]) wird dieser Bereich wie folgt definiert:[25]

> „Höhere Berufsbildung gehört in der Regel dem Bereich der beruflichen Weiterbildung an und baut auf beruflichen Abschlüssen der oberen Sekundarstufe auf. Lernende vertiefen im Rahmen der höheren Berufsbildung ihre in der beruflichen Erstausbildung erworbenen Kompetenzen und erweitern diese für eine unternehmerische Karriere, betriebliche Führungsaufgaben sowie für Schlüsselpositionen in ihrem jeweiligen Fachgebiet innerhalb des Unternehmens. […] Qualifikationen der Höheren Berufsbildung werden für gewöhnlich den Niveaus 5 bis 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zugeordnet.“

In Bezug auf Lernergebnisorientierung gibt es im weiten Bereich der Erwachsenenbildung kein einheitliches Vorgehen. Auch der Bereich der *Höheren Berufsbildung* umfasst unterschiedliche Typen von Qualifikationen und insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung gibt es keinen einheitlichen Ansatz. Im Rahmen von Ö-Cert, dem Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich[26], wird auch nicht explizit auf Lernergebnisorientierung verwiesen. In den letzten Jahren wurden jedoch einige Handreichungen erstellt, die die Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung unterstützen sollen, z.B. eine Analyse der Begriffe, Konzepte und Fragestellungen (Zürcher 2012) oder ein Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung (Schlögl 2012).

Darüber hinaus wurden in nationalen und europäischen Projekten – oftmals angeregt durch die Implementierung des EQR bzw. NQR und von ECVET – lernergebnisorientierte Beschreibungen von Kursen und Qualifikationen erstellt, die im Bereich der Erwachsenenbildung angeboten werden (z.B. im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung – KOMKOM“[27], in Bezug auf Ausbildungen im Rahmen der Freiwilligenarbeit im Sozialbereich – Rettungsdienst und Feuerwehr[28] oder das Curriculum zur *Fachkraft in der Kinder- und Jugendhilfe* bzw. *Jugendarbeiter/in gemäß StJWG DVO*[29]).

24 *http://www.qa-hivet.net/*
25 *QA HiVETnet 2016*
26 *http://oe-cert.at/*
27 *www.komkom.at; Kastner 2016*
28 *Löffler 2012*
29 *Tritscher-Archan & Petanovitsch 2015*

Der Stand der Entwicklung der Lernergebnisorientierung in diesem weiten Bereich kann hier daher nicht umfassend beschrieben, sondern nur anhand von Beispielen skizziert werden. Die Darstellung bezieht sich exemplarisch auf folgende formale (gesetzlich geregelte) und nicht-formale Qualifikationen:

Ausgewählte formale Qualifikationen:

- Nachholen des Pflichtschulabschlusses[30]
- Meister/in (Gewerbeordnung)
- Ingenieur/in
- Ingenieurbüro (Beratende Ingenieure/Ingenieurinnen – Absolvieren einer Befähigungsprüfung)

Ausgewählte nicht-formale Qualifikationen:

- Weiterbildungsakademie (wba): wba-Zertifizierte/r bzw. Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in
- WIFI Trainer/in in der Erwachsenenbildung

4.2 NACHHOLEN DES PFLICHTSCHULABSCHLUSSES

4.2.1 EINLEITUNG

Die *Initiative Erwachsenenbildung*, eine seit 2012 bestehende Länder-Bund-Initiative, ermöglicht in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen in allen Bundesländern einen kostenlosen Zugang zu Basisbildungsangeboten und zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses.[31] Konkret wird folgendes Dokument für die Darstellung und Analyse herangezogen: das *Curriculum für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung* (BMBF o.J.).

4.2.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Das Curriculum für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtabschlussprüfung beschreibt die mit den Vorbereitungslehrgängen für die Pflichtschulabschlussprüfung intendierten Lernergebnisse und ist in acht Kompetenzfelder strukturiert. Dieses Dokument dient der Veranschaulichung der rechtlichen Rahmenbedingungen sowie der Unterstützung aller Beteiligten bei der erwachsenengerechten Vorbereitung und Leistungsfeststellung. Zentrales Ziel ist die Etablierung einer erwachse-

30 *Diese Qualifikation ist nicht dem Bereich der Berufsbildung zuzuordnen, wird jedoch hier beschrieben, da sie dem Verantwortungsbereich des BMB zuzuzählen ist.*
31 *https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/zb/basisbildung.html*

nengerechten, kompetenzorientierten Prüfungskultur, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die Lernergebnisorientierung unterstützt bei der Entwicklung individualisierter Lehr- und Lernangebote und fördert einen emanzipatorischen Prozess bei Lernenden, die ihre Lernfortschritte sowie weitere Entwicklungsmöglichkeiten reflektieren können.

4.2.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

Das Curriculum ist in acht Kompetenzfelder strukturiert, die zumeist fachübergreifend angelegt sind (*1. Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft, 2. Englisch – Globalität und Transkulturalität, 3. Mathematik, 4. Kreativität und Gestaltung, 5. Gesundheit und Soziales, 6. Weitere Sprache, 7. Natur und Technik, 8. Berufsorientierung*). Kompetenzen werden hier „als verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen verstanden, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und durch die verschiedene Anforderungssituationen bewältigt werden können. Kompetenz stellt im Sinne des vorliegenden Curriculums die Verbindung von Wissen und Können her und wird als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen gesehen“ (BMBF o.J., 11). Für jedes Kompetenzfeld sind, strukturiert nach Anwendungsbereichen, die sich an der Lebenswelt der Lernenden orientieren, intendierte Lernergebnisse in Form von Deskriptoren (d.h. nähere Beschreibung der angestrebten Teilkompetenzen) beschrieben. Weiters sind Hinweise und Beispiele zur Konkretisierung enthalten. Darüber hinaus werden für jedes Kompetenzfeld einleitend die fokussierten Inhalte beschrieben, die sich in den Deskriptoren und in den Hinweisen und Beispielen zur Konkretisierung widerspiegeln.

BEISPIEL: KOMPETENZFELD „DEUTSCH – KOMMUNIKATION UND GESELLSCHAFT“

Anwendungsbereich 1: Texte verstehen und geschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge herstellen

Deskriptoren	Hinweise und Beispiele zur Konkretisierung
1. Texte formal und inhaltlich erschließen	• Sinnerfassend einen Text (ca. 1000 Wörter) lesen (z.B. Zeitungsartikel, Text aus dem Internet). • Navigierend lesen und Schlüsselwörter erkennen sowie wesentliche Textstellen eines Textes kennzeichnen (z.B. Artikel über ein aktuelles politisches Thema) • Das Hauptthema eines Textes und Kernaussagen von Textabschnitten benennen. • Wesentliche Informationen und Sachverhalte aus etwas komplexeren Gebrauchstexten und Sachtexten entnehmen (z.B. Beipackzettel, Geschäftsbedingungen). • Nicht lineare Texte und Bild-Text-Kombinationen analysieren (z.B. Tabellen und Diagramme zu Wahlergebnissen, politische Karten).

4.2.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

Lernergebnisformulierungen enthalten meist jeweils ein Verb und ein Objekt. Es werden einerseits „aktive" Verben verwendet (z.B. *benennen, beschreiben, darstellen, zuordnen, vergleichen, recherchieren)*, mitunter aber auch Verben, die nicht auf von außen beobachtbares Verhalten verweisen (z.B. *verstehen, überblicken, bewusst machen*).

Die intendierten Lernergebnisse werden „holistisch" formuliert, d.h. es gibt keine separate Beschreibung von Kenntnissen oder Fertigkeiten sondern sie werden als Kompetenzen, im Sinne der Verbindung von Wissen und Können zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen, beschrieben. Die vertikale Dimension der intendierten Lernergebnisse (Anspruchsniveau) wird in den einleitenden Beschreibungen zu jedem Kompetenzbereich umrissen; in einigen Lernergebnisformulierungen werden auch Signalworte verwendet, wie z.B. *grundlegend*, *einfach*, *ausreichend*. In einzelnen Fällen wird jedoch auch *komplex* verwendet.

BEISPIELE FÜR LERNERGEBNISFORMULIERUNGEN

- Grundlegenden Wortschatz und Grundgrammatik richtig verwenden
- Einfache historische Quellentexte auf ihre Strukturen und die zugrunde liegenden Absichten und Interessen analysieren
- Alltagsrelevante, einfache Rechnungen mit natürlichen, gebrochenen und negativen Zahlen auch im Kopf durchführen.
- Wesentliche Informationen und Sachverhalte aus etwas komplexeren Gebrauchstexten und Sachtexten entnehmen (z.B. Beipackzettel, Geschäftsbedingungen).
- Komplexere Ausgangslagen analysieren und in Teilbereiche zerlegen (z.B. Auftriebseffekt und Kreiselwirkung beim Bumerangflug, UV-Strahlung: Vitaminbildung, Bräunung, Gefahrenpotential für die Haut).

4.2.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Die Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlussprüfung legen großes Augenmerk auf Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung. Dies betrifft sowohl die Beschreibung der Qualifikation als auch die Lehr- und Lernprozesse und das Feststellungsverfahren. Das Curriculum wurde von Erwachsenenbildner/innen und Fachexpert/innen erarbeitet und soll ein hohes Maß an Individualisierung und Anwendungsorientierung in der pädagogischen Vermittlung gewährleisten. Während sich ähnliche Kurskonzepte früher stark am Lehrplan der Erstausbildung orien-

tierten, wurde hiermit ein erwachsenengerechtes, kompetenzorientiertes Lehr- und Lernkonzept sowie eine ebensolche Prüfungskultur entwickelt. Um weitere Einblicke in die konkrete Umsetzung des Konzeptes zu erhalten, sind vom BMB für 2018 Besuche bei den einzelnen Lehrgängen geplant.

4.3 MEISTER/IN (GEWERBEORDNUNG)

4.3.1 EINLEITUNG

Meister/innenqualifikationen sind formale, d.h. gesetzlich geregelte Qualifikationen, für die aber keine Ausbildung im formalen Bildungswesen vorgesehen ist. Die Meister/innenprüfung berechtigt zur selbstständigen Ausübung eines reglementierten Gewerbes. Die rechtliche Grundlage dazu bilden die Gewerbeordnung (§20 und § 21)[32] und die berufsspezifischen Meister/innenprüfungsordnungen.

4.3.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Es gibt für jedes Handwerk eine Meister/innenprüfungsordnung; die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie Anmeldung zur Prüfung, Prüfungsablauf, Gebühren, Modul- und Gesamtzeugnisformulare usw. sind in der *Allgemeinen Prüfungsordnung* geregelt.[33] In der Meister/innenprüfungsordnung werden Kenntnisse und Fertigkeiten genannt, die in den Prüfungen festzustellen sind. Es gibt keine verpflichtende Ausbildung; die gelisteten Kenntnisse und Fertigkeiten bilden die Basis für die Entwicklung von freiwillig zu besuchenden Kursen.

4.3.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

Die Meister/innenprüfung besteht aus fünf Modulen (*1. fachlich-praktischer Teil, 2. fachlich-mündlicher Teil, 3. fachlich-schriftlicher Teil, 4. Ausbilder/innenprüfung, 5. Unternehmer/innenprüfung*); in der Meister/innenprüfungsordnung sind dazu stichwortartig erforderliche Kenntnisse und Fertigkeiten genannt. Transversale Lernergebnisse werden nicht explizit angegeben. Während in den ersten drei Modulen fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten im Zentrum stehen, sind transversale Aspekte zum Teil in den Modulen 4 und 5 enthalten, allerdings nicht in Form von Lernergebnissen formuliert. So wird z.B. bei der Ausbilder/innenprüfung[34] u.a.

32 *http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007517*
33 *WKO 2017*
34 *https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007760*

auf folgende Aufgabenstellungen verwiesen: Persönlichkeitsentwicklung des Lehrlings und Ausbildungserfolg, Führung und Motivation, Kommunikation und Gesprächsführung. Die Unternehmer/innenprüfung[35] erstreckt sich auf die zur selbstständigen Ausübung eines Gewerbes notwendigen unternehmerischen Kenntnisse und umfasst u.a. auch Mitarbeiterführung und Personalmanagement sowie Kommunikation und Verhalten innerhalb des Unternehmens und gegenüber nicht dem Unternehmen angehörigen Personen und Institutionen (Lieferanten, Kunden, Kreditinstituten, Behörden u.a.).

4.3.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

In den Meister/innenprüfungsordnungen werden Kenntnisse und Fertigkeiten nicht in Form von Lernergebnissen formuliert. Es werden lediglich stichwortartig Kenntnisse bzw. Fachbereiche gelistet. Die Domänen Wissen und Fertigkeiten werden explizit genannt. Bei der praktischen Prüfung (Modul 1) sind jedoch die für die Unternehmensführung erforderlichen fachlich-praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten unter Beweis zu stellen, womit implizit „Kompetenz“ angesprochen zu sein scheint. Das Anspruchsniveau wird mit spezifischen Formulierungen zum Ausdruck gebracht: z.B. *für die Unternehmensführung erforderlichen fachlich-praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten*, *weiterführenden Fertigkeiten auf höherem Niveau*, *Kenntnisse auf fachlich höherem Niveau*.

4.3.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Die Meister/innenprüfungsordnungen sind derzeit nicht lernergebnisorientiert formuliert. In Zukunft sollen jedoch auch diese Qualifikationen in Form von Lernergebnissen beschrieben werden. Es wurden dazu z.B. Pilotprojekte durchgeführt, wie etwa im Bereich der Kfz-Technik. Dieses Pilotprojekt baut auf den Arbeiten des europäischen Projekts „ZOOM“ auf, in dem eine lernergebnisorientierte Beschreibung der Qualifikation *Kraftfahrzeugtechnik-Meister/in* sowie ein NQR-Klassifizierungsbericht erstellt wurden.[36]

35 *https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007425*
36 *http://www.ibw.at/de/europaeische-projekte/eu-projekte/7-foerderung-der-transparenz-von-lernleistungen/eu016/P322-zoom*

4.4 INGENIEUR/IN

4.4.1 EINLEITUNG

Bislang galt der *Ingenieur* als Standesbezeichnung, mit der die erworbene Berufspraxis (mindestens dreijährige fachbezogene Praxis auf gehobenem fachlichem Niveau nach Absolvierung der Reife- und Diplomprüfung an einer technischen bzw. land- und forstwirtschaftlichen BHS) von offizieller Stelle (dem jeweils zuständigen Ministerium) bestätigt wurde, die jedoch keine Qualifikation im Sinne des NQR darstellte. Mit dem neuen Ingenieurgesetz (IngG 2017), das am 1. Mai 2017 in Kraft tritt[37], wird aus der Standesbezeichnung nun eine NQR-zuordnungstaugliche Qualifikation (bzw. ein „Qualifikationstyp"): Die Qualifikationsbezeichnungen *Ingenieurin* und *Ingenieur* dienen dem Nachweis, dass die Inhaberin oder der Inhaber komplexe berufliche Tätigkeiten bzw. Projektleitungen unter Anwendung fortgeschrittener Kenntnisse und Fertigkeiten gemäß den Deskriptoren des NQR in ihrem bzw. seinem jeweiligen technischen und gewerblichen oder land- und forstwirtschaftlichen Arbeitsbereich durchgeführt hat. Die dafür entwickelte Qualifikationsbeschreibung bildet die Grundlage für die Analyse der Lernergebnisorientierung.[38]

4.4.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Die Qualifikationsbeschreibung (BMWFW 2017) besteht aus zwei Teilen, die gemeinsam zu lesen sind:

- Qualifikationsprofil: dieses gibt einen Überblick über die Tätigkeiten, Aufgaben und Anforderungen, die von Qualifikationsinhaber/innen bewältigt werden können, unabhängig von den konkreten Arbeitsbereichen; und es verweist auf allgemeine Kompetenzen, über die Ingenieure und Ingenieurinnen in der Ausübung ihrer Tätigkeiten verfügen müssen;
- Beschreibung der Lernergebnisse: diese sind Arbeitsbereichen zugeordnet, in denen Qualifikationsinhaber/innen typischerweise tätig sind.

Die Qualifikationsbeschreibung enthält nahezu ausschließlich Lernergebnisse und verweist lediglich auf die erforderliche Fachpraxis von drei Jahren, die die Basis für die Anerkennung der Kompetenzen zur Vergabe der Qualifikation bildet. Die Lernergebnisbeschreibungen sind nicht im Ingenieurgesetz (IngG 2017) – das als Rah-

37 *https://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/IngG%202017.pdf*

38 *BMWFW 2017; die Einführung der Qualifikation „Diplomierter Kaufmann/Diplomierte Kauffrau" wird derzeit diskutiert.*

mengesetz konzipiert ist – enthalten; es wird im Gesetz jedoch darauf verwiesen. In der Fachrichtungsverordnung[39] sind sie als „Praxistätigkeiten", die nachzuweisen sind, formuliert. Ein unterstützendes Dokument (Richtlinie für Fachexperten und -expertinnen gemäß §7 IngG) für die Mitglieder der Zertifizierungskommission, die künftig Fachgespräche zur Feststellung der Lernergebnisse durchführen, enthält u.a. beispielhaft Arbeitsplatzbeschreibungen, um ein besseres Verständnis ingenieurmäßiger Tätigkeiten zu erzielen.

Die zentrale Intention dieser Initiativen ist es, eine Qualifikation zu entwickeln, die die Erfordernisse für die NQR-Zuordnung erfüllt. Weiters soll die Beschreibung der Lernergebnisse, welche die Basis für Feststellungsverfahren bilden, die Qualitätssicherung der Zertifizierungsverfahren unterstützen und ein österreichweit einheitliches Vorgehen sicherstellen.

4.4.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

Die Grundlage für die Formulierung der Lernergebnisse bilden die Deskriptoren des NQR (Niveau 6). Lernergebnisse werden Aufgabenbereichen zugeordnet, in denen Qualifikationsinhaber/innen typischerweise tätig sind. Diese zwölf Aufgabenbereiche bilden die Struktur der Beschreibungen (im Sinne von kleineren Einheiten). Transversale Lernergebnisse werden nicht in eigenen Abschnitten beschrieben, da dies nicht der Arbeitsrealität entsprechen würde. Sie sind daher implizit in allen Aufgabenbereichen zu finden und stehen insbesondere bei jenen im Fokus, in denen es um Unternehmensführung oder die Kommunikation mit Kundinnen und Kunden oder Beratung geht. Darüber hinaus werden transversale Kompetenzen explizit im Qualifikationsprofil hervorgehoben, um ihre Bedeutung in allen Arbeitsbereichen und bei allen fachlichen Tätigkeiten zu unterstreichen.

4.4.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

Die Lernergebnisbeschreibungen beginnen jeweils mit folgender Formulierung: *Der/die Ingenieur/in ist in der Lage….* Verb und Objekt bilden die grammatikalische Struktur aller Lernergebnisformulierungen; in vielen Fällen ist zusätzlich eine Spezifizierung des Kontexts enthalten.

Die Lernergebnisse umfassen fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Kompetenzen im Hinblick auf Selbstständigkeit und die Übernahme von Verantwortung.

39 *https://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/BGBLA_2017_II_74.pdf*

Die Lernergebnisse sind jedoch nicht explizit diesen Dimensionen oder „Domänen des Lernens“ zugeordnet, sondern sind holistisch formuliert und bringen dabei Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zum Ausdruck. Um das Anspruchsniveau der Lernergebnisse zu beschreiben (vertikale Dimension), werden in manchen Formulierungen Schlüsselwörter (z.B. *komplex*, *innovativ*) verwendet. In den meisten Fällen wird dies jedoch durch den Verweis auf Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme sowie durch die Komplexität der Aufgabenstellung zum Ausdruck gebracht.

ARBEITSBEREICH „FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG“:

Der/die Ingenieur/in ist in der Lage,

- komplexe Fragestellungen und Aufträge von Kund/innen auf Grundlage umfassender fachrelevanter sowie erforderlicher interdisziplinärer Kenntnisse und Erfahrungen selbstständig zu analysieren,
- an innovativen und marktgerechten Lösungen unter Berücksichtigung der neuesten Erkenntnisse aus der angewandten Forschung sowie unter Beachtung fachrelevanter Normen und Gesetze verantwortlich mitzuwirken bzw. diese zu entwickeln,
- Lösungsansätze im Hinblick auf Realisierungsmöglichkeiten zu überprüfen und zu bewerten,
- sich mit anderen Expertenteams über die Lösungsentwicklung abzustimmen,
- …

4.4.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Lernergebnisorientierte Beschreibungen liegen bereits vor, sie müssen jedoch erst in der Praxis umgesetzt werden und sich bewähren (z.B. bei der Durchführung der Feststellungsverfahren und der Zuordnung zum NQR). Erste Rückmeldungen (z.B. im Zuge von Bedarfserhebungen) weisen jedenfalls darauf hin, dass Arbeitgeber/innen diese Beschreibungen als sehr relevant und transparenzsteigernd betrachten.

4.5 INGENIEURBÜRO (BERATENDE INGENIEURE/INGENIEURINNEN)

4.5.1 EINLEITUNG

Der Zugang zur Berechtigungsprüfung für dieses reglementierte Gewerbe setzt den Abschluss einer einschlägigen Ausbildung in Verbindung mit einer bestimmten An-

zahl an Jahren der Berufspraxis voraus.[40] Die Qualifikationsbeschreibung dazu wurde bereits entwickelt, um diese Befähigungsprüfung NQR-zuordnungstauglich zu machen. Ihre Veröffentlichung ist geplant, sobald die Zuordnung von nicht-formalen Qualifikationen zum NQR ermöglicht wird.

4.5.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Wie bei der Qualifikation *Ingenieur/in* besteht die Qualifikationsbeschreibung aus zwei Teilen, die gemeinsam zu lesen sind:

- Allgemeine Beschreibung: diese Beschreibung kann als Qualifikationsprofil betrachtet werden und gibt einen Überblick über die Aufgaben und Anforderungen, die von Qualifikationsinhaber/innen bewältigt werden können;
- Beschreibung der Lernergebnisse: diese sind Aufgabenbereichen zugeordnet, in denen Qualifikationsinhaber/innen typischerweise tätig sind; die Aufgabenbereiche wiederum sind zwei fachlichen Tätigkeitsbereichen sowie dem Bereich Unternehmensführung zugeordnet; Lernergebnisse, die sich auf spezifische Fachgebiete beziehen, werden (exemplarisch) in eigenen Abschnitten dargestellt.

Auch in diesem Fall steht die Entwicklung der Lernergebnisbeschreibungen in engem Zusammenhang mit der Implementierung des NQR und der Qualitätssicherung des Feststellungsverfahrens. Weiters sollen sie den Anbietern von Vorbereitungskursen als Referenz zur Gestaltung des Lehrangebots dienen.

4.5.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

Die Beschreibungen weisen dieselben Charakteristika wie die des *Ingenieurs*/der *Ingenieurin* auf; allerdings bilden hier die Deskriptoren des NQR Niveaus 7 die Grundlage für die Formulierung der Lernergebnisse. Lernergebnisse werden Arbeitsbereichen zugeordnet, in denen Qualifikationsinhaber/innen typischerweise tätig sind. Diese Arbeitsbereiche bilden die Struktur der Beschreibungen. Transversale Lernergebnisse werden nicht in eigenen Abschnitten beschrieben, da dies nicht der Arbeitsrealität entsprechen würde. Sie sind daher implizit in allen Arbeitsberei-

40 *Ingenieurbüros gibt es für alle technischen Tätigkeitsfelder, für die in Österreich innerhalb des formalen Bildungssystems Ausbildungen angeboten werden, z.B. Haustechnik (Elektrotechnik und Installationstechnik), Kulturtechnik, Maschinenbau, Technische Chemie, Innenarchitektur, Berg- und Hüttenwesen. Ingenieurbüros dürfen aber nicht auf Fachgebieten begründet werden, die Baumeistern, Brunnenmeistern, Zimmermeistern, Steinmetzmeistern vorbehaltene Tätigkeiten umfassen (vgl. www.ingenieurbueros.at).*

chen zu finden und stehen insbesondere bei jenen im Fokus, in denen es um Unternehmensführung oder das Steuern und Leiten von Kommunikationsprozessen und Öffentlichkeitsarbeit geht.

4.5.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

Die Lernergebnisbeschreibungen beginnen jeweils mit folgender Formulierung: *Er/Sie ist in der Lage….* Lernergebnisse werden auf dieselbe Weise formuliert wie für den bzw. die Ingenieur/in: Verb und Objekt bilden die grammatikalische Struktur aller Lernergebnisformulierungen; bei einem Großteil der Formulierungen ist zusätzlich eine Spezifizierung des Kontexts enthalten. Die Lernergebnisse umfassen fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten aber auch personale und soziale Kompetenzen im Hinblick auf die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit. Die Lernergebnisse sind jedoch nicht explizit diesen „Domänen des Lernens" zugeordnet, sondern sind holistisch formuliert und bringen dabei Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zum Ausdruck. Um das Anspruchsniveau der Lernergebnisse zu beschreiben (vertikale Dimension), werden in manchen Formulierungen Schlüsselwörter (z.B. *umfassend, weitreichend, komplex*) verwendet. In den meisten Fällen wird dies jedoch durch den Verweis auf Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme sowie durch die Komplexität der Aufgabenstellung zum Ausdruck gebracht.

4.5.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Lernergebnisorientierte Beschreibungen wurden bereits entwickelt, sind jedoch noch nicht veröffentlicht und in der Praxis auch noch nicht in Verwendung. Berufspraktiker/innen haben an der Entwicklung der Beschreibungen mitgewirkt und damit – sozusagen schon ex ante – für die Lesbarkeit und das Verständnis gesorgt.

4.6 WBA-ZERTIFIZIERTE/R BZW. -DIPLOMIERTE/R ERWACHSENENBILDNER/IN

4.6.1 EINLEITUNG

Die wba[41] wurde 2007 als Zertifizierungsstelle eingerichtet zur Überprüfung und Anerkennung formal, nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen auf Basis von definierten Qualifikationsprofilen. Es können zwei Abschlüsse erworben werden: das wba-Zertifikat sowie ein darauf aufbauendes wba-Diplom (in vier Schwerpunkten: Lehren/Gruppenleitung/Training,

41 *https://wba.or.at*

Bildungsmanagement, Beratung oder Bibliothekswesen und Informationsmanagement).

4.6.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Die Lernergebnisse sind in den standardisierten wba-Qualifikationsprofilen[42] beschrieben und beziehen sich auf die aus den beruflichen Anforderungen an Erwachsenenbildner/innen erwachsenden Kompetenzen. Die Qualifikationsprofile sind in Kompetenzbereiche unterteilt, für die jeweils Lernergebnisse definiert sind. Diese bilden die Grundlage für die Zertifizierungs- bzw. Feststellungsverfahren. Die Qualifikationsprofile dienen allen am Anerkennungsprozess Beteiligten (Akkreditierungsrat, wba-Beraterinnen, Leiter/innen der Zertifizierungswerkstatt, Prüfer/innen beim Kolloquium, Gutachter/innen von Diplomarbeiten etc.) als zentrale Arbeitsdokumente. Für die wba-Kandidat/innen bilden sie die Informationsgrundlage dazu, welche Kompetenzen auf welchem Weg nachzuweisen sind.

Da es sich bei der wba um eine Anerkennungsstelle und keine Bildungseinrichtung handelt, enthalten die Qualifikationsprofile keine Informationen zum Lehr- und Lernkontext. Für jeden Kompetenzbereich werden zunächst die Anforderungen im Beruf bzw. in der Praxis beschrieben und die verpflichtenden Inhalte sowie – falls vorhanden – mögliche Wahlteile präsentiert, welchen jeweils ECTS Credits[43] zugeteilt sind. Weiters werden dazu die Lernergebnisse gelistet und Informationen präsentiert, auf welche Art Nachweise dazu erbracht werden können.

4.6.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

Die Neukonzeption der Qualifikationsprofile erfolgte unter wissenschaftlichen und basierend auf für die Erwachsenenbildung relevanten Konzepten.[44] In den Qualifikationsprofilen werden die Lernergebnisse nach Kompetenzbereichen thematisch strukturiert (z.B. *Bildungstheoretische Kompetenz, Didaktische Kompetenz, Beratungskompetenz*). Neben berufsspezifischen Lernergebnissen werden auch dezidiert transversale Lernergebnisse beschrieben (*Soziale und Personale Kompetenz*), da diese für alle Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung als grundlegende Querschnittskompetenzen verstanden werden.

42 *https://wba.or.at/meta/aktuelles/qualifikationsprofile.php*
43 *European Credit Transfer System. ECTS Credits drücken den Umfang des Lernens auf Basis definierter Lernergebnisse und den damit verbundenen Arbeitsaufwand aus. Ein ECTS Credit entspricht etwa 25 bis 30 Arbeitsstunden.*
44 *siehe dazu: Schlögl 2012*

4.6.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

Lernergebnisse werden in Form von Subjekt+Verb+Objekt+Kontext-Formulierungen dargestellt. Meist werden sogenannte „aktive Verben“ verwendet; es finden sich vereinzelt jedoch auch Formulierungen wie zum Beispiel *mit etwas vertraut sein* oder *sich etwas bewusst sein*. Die Beschreibungen beziehen sich auf Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz; allerdings wird bei den einzelnen Lernergebnissen nicht unterschieden, welcher Domäne sie zuzuordnen sind. Die Qualifikationsprofile der wba unterscheiden zum Beispiel zwischen Fakten- und Anwendungswissen und komplexeren Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten. Während auf Zertifikatsebene in vielen Bereichen stärker auf Faktenwissen Bezug genommen wird, steigt der Komplexitätsgrad im gewählten Schwerpunkt kontinuierlich an und es werden spezielle bzw. vertiefte fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen gefordert. Dies wird auch in den Lernergebnisformulierungen zum Ausdruck gebracht, wobei die Bloomsche Taxonomie unterstützend herangezogen wurde.

BEISPIEL: WBA-DIPLOMIERTE ERWACHSENENBILDNER/INNEN MIT DEM SCHWERPUNKT „BERATUNG“ ...[45]

- können ihre Rolle als Berater/in reflektieren und darlegen.
- sind in der Lage, im konkreten Beratungsfall geeignete Rahmenbedingungen herzustellen, Kontraktgespräche zu führen, Vereinbarungen zu treffen, das Beratungsgespräch professionell zu steuern und abzuschließen.
- sind fähig, ein Beratungsgespräch so zu führen, dass durch geeignete Interventionen – etwa entsprechende Frageformen, kreative Methoden, durch Ordnen und Strukturierung des Anliegens usw. –, die Entscheidungsfindung der Rat suchenden Person im Mittelpunkt steht.
- kennen unterschiedliche Methoden der Beratung, und können sie situationsadäquat einsetzen.
- können geeignete Materialien und Medien zur Beratung heranziehen (z. B. Informationsmaterial, methodisch-beraterisches Material wie Karten, Figuren usw., Online-Verfahren, Datenbanken usw.).
- wissen über Formen der Distanzberatung/Distance Counselling (telefonisch, per E-Mail, online) Bescheid und können sie ggf. ausüben.

4.6.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Die lernergebnisorientierte Neukonzeption der Qualifikationsprofile erfolgte unter Bedachtnahme auf die Anforderungen des NQR bereits in den Jahren 2009-2012.

45 *wba 2016*

Es wurde bewusst entschieden, die Entwicklung dieser Qualifikationsprofile am NQR auszurichten, unabhängig von seinem konkreten Implementierungsgrad. Die detaillierten Beschreibungen nützen den Kandidat/innen der wba, da die Anforderungen transparent beschrieben sind. Sie unterstützen auch die Anerkennungsarbeit der wba-Mitarbeiter/innen, da sie klare und konkrete Maßstäbe setzen. Derzeit ist neben inhaltlichen Schärfungen der Qualifikationsprofile (z.B. im Hinblick auf den Beratungsbegriff oder den Praxisbegriff) geplant, die Lernergebnisformulierungen einer Revision zu unterziehen und bei Bedarf dem neueren Wissensstand anzupassen.

4.7 WIFI TRAINER/IN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

4.7.1 EINLEITUNG

Das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer (WIFI[46]) bietet in allen Bundesländern Kurse und Qualifikationen in der beruflichen Erwachsenenbildung an. Umfassendere Ausbildungen werden z.B. in den WIFI-Fachakademien angeboten, die angehende Fachwirtinnen und Fachwirte sowie Fachtechniker/innen auf eine Tätigkeit als Fachkraft, mittlere Führungskraft oder „rechte Hand des Chefs" in Klein- und Mittelbetrieben vorbereiten. Die Lehrgänge der WIFI-Berufsakademien bieten etwa die Möglichkeit, in vier Semestern eine akademische Ausbildung zu absolvieren – auch ohne Matura – und so den Titel Master of Science (MSc) zu erwerben. WIFI bietet auch Vorbereitungslehrgänge für die Meister- und Befähigungsprüfungen an. Zur Illustration der Lernergebnisorientierung in WIFI-Angeboten wird hier als Beispiel der WIFI-Diplom-Lehrgang *Trainer/in in der Erwachsenenbildung* verwendet.

4.7.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Lernergebnisse sind in sogenannten *Produktbeschreibungen* enthalten, die die Basis für die Arbeit der Bildungs- bzw. Produktmanager/innen (Kommunikation und Werbung) sowie der Trainer/innen (Skriptenerstellung, Trainerleitfaden, didaktische Umsetzung – von Kursplanung bis hin zur Prüfung) dienen. Die *Produktbeschreibungen* sind interne Papiere, die als Referenzdokument detaillierte Informationen zu dem jeweiligen Kurs enthalten. Die Darstellung der Lernergebnisse erfolgt jedenfalls auf Ebene der Gesamtqualifikation; für umfangreichere Qualifikationsprofile werden Lernergebnisse sowohl auf der Ebene der Gesamtqualifika-

46 *http://www.wifi.at*

tion als auch auf Modulebene beschrieben. Die Lernergebnisse sind Grundlage für die Curriculumsentwicklung, Trainer/innenbriefings, Teilnehmer/inneninformationen, Handlungsanleitungen für die didaktisch-methodische Gestaltung sowie für die Konzeption und Gestaltung von Feststellungsverfahren. Weiters dienen sie als Basis für Anträge auf Anrechnung von Vorqualifikationen auf tertiäre Ausbildungsangebote.

4.7.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

Für WIFI-Qualifikationen wird auf Basis eines Anforderungsprofils ein Kompetenzprofil erstellt (Eben der Gesamtqualifikation, mit komplexen, verdichteten Beschreibungen), wobei fachlich/methodischen Kompetenzen und soziale/personale Kompetenzen gruppiert werden, die gemeinsam die Handlungskompetenz ausmachen. Daraus werden konkrete „can do"-Statements für Modulbeschreibungen abgeleitet (Lernergebnisse, die denselben übergeordneten Lernzielen „zuarbeiten", werden zu Modulen zusammengefasst). Das Verhältnis zwischen berufsspezifischen und transversalen Lernergebnissen gestaltet sich je nach Qualifikationsanforderung unterschiedlich: bei einem fachlich engeren Berufsbild (z.B. Küchenmeister/in) stehen die berufsspezifischen im Vordergrund, bei übergreifenden, breiteren Ausbildungen (wie z.B. Unternehmer/innentraining, Fachakademie-Abschlüssen sowie auch der Qualifikation *Trainer/in in der Erwachsenenbildung*) kommt transversaler Kompetenz stärkere Bedeutung zu.

4.7.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

Die „can do"-Statements (*Sie können…*) enthalten jeweils ein aktives Verb, das die Überprüfung des Könnens ermöglicht, ein Objekt und Angaben zum Kontext (z.B. zum Grad der erforderlichen Eigenständigkeit bzw. der Verantwortungsübernahme). Die Domänen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz werden in „holistischen" Formulierungen zum Ausdruck gebracht. Um das jeweilige Anspruchsniveau zu charakterisieren, wurde zur Auswahl der aktiven Verben die Bloomsche Taxonomie herangezogen bzw. wird dies durch die Beschreibung des Kontextes spezifiziert. Vereinzelt werden auch Signalworte verwendet, wie z.B. *komplex* oder *souverän*.

BEISPIEL: WIFI-TRAINER/IN IN DER ERWACHSENENBILDUNG – DIDAKTISCHE KOMPETENZ

Kompetenzbeschreibung/-rahmen	Can-do Statements/Kenntnisse und Fertigkeiten
Sie verfügen über didaktisches Wissen, welches sie in die Lage versetzt, die Aneignung der Lernenden wirksam und nachhaltig zu unterstützen	• Können ihre fachspezifischen Unterrichtssequenzen planen und durchführen. • Können komplexere Lernsettings erwachsenen- und zielgruppengerecht sowie didaktisch fundiert unter Berücksichtigung unterschiedlichster Rahmenbedingungen gestalten • Können Lernziele transparent kommunizieren und Konsens mit Teilnehmern herstellen • Können auf WIFI Leistungsangebot wie z.B. Verfahren und Methoden für individuelle, situationsgerechte, über das konkrete Training/die Kursveranstaltung hinausgehende Lernbegleitung am WIFI verweisen

4.7.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Da WIFI-Qualifikationen künftig in den NQR eingeordnet werden sollen, orientieren sich die Lernergebnisbeschreibungen stark an den entsprechenden Erfordernissen des NQR. Darüber hinaus sind die Erhöhung der Durchlässigkeit und die Anrechenbarkeit von Lernergebnissen im tertiären Bereich treibende Faktoren bei der Implementierung der Lernergebnisorientierung. Auch die Lehr- und Lernstrategie ist darauf ausgerichtet: Das WIFI-Lernmodell „LENA“ (LEbendig und NAchhaltig[47]) stellt klar im Sinne der Kompetenzorientierung Lernende in ihrer Selbstlernkompetenz in den Mittelpunkt. Zur Umsetzung dieses Lernverständnisses wurde eine Reihe von innovativen Lernmethoden entwickelt, die an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und sie dabei unterstützen, sich Inhalte in der für sie geeigneten Form anzueignen.

Bei den Lehrenden konnte zu Beginn zum Teil Skepsis in Bezug auf die Lernergebnisorientierung beobachtet werden, die klare Darstellung der Lernergebnisse wird aber überwiegend als hilfreicher Bezugsrahmen für ihre Arbeit wahrgenommen. Auch die Bildungsmanager/innen schätzen dieses Instrument, das ihnen die Konzeption von Ausbildungen, das Briefíng der Lehrenden und die Beurteilung von Trainingskonzepten erleichtert. Es kann mittlerweile auch ein zunehmendes Interesse an der Formulierung und der Beurteilung der Güte von Lernergebnisdarstellungen festgestellt werden.

47 *WIFI o.J.*

Für die nächste Zeit ist die schrittweise Umsetzung der Lernergebnisorientierung geplant: in Bezug auf die Formulierung von Kompetenzprofilen für WIFI-Qualifikationen, die Integration in die didaktische Arbeit (Trainer/innenleitfaden, Curricula, Lernunterlagen etc.) sowie die Ausgestaltung von Feststellungsverfahren. Es werden auch Workshops zur Erstellung kompetenzorientierter Qualifikationsbeschreibungen sowie zu deren Hintergründen und Nutzen innerhalb des WIFIs organisiert und dieses Weiterbildungsangebot erfreut sich zunehmender Beliebtheit.

4.8 SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUM STAND DER UMSETZUNG DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DIESEM BEREICH

Aufgrund der unterschiedlichen Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung/Höhere Berufsbildung kann keine den gesamten Bereich umfassende Einschätzung des Stands der Umsetzung der Lernergebnisorientierung vorgenommen werden. Bislang waren viele Angebote eher inputorientiert ausgerichtet. Es sind jedoch eine Reihe von Initiativen zur lernergebnisorientierten Ausrichtung der Qualifikationen festzustellen. Europäische Entwicklungen spielen jedenfalls eine große Rolle dabei; insbesondere die Implementierung des EQR und des NQR (Beschreibung von Lernergebnissen und Entwicklung von Feststellungsverfahren, um die Zuordnung dieser Qualifikationen zum NQR zu erleichtern und die Zuordnung transparenter und nachvollziehbarer zu machen) sowie die Anwendung von ECVET-Prinzipien (Strukturierung von Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen). Auch die europäische Initiative zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens ist hierzu zu nennen.

Es scheint jedenfalls in diesem Bereich unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Umsetzung der Lernergebnisorientierung zu geben, soweit sich dies überhaupt überblicken lässt. Festzustellen ist auch, dass – trotz der generell vorhandenen Ausrichtung auf die NQR-Deskriptoren – jede Einrichtung ihre eigene Herangehensweise bzw. ihren „eigenen Stil“ entwickelt.[48] Darüber hinaus sind die Qualifikationsbeschreibungen (vor allem privater Anbieter) nicht immer öffentlich zugänglich. Damit werden Transparenz und Vergleichbarkeit nur bedingt ermöglicht.

48 *Vgl. dazu auch: Tritscher-Archan & Petanovitsch 2015*

5

GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGEBERUFE

5.1 EINLEITUNG

Gesundheitsberufe sind durch ein Ausbildungs- und Berufsgesetz geregelt: „Unter einem Gesundheitsberuf ist ein auf Grundlage des Kompetenztatbestandes Gesundheitswesen (Art. 10 Abs. 1 Z 12 B-VG) gesetzlich geregelter Beruf zu verstehen, dessen Berufsbild die Umsetzung von Maßnahmen zur Obsorge für den allgemeinen Gesundheitszustand der Bevölkerung umfasst. Darunter sind Tätigkeiten im Rahmen der Gesundheitsversorgung zu verstehen, die unmittelbar am bzw. unmittelbar oder mittelbar für den Menschen zum Zwecke der Förderung, Erhaltung, Wiederherstellung oder Verbesserung der Gesundheit im ganzheitlichen Sinn und in allen Phasen des Lebens erbracht werden“ (BMGF 2017, 2).

Ausbildungen für Gesundheitsberufe werden in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems angeboten: im Bereich der Lehre, der schulischen und hochschulischen Bildung sowie in der Weiterbildung. Der Fokus in diesem Abschnitt liegt auf jenen Qualifikationen und Ausbildungen, die außerhalb des Hochschulbereichs angeboten werden.

5.2 ZWECK/FUNKTION DER LERNERGEBNISSE

Die Darstellung von Lernergebnissen ermöglicht insbesondere in den Gesundheitsberufen die Formulierung von Mindestkompetenzen in einem praxisorientierten Feld, in dem die Erstausbildung mit einer Berufsberechtigung einhergeht.

Die Lernergebnisse für die Ausbildungen im Gesundheitsbereich werden seit einigen Jahren in den Rechtsgrundlagen (Ausbildungsverordnungen) formuliert. In den **Ausbildungsverordnungen** finden sich **Qualifikationsprofile**, die als Lernergebnisse der jeweiligen Fachausbildung/Spezialisierung auf Basis der Lernfelder der Ausbildung formuliert sind. Sie bilden die „Richtziele“ für die jeweilige Qualifikation.[49]

49 *Z.B. Verordnung des Bundesministers für Gesundheit über Ausbildung und Qualifikationsprofile der medizinischen Assistenzberufe (MAB-Ausbildungsverordnung – MAB-AV) StF: BGBl. II Nr. 282/2013 https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008592*

Ausgehend von diesem Qualifikationsprofil werden durch die Gesundheit Österreich GmbH / Geschäftsbereich Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen (GÖG/ÖBIG) **Curricula** erarbeitet. Diese werden in Zusammenarbeit mit (Weiter-)Bildungsinstitutionen im Gesundheitsbereich[50] adaptiert. Die Curricula orientieren sich dabei zunehmend an Handlungs- bzw. Lernfeldern (anstatt an Unterrichtsfächern) mit dem Ziel, den Unterricht integriert zu organisieren und in allen Disziplinen themen- und handlungsorientiert zu unterrichten.[51] „Ein Handlungsfeld besteht aus zusammengehörigen Aufgabenkomplexen mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll“ (GÖG/ÖBIG 2008, 26). Die entsprechenden Handlungsfelder werden für ein Curriculum als Lernfelder aufbereitet. Im jeweiligen Curriculum werden Lernziele und Inhalte für die jeweiligen Lernfelder in jedem Ausbildungsjahr formuliert.

Die verschiedenen Curricula der Gesundheitsberufe beschreiben Lernergebnisse in unterschiedlichem Detaillierungsgrad. Der Detaillierungsgrad hängt vor allem von der didaktischen und methodischen Ausbildung der Lehrenden ab – Lehrende mit guter fachdidaktischer Qualifikation können und möchten Spielräume für die individuelle Unterrichtsgestaltung umsetzen. In diesen Ausbildungen werden Curricula meist auf Mesoebene (Operationalisierung des Qualifikationsprofils), nicht aber auf Mikroebene (Umsetzung auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen/Lehreinheiten) differenziert. Curricula dienen Lehrenden in jedem Fall als Referenzrahmen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Curricula sind praxisorientiert und integrieren die drei Lernräume – Fertigkeitentraining, Theorie und Praxis – und formulieren, welche Kompetenzen in welchem Lernraum entwickelt werden sollen.

Für den Praxisunterricht wurden Lernziel-Kataloge entwickelt. Gesundheitseinrichtungen können anhand der Kataloge anmerken, welche Kompetenzen sie vermitteln können, die nächste Praxiseinrichtung kann anhand des Katalogs erkennen, welche Kompetenzen Lernende bereits erworben haben und wo es noch Lücken zu füllen gilt. In vielen Praxiseinrichtungen stellt dies auch eine Grundlage für die Beurteilung des Praktikums dar, inwiefern Lernergebnisse für die Überprüfung von Kompetenzen genutzt werden, ist jedoch je nach Ausbildungsbereich und Bundesland sehr unterschiedlich.

50 Gesundheits- und Krankenpflegeschulen für Pflegeassistenzberufe, medizinische Assistenzberufe; Lehrgänge in der Erwachsenenbildung, die auch gesundheitsbezogene Ausbildungen anbieten (z.B. WIFI, BFI); immer in Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen für den Praxisanteil.

51 OIBG 2004.

Schriftliche Dokumente zur Ausbildung in den Gesundheitsberufen sind weitgehend lernergebnisorientiert aufbereitet. Die Ausbildungsverordnungen legen darüber hinaus auch Rahmenbedingungen für die Ausbildung fest: im Annex werden Lehrinhalte, das Mindeststundenausmaß, die Mindestqualifikation der Lehrkräfte sowie die Art der Leistungsfeststellung für jedes Unterrichtsfach angegeben.[52] In den Curricula sind auch Angaben zu Inhalten oder dem Stundenausmaß zu finden sowie Hinweise zum didaktischen Vorgehen und Literaturangaben.[53] Es wird auch allgemein dargestellt, was unter Gesundheits- und Krankenpflegeberufen verstanden wird, ohne eine spezifische Pflegetheorie oder Modelle in den Vordergrund zu stellen. Dieser Rahmen soll dazu dienen, den Inhalt und die Ziele der jeweiligen Ausbildung ein- und abzugrenzen.

5.3 WAS WIRD BESCHRIEBEN?

QUALIFIKATIONSPROFIL

Ein Qualifikationsprofil beschreibt die Kompetenzen, die am Ende der jeweiligen Ausbildung von den Absolventinnen und Absolventen erlangt sein sollen. Im Qualifikationsprofil werden Lernergebnisse ohne Gruppierung gelistet.

BEISPIEL: QUALIFIKATIONSPROFIL OPERATIONSASSISTENT/IN[54]

Der/die Absolvent/in
1. hat Grundkenntnisse in Anatomie und (Patho-)Physiologie und versteht die einschlägige medizinische Terminologie;
2. findet sich in einer Linienorganisation/Krankenanstalt zurecht;
3. kennt typische Aufbau – und Ablauforganisationen im und rund um einen Operationssaal (einschließlich Hygiene – und Entsorgungsplan) sowie die Rolle und Funktion von Operationsassistenten/-innen bei Operationen;
4. kann mögliche Infektionsrisiken erkennen und entsprechende Präventionsmaßnahmen gemäß Hygienerichtlinien setzen;

52 *Verordnung der Bundeministerin für Gesundheit und Frauen über Sonderausbildungen für Spezialaufgaben in der Gesundheits- und Krankenpflege (GuK-SV). BGBl. II.Nr.425/2005; Fassung vom 1.12.2016.*
53 *ÖBIG 2004*
54 *Verordnung des Bundesministers für Gesundheit über Ausbildung und Qualifikationsprofile der medizinischen Assistenzberufe (MAB-Ausbildungsverordnung – MAB-AV) StF: BGBl. II Nr. 282/2013 https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008592*

5. kennt unterschiedliche Operationsarten, deren Abläufe, die dabei zum Einsatz kommenden unsterilen Geräte, Materialien bzw. Verbrauchsgüter sowie die jeweiligen präoperativen, intraoperativen und postoperativen Tätigkeiten von Operationsassistenten/-innen;
6. beherrscht entsprechend geltenden Standards insbesondere:
- den Umgang mit Sterilität sowie das richtige Verhalten in sterilen Umgebungen,
- die Überprüfung und gegebenenfalls die Wiederherstellung der Funktionstüchtigkeit
- ausgewählter Geräte,
- die Patientenidentifikation,
- das Einschleusen der Patienten/-innen,
- die Lagerung und Transferierung der Patienten/-innen sowie Fixationstechniken entsprechend den sicherheitstechnischen Erfordernissen,
- diverse Enthaarungsmethoden,
- die Handhabung der Neutral-Elektrode,
- die Assistenz beim Anlegen und Entfernen starrer und ruhigstellender Verbände;

7. verfügt über Kenntnisse der Lagerung, Aufbewahrung, Ver- und Entsorgung von Präparaten, Untersuchungsmaterial und Organen und ist sich der Folgen unsachgemäßen Handelns bewusst;
8. handelt im Rahmen seiner/ihrer Tätigkeit gemäß den rechtlichen und fachlichen Vorgaben bezüglich Hygiene sowie Sterilität;
9. handelt innerhalb der rechtlichen und fachlichen Grenzen seines/ihres Berufs;
10. erkennt in Handlungssituationen die Bedeutung einer kultursensiblen und patientenorientierten Haltung;
11. wendet die Basisfertigkeiten der Kommunikation im Patientenkontakt und im Team an.

CURRICULA

Die in den Curricula als Lernergebnisse formulierten beruflichen Handlungskompetenzen wurden in Anlehnung an theoretischen Grundlagen zur Curriculumsentwicklung gestaltet[55]. Im Einleitungsteil der Curricula wird auf diese Grundlagen verwiesen. Das Modell der Pflegekompetenzstufen von Benner (vom Neuling bis zum/zur Pflegeexpert/in)[56] stellt einen konzeptionellen Rahmen dar. Eine weitere zentrale Grundlage stellt das 2008 durch das International Council of Nurses (ICN)

55 Z.B. Oelke 1991; Roberts 1997
56 Benner 1994

erarbeitete „ICN Nursing Care Continuum Framework and Competencies“[57] dar. Der ÖGKV Landesverband Steiermark entwickelte auf dieser Basis ein an die österreichischen Rahmenbedingungen angepasstes Modell. Eine weitere Grundlage ist das Modell zur „Populationsbezogenen Erbringung von Versorgungsleistungen aus Sicht der WHO“ nach Hirschfeld[58] und die Internationale Klassifikation für die Pflegepraxis (ICNP).

Ältere Curricula sind nach Unterrichtsfächern strukturiert, neuere nach Handlungs- bzw. Lernfeldern:

- Im Curriculum für die Ausbildung im Bereich *Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege* [59] sind die einzelnen Unterrichtsfächer in Tabellenform, in Form von Unterrichtseinheiten, Grobzielen (im Sinne von Fähigkeiten, Wissen, Verhalten und Haltungen bzw. Einstellungen) bzw. Qualifikationen, Themenschwerpunkten und Inhalten, Querverweisen und ggf. dem didaktischen Kommentar aufgearbeitet.
- Das Curriculum für die Ausbildung in der *Kinder- und Jugendlichenpflege*[60] ist beispielsweise in 18 Lernfelder gegliedert, die in vier Qualifikationsstufen aufbauend organisiert sind (Orientierungs- und drei Qualifikationsstufen). Jedes Lernfeld enthält dabei ein bis maximal zehn Lernsituationen, für die u.a. durchschnittlich drei Hauptproblemstellungen pro Lernsituation beschrieben sind sowie pro Hauptproblemstellung das zu erwartende/anzustrebende Lernergebnis.

Die Qualifikationsprofile und Curricula enthalten sowohl berufsspezifische als auch transversale Lernergebnisse, wobei berufsspezifische Lernergebnisse überwiegen. Zwischen den unterschiedlichen Gesundheitsberufen gibt es in kleinerem Ausmaß Überschneidungen hinsichtlich berufsspezifischer Lernergebnisse und in sehr großem Ausmaß im Bereich transversaler Lernergebnisse.

57 *International Council of Nurses 2008*
58 *Hirschfeld 2000*
59 *GÖG/ÖBIG 2003*
60 *GÖG/ÖBIG 2008*

5.4 WIE WERDEN LERNERGEBNISSE FORMULIERT?

Bei der Formulierung von Lernergebnissen werden in der Regel folgende Aspekte – in Abhängigkeit von der zu definierenden Kompetenz – berücksichtigt:

- Gegenstand/Inhalt der (Teil-)Kompetenz/Lernziele: z.B. Befunderhebung, klassische Massagetherapie, Packungen.
- Aktives Verb: zur Beschreibung des gewünschten Verhaltens (Anspruchsniveau), welches gezeigt/beobachtet werden soll: z.B. *ausführen, erklären, durchführen, analysieren, akzeptieren*, wobei vage, unspezifische oder zu allgemeine Verben wie *kennen*, *vertraut sein mit* nach Möglichkeit zu vermeiden sind.
- Nähere Spezifizierung des Gegenstandes: durch Angabe konkreter Methoden, Hilfsmittel/Werkzeuge: z.B. *Standards (Standard Operating Procedures), Richtlinien, Anziehhilfen, Bindegewebsmassage, Befunderhebung bei einer erwachsenen Person.*
- Spezifizierung der (Teil-)Kompetenz/Lernziele durch Bedingungen/Umstände bzw. Leistungskriterien: z.B. *selbstständig, unter Anleitung, unter Berücksichtigung von, umfassend, auf Anordnung, regelgeleitet, in klinischen und außerklinischen Umgebungen.*

In den Formulierungen spielen weiters berufsrechtliche Fragen eine Rolle, so muss beispielsweise genau definiert sein, in welchen Fällen ein/e Gesundheits- und Krankenpfleger/in selbstständig arbeiten kann, wann eine Anordnung des Arztes/der Ärztin nötig ist, nach welchen Maßstäben hier entschieden werden kann.

Die Lernergebnisbeschreibungen in den Curricula orientieren sich an den Dimensionen von beruflich geforderter Handlungskompetenz, die Fachkompetenz (FK), personale Kompetenz (PK), sozial-kommunikative Kompetenz (SK) und methodische Kompetenz (MK) umfasst.

BEISPIEL: CURRICULUM FÜR DIE AUSBILDUNG IN DER KINDER- UND JUGENDLICHENPFLEGE[61]

Lernfeld 17: Theoriegeleitete Analyse und individuelles Fallverstehen bei der Problembearbeitung in der Pflege (Qualifikationsstufe II)

WAS (Hauptproblem-stellungen)	WOZU (Handlungskompetenz) Die/der Lernende ...	
Umgang mit chronischem Schmerz	FK	• beurteilt chronischen Schmerz und dessen Therapiemöglichkeiten sowie Auswirkungen/Folgen aus pflegewissenschaftlicher Sicht. • bewertet Methoden und Instrumente für das Schmerzassessment und wählt entsprechende aus. • zeigt die aus den Kinderrechten im Krankenhaus resultierende Verantwortlichkeit der Pflege auf.
	PK	• positioniert sich im Rahmen unterschiedlicher Sichtweisen zu chronischem Schmerz und dessen Behandlung. • ist sich meinungsbildender Faktoren in Zusammenhang mit Schmerz und Schmerzbehandlung bewusst.
	SK/MK	• vertritt das Recht der Kinder/Jugendlichen auf adäquate Schmerztherapie im multiprofessionellen Team. • führt Schmerzassessment durch und evaluiert die Wirksamkeit der Schmerztherapie. • bezieht das Kind / den Jugendlichen und seine Familie bei der Durchführung der Schmerztherapie ein.

Die Curricula sind aufbauend auf Kompetenzerwerbsstufen bzw. Qualifikationsstufen (orientiert an dem Modell von Benner[62]) organisiert – z.B.

- Curriculum *Allgemeine Gesundheits-und Krankenpflege*: drei Kompetenzerwerbsstufen (Anfänger/innen, Fortgeschrittene Anfänger/innen, Fortgeschrittene).
- Curriculum *Kinder- und Jugendlichenpflege*: vier Qualifikationsstufen (Orientierungs- und drei Qualifikationsstufen).

Zur Spezifikation des Anspruchsniveaus in den Lernergebnisbeschreibungen werden Lernzieltaxonomien von Bloom et al. (1956) herangezogen. Die verwendeten Verbenkataloge ermöglichen es, Synonyme für in der Lernzielbeschreibung enthaltene Begriffe zu verwenden, die dem jeweiligen Ausbildungsniveau entsprechen.

61 GÖG/ÖBIG 2008
62 Benner 1994

5.5 ERFAHRUNGEN UND AUSBLICK

Die Lernergebnisorientierung hat in den Gesundheitsberufen eine lange Tradition und wurde in Teilen bereits in den 1980er Jahren eingeführt. Die Umsetzung der Lernergebnisorientierung ist je nach Berufsfeld unterschiedlich. Bei Berufsausbildungen mit langer Tradition gestaltet sich die Umstellung von Inputfaktoren hin zu Lernergebnissen in der Praxis langwieriger, in neu entwickelten Berufsfeldern (z.B. Pflegeassistenz) wird von Anfang an lernergebnisorientiert ausgebildet. Die Umstellungsdauer hängt auch mit den Qualifikationen der Lehrenden zusammen. Eine Evaluierungsstudie der Lehrendenqualifizierung in den Gesundheitsberufen der GÖG/ÖBIG 2012 stellte jedenfalls Entwicklungsbedarf im Bereich lernergebnisorientierten Unterrichtens und Prüfens fest.

Insgesamt kann in Bezug auf die Definition und Formulierung von Lernergebnissen in den Lehrplänen bzw. Ausbildungsvorschriften in diesem Bereich in den überwiegenden Fällen von einer *vollständigen Lernergebnisorientierung* ausgegangen werden. Größere Unterschiede und weiterer Entwicklungsbedarf zeigen sich in Bezug auf den Überprüfungs- bzw. Feststellungsprozess und die Lehr- und Lernstrategie.

Europäische Entwicklungen spielen eine zentrale Rolle bei der Umsetzung der Lernergebnisorientierung. Die Ausbildungen im Gesundheitsbereich orientieren sich an Initiativen und Instrumenten wie z.B. Bologna-Prozess, ECTS, ECVET oder der Kompetenzorientierung. Die Implementierung des NQR wird ebenfalls berücksichtigt; so wird beispielsweise versucht, die Differenzierung der Lernergebnisse nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz an den NQR anzupassen.

Die Anwendung von Lernergebnissen unterscheidet sich in den einzelnen Berufsausbildungen im Gesundheitsbereich. Im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege ist die Verwendung von Lernergebnissen schon vor Jahren „angekommen", während diese in medizinischen Assistenzberufen, oder Berufen wie *Medizinische Heilmasseur/innen* erst vor kurzem entwickelt wurden bzw. in Entwicklung sind. Bei der Entwicklung des Curriculums für die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege (1998-2003) wurden erstmals Schüler/innen als Zielgruppe des Curriculums angeführt. Schüler/innen werden jedoch in der Praxis nur teilweise von Lehrenden über Lernergebnisse informiert. Arbeitgeber/innen (z.B. Krankenhäuser) wissen vor allem über den praktischen Teil des Curriculums und die dort beschriebenen Lernergebnisse Bescheid.

Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung wird auch in Zukunft hohen Stellenwert bei der Curriculumsentwicklung haben. 2017 ist etwa die Erarbeitung des lernergebnisorientierten Curriculums für Pflegeassistenzberufe geplant. Die Erarbeitung der Curricula wird prozesshaft organisiert und involviert Vertreter/innen der Berufe, Theoretiker/innen und Praktiker/innen.

6

STATUS QUO DER LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER BERUFSBILDUNG – SCHLUSSFOLGERUNGEN

Der Fokus bei der Analyse des Status quo der Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der Berufsbildung lag auf der Beschreibung der Lernergebnisse in den jeweils relevanten Dokumenten. In Bezug auf die Definition und Formulierung von Lernergebnissen können die Qualifikationsbeschreibungen in den Bereichen BMS/BHS, Gesundheits- und Krankenpflegeberufe und dem schulischen Teil der dualen Berufsausbildung als überwiegend bzw. nahezu vollständig lernergebnisorientiert eingeschätzt werden. Für den betrieblichen Teil der Lehre sind die Beschreibungen nur teilweise lernergebnisorientiert. Im Fall der Erwachsenenbildung (EB) / Höheren Berufsbildung ist es nicht möglich, eine Gesamteinschätzung abzugeben, da hier die Zugänge sehr unterschiedlich sind. Es sind jedoch einige Beispiele vorhanden, die eine lernergebnisorientierte Ausrichtung der Qualifikationsbeschreibungen aufweisen.

Auch wenn in diesem Zusammenhang besonders in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte festzustellen sind, gibt es eine Reihe von Herausforderungen bei der Beschreibung von Lernergebnissen, die über die Bereiche hinweg identifiziert werden können. Dazu zählen insbesondere:

- die Formulierung von „feststellbaren“ Lernergebnissen[63]: Auch wenn in vielen Fällen der Grundsatz, „aktive“ Verben für Lernergebnisformulierungen zu verwenden, geteilt wird, sind dennoch immer wieder Formulierungen zu finden, die ein Verhalten bezeichnen, das von außen nicht beobachtbar bzw. nicht unmittelbar überprüfbar ist (z.B. *etwas verstehen*, *sich etwas bewusst werden*).
- der Ausdruck des Anspruchsniveaus: Teilweise werden unterschiedliche Verben (z.B. der Taxonomie von Bloom folgend) dazu verwendet, teilweise gibt die Beschreibung des Kontexts bzw. des Grads der Selbstständigkeit Aufschluss über das jeweilige Anspruchsniveau. Wenn man jedoch etwa Be-

63 *Dies ist allerdings nur dann relevant, wenn die Lernergebnisbeschreibungen auch tatsächlich für das Prüfungs- bzw. Feststellungsverfahren verwendet werden sollen.*

schreibungen von Qualifikationen miteinander vergleicht, die unterschiedlichen Ebenen des Qualifikationsssystems zugeordnet sind, lässt sich das unterschiedliche Anspruchsniveau nicht immer eindeutig aus den Lernergebnisbeschreibungen schließen. Weiters ist zu betonen, dass Taxonomien oder Klassifikationen von Verben nur eine Hilfestellung bei der Formulierung von Lernergebnissen bieten können und nur eine Komponente davon darstellen; ohne Verweis darauf, worauf sich das Handeln der Lernenden bezieht bzw. in welchem Kontext es stattfindet, sind Lernergebnisformulierungen oft wenig aussagekräftig in Bezug auf das Anspruchsniveau.

- der Grad der Detailliertheit der Lernergebnisbeschreibungen: Je nach Beschreibungsebene (z.B. Qualifikationsprofil oder Modul bzw. Unterrichtsgegenstand) und Verwendungszweck (z.B. Orientierung und Übersicht für Lehrende, Lernende oder Arbeitgeber/innen oder Referenz für Feststellungsverfahren) werden die Formulierungen „breiter“ – im Sinne von allgemeiner – oder „enger“ – im Sinne von detaillierter oder spezifischer – sein. Es scheint mitunter eine Herausforderung zu sein, die jeweils passende Balance zu finden und weder zu allgemeine Formulierungen zu wählen, die wenig aussagekräftig sind, noch zu detaillierte, die zu stark einengend wären und auch der Transparenz eher abträglich wären.
- die Kohärenz zwischen den Lernergebnisbeschreibungen auf Ebene der Qualifikation (Qualifikationsprofil) und jenen der einzelnen Teile der Qualifikation (z.B. Modul, Unterrichtsgegenstand): Werden Lernergebnisse für diese unterschiedlichen Ebenen beschrieben, so müssen sie in einem kohärenten Zusammenhang miteinander stehen und es muss etwa nachvollziehbar sein, wie die für die einzelnen Teile beschriebenen Lernergebnisse einen Beitrag zum Erreichen der im Qualifikationsprofil beschriebenen Lernergebnisse leisten. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht immer klar ersichtlich.

Dass die Beschreibung der Lernergebnisse ein laufender Entwicklungsprozess ist, wurde in einigen Interviews betont bzw. verweist darauf auch der Umstand, dass in mehreren Fällen die Beschreibungen bereits überarbeitet worden sind oder es Pläne zur Evaluierung und Überarbeitung gibt. Weiters ist hervorzuheben, dass die Beschreibung von Lernergebnissen die Formulierung von sogenannten „Input-Faktoren“ (wie etwa Lehrinhalte, Lehr- und Lernformen, Lernorte, Dauer der Lernprozesse, Qualifikation der Lehrenden, Infrastruktur) nicht notwendigerweise obsolet macht. Für Ausbildungsprogramme bilden diese Input-Faktoren wichtige Elemente der Qualitätssicherung und spezifizieren, wie die Ergebnisse der Lernprozesse erreicht werden sollen. Bei Qualifikationen, für die kein Ausbildungspro-

gramm vorgegeben ist (diese sind eher im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Höheren Berufsbildung zu finden), sind Input-Faktoren meist in Bezug auf das Feststellungsverfahren definiert (z.B. Prüfungsmethoden, Qualifizierung der Prüfenden).

Insgesamt betonen die befragten Expertinnen und Experten, dass diese Entwicklungen zwar herausfordernd sind, in den jeweiligen Bereichen der Berufsbildung aber weitgehend positiv betrachtet und aufgenommen werden. In vielen Fällen gibt es aber in Bezug auf die Lernergebnisorientierung in der Lehr-/Lernstrategie sowie der Überprüfungs- und Feststellungsprozesse Verbesserungspotenzial. Es werden z.B. Workshops, Schulungen und Fortbildungen angeboten, um die Entwicklung der Lernergebnisorientierung in diesen Bereichen aber auch in Bezug auf die Beschreibungen weiter zu befördern.

In manchen Bereichen der Berufsbildung hat die Lernergebnisorientierung bereits eine lange Tradition. Die aktuellen Entwicklungen können jedoch vielfach mit europäischen Initiativen in Zusammenhang gebracht werden. Insbesondere die Implementierung des EQR und des NQR spielen eine zentrale Rolle und neuere Qualifikationsbeschreibungen enthalten deutliche Verweise auf die NQR-Deskriptoren sowie das angestrebte Niveau. Als weitere wichtige Initiativen werden auch ECVET oder die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens genannt. Es wird interessant zu beobachten sein, welche weiteren Entwicklungen im Bereich der Lernergebnisorientierung mit Fortschreiten dieser Initiativen erzielt werden können. Dies könnte Gegenstand einer neuerlichen Bestandsaufnahme zu diesem Thema in einigen Jahren sein.

ABSCHLIESSENDE HINWEISE

Im Rahmen dieser Entwicklungen werden und wurden auch eine Reihe von Beispielen gesammelt, Vergleichsstudien erstellt sowie Hilfestellungen für die Weiterentwicklung der Lernergebnisorientierung entwickelt.
In Österreich finden sich relevante Informationen z.B. auf der Website des NQR: *https://www.qualifikationsregister.at/public/Lernergebnisse.*
Für den europäischen Kontext ist insbesondere die Website von Cedefop zu nennen: *http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/learning-outcomes.*

7 QUELLEN

7.1 LITERATUR

Amtsblatt der Europäischen Union (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR) [Amtsblatt C 111 vom 06.05.2008]. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF [Zugriff: 25.04.2017]

Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Verlag Hans Huber, Bern

Bloom, B., et al. (1956): Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Vol.1. New York: David McKay.

BMBF (2015): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_15.10.2015.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMB (2016): Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert Grundinformation und Ziele im Überblick. Stand September 2016. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5te8hf [Zugriff: 25.04.2017]

BMB – Abteilung II/4 (2016): Leitsätze der humanberuflichen Schulen. http://www.hum.at/images/qualitaet/leitbild/Leitsaetze_der_humanberuflichen_Schulen_2016.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMBF (o.J.): Curriculum für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtabschlussprüfung. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?5l52qf [Zugriff: 25.04.2017]

BMBF (2014): ECVET – Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung. Grundlagen der Umsetzung in Österreich und Maßnahmenkatalog 2014-2016. http://www.ecvet-info.at/sites/default/files/downloads/2014-04-07_strategiepapier_ecvet_in_at__final.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMBF (2015a): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Stand Oktober 2015. http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_15.10.2015.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMBF (2015b): Konsultationsdokument zur Entwicklung einer nationalen Strategie zur Umsetzung der Ratsempfehlung vom 20.12.2012 (2012/C 398/01) zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Konsultationspapier.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMGF (2017): Gesundheitsberufe in Österreich 2017. http://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/2/9/2/CH1002/CMS1286285894833/gesundheitsberufe.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMUKK (2010): Handbuch Bildungsstandards Pädagogik – Didaktik – Praxis. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung für Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/PaedagogikDidaktikPraxis.pdf. [Zugriff: 25.04.2017]

BMUKK (2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen Grundlagenpapier Stand: Juli 2012 – Auflage 5. http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMUKK & BMWF (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht. https://www.qualifikationsregister.at/res/file/OEsterreichischer_EQR_Zuordnungsbericht_Final_Draft.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

BMWFW (2017): Beschreibung der Qualifikation „Ingenieur/in". https://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/Kurzfassung_Ingenieur_2017.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

GÖG/ÖBIG (2003): Offenes Curriculum für die Ausbildung in Allgemeiner Gesundheits- und Krankenpflege Curricula Kinder- und Jugendlichenpflege. Wien, November 2003.

GÖG/ÖBIG (2008): Curricula Kinder- und Jugendlichenpflege. Spezielle Grundausbildung, Sonderausbildung, Praktische Ausbildung. Wien, Oktober 2008

GÖG/ÖBIG (2012): Gesundheits- und Krankenpflege Evaluierung der Ausbildungsbereiche Kontext- und Bedarfsanalyse Band I von II Ergebnisbericht (Vorbereitungsphase). Wien, November 2012. http://www.goeg.at/cxdata/media/download/berichte/evaluierung_ausbildungsbereiche_vorbereitungsphase_1.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Gutknecht-Gmeiner, M. & Tritscher-Archan, S. (2016): Duale Berufsausbildung in Österreich. Länderbericht zur gesetzlichen Regelung der Berufsausbildung sowie zur Rolle und zum Selbstbild der Stakeholder in der Entwicklung nationaler Ausbildungs- und Prüfungsstandards.

Hirschfeld, M. (2000): Home Care, a global perspective. World Congress on Home Care, Wien/Österreich

International Council of Nurses (2008): Nursing Care Continuum Framework and Competencies. ICN Regulation Series. International Council of Nurses, Genf

Kastner, M. (2016): Inklusion durch Erwachsenenbildung – mehr als nur eine utopische Hoffnung? Eine Bildungsintervention für formal gering qualifizierte Erwachsene im Kontext des Nationalen Qualifikationsrahmens. bwp@ Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016. http://www.bwpat.de/ausgabe30/kastner_bwpat30.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2009): Von Lehrplänen zu Lernergebnissen: Ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems in Österreich. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning 3. Lit-Verlag

Löffler, R. (2012): Lernergebnisorientierte Formulierung und Zuordnung der Ausbildungen im Rahmen der Freiwilligenarbeit im Sozialbereich (Rettungsdienst und Feuerwehr). Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf. http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14799 [Zugriff: 25.04.2017]

Mayerl, M. & Schlögl, P. (2015): Berufsentwicklung in Österreich. Alte und neue Herausforderungen durch Kompetenzorientierung. bwp@ Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015. http://www.bwpat.de/ausgabe29/mayerl_schloegl_bwpat29.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

NKS (2015): NQR – Nationaler Qualifikationsrahmen – Lernergebnisse. https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Folder_LernergebnisseNQr.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

NKS (2016): Handbuch für die Zuordnung von Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Handbuch NQR_Einzelseiten.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

ÖBIG (2004): Curriculum für die spezielle Grundausbildung in der psychiatrischen Gesundheits- und Krankenpflege. Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen.

Oelke, U.-K. (1991): Planen, Lehren und Lernen in der Krankenpflegeausbildung, Teil II; Baunatal: Recom, Basel

QA HiVETnet (2016): Europäische Leitlinien zur Qualitätssicherung der Höheren Berufsbildung. Entwickelt im Rahmen des Erasmus+ Projektes "QA HiVETnet". Version: 7. September 2016.

Roberts, M (1997): curriculum planning and course development: a matter of professional judgement. In: Tilbury, D; Wiliams, T (1997): Teaching and Learning Geography. London: Routledge.

Schlögl, P. (2012): Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Lernergebnisorientierung-Leitfaden_web.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Schlögl et al. (2015): Kompetenzorientierte Berufsentwicklung für den Beruf Medienfachmann/-frau. Endbericht. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Wien: öibf, ibw. http://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_Kompetenzorientierung_ibw_%C3%B6ibf_final.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Schratz, M. & Weiser, B. (2002): Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. .Journal für Schulentwicklung, 6 (4), 36-47

Tritscher-Archan, S. & Petanovitsch, A. (2015): ECVET im nicht-formalen Bildungsbereich. Potenzial, Bedarf, Umsetzung. ibw-Forschungsbericht Nr. 182. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/1424778310_fb182.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

wba (2016): Qualifikationsprofil. wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Beratung. https://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Diplom_Beratung.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Weinert, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.): Defining and selecting key competencies (pp. 45-65). Göttingen: Hofgrefe.WIFI (o.J.): Was ist das WIFI-Lernmodell LENA? http://www.wifi.at/Service/WIFI-Lernmodell%20LENA/Was%20ist%20das%20WIFI-Lernmodell%20LENA/WIFI-Lernmodell%20LENA [Zugriff: 25.04.2017]

WKO (2017): Meisterprüfungen und Befähigungsnachweise. https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Meisterpruefung-Befaehigungsnachweis-Pruefungsordnung.html#heading_I_J [Zugriff: 25.04.2017]

Zürcher, R. (2012): Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. der Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14770 [Zugriff: 25.04.2017]

GESETZLICHE GRUNDLAGEN / VERORDNUNGEN – LINKS:

Bundesgesetz vom 14. Juli 1966, mit dem Bestimmungen über die land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten des Bundes getroffen werden (Land- und forstwirtschaftliches Bundesschulgesetz), StF: BGBl. Nr. 175/1966: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009289 [Zugriff: 25.04.2017]

Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz): https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496 [Zugriff: 25.04.2017]

Bundesgesetz über die Qualifikationsbezeichnungen „Ingenieurin" und „Ingenieur" (Ingenieurgesetz 2017 – IngG 2017): https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_23/BGBLA_2017_I_23.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). StF: BGBl. Nr. 242/1962. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265 [Zugriff: 25.04.2017]

Gewerbeordnung 1994 – GewO 1994: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007517 [Zugriff: 25.04.2017]

Schulrechtsänderungsgesetz 2016. BGBl. I Nr. 56/2016. https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2016/56 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung des Bundesministers für Gesundheit über Ausbildung und Qualifikationsprofile der medizinischen Assistenzberufe (MAB-Ausbildungsverordnung – MAB-AV) StF: BGBl. II Nr. 282/2013: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008592 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung des Bundesministers für wirtschaftliche Angelegenheiten über die Durchführung der Ausbilderprüfung (Ausbilderprüfungsordnung): https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007760 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft über die Anrechnung von Fachrichtungen und Praxistätbigkeiten für die Erlangung der Qualifikationsbezeichnung „Ingenieur" bzw. „Ingenieurin" (IngGFachrichtungsverordnung): https://www.bmwfw.gv.at/Berufsausbildung/Ingenieurwesen/Documents/BGBLA_2017_II_74.pdf [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung des Bundesministers für wirtschaftliche Angelegenheiten über die Durchführung der Unternehmerprüfung (Unternehmerprüfungsordnung): https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007425 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Lehrpläne für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten. StF: BGBl. II Nr. 331/2004. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003547&ShowPrintPreview=True [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule. https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2014/209/20140827 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen über die Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015. https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2015/262 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung über die Lehrpläne für gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen, Fachschulen für wirtschaftliche Berufe und Fachschulen für Sozialberufe sowie Höhere gewerbliche und kunstgewerbliche Lehranstalten und Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (Lehrpläne der humanberuflichen Schulen). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_340/BGBLA_2015_II_340.html [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik, BGBl. II Nr. 204/2016, https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/204/20160727 [Zugriff: 25.04.2017]

Verordnung über die Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2016, BGBl. II Nr. 240/2016, https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/240/20160901 [Zugriff: 25.04.2017]

WEBSEITEN: [ZUGRIFF: 25.04.2017]

Bildungsstandards in der Berufsbildung: *http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/*

Cedefop: *http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/learning-outcomes*.

Ingenieurbüros: *www.ingenieurbueros.at*

Nationaler Qualifikationsrahmen: *https://www.qualifikationsregister.at/public/Lernergebnisse*

Neue Oberstufe: *http://www.bmb.gv.at/nost*.

Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI): *http://www.wifi.at*

7.2 INTERVIEWPARTNER/INNEN

Bereich	Expertinnen und Experten
BMHS/BAfEP/ BASOP/ HLFS	BMB BAfEP/BASOP: Ulrike Zug HLFS: Ingrid Veis HAK/HAS: Katharina Kiss HTL: Wolfgang Scharl HUM: Dorith Knitel
Duale Berufsausbildung	BMWFW: Alexander Hölbl ibw: Josef Wallner, Stefan Praschl BMB: Karoline Meschnigg
Erwachsenenbildung/ Höhere Berufsbildung	BMB: Doris Wyskitensky KEBÖ/WIFI: Alice Fleischer ibw: Sabine Tritscher-Archan, Birgit Worm
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	Gesundheit Österreich GmbH: Ingrid Rottenhofer

	Nicht lernergebnisorientiert	Teilweise lernergebnisorientiert	Vollständig lernergebnisorientiert
Definition der Lernergebnisse und des zugrunde liegenden Konzepts	Im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation sind keine Lernergebnisse beschrieben sondern allgemeine Bildungsziele im Sinne von Lehrintentionen sowie Lehrinhalten.	Im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation sind Lernergebnisse (evtl. unterteilt in Dimensionen) bzw. verschiedene Formen von Kompetenzen aufgelistet, die Lernende am Ende des Lernprozesses erreichen sollen; diese bleiben jedoch eher abstrakt und es ist kein klares theoretisches Konzept erkennbar.	Die im Bildungsprogramm/ in der Qualifikation beschriebenen Lernergebnisse sind definiert und folgen einem klaren und nachvollziehbaren Konzept; in der beruflichen Bildung kann dies z. B. durch die detaillierte Beschreibung der erforderlichen Kompetenzen in der Berufspraxis erfolgen.
Formulierung der Lernergebnisse in den Lehrplänen bzw. Ausbildungsvorschriften	Stichwortartige, allgemeine und unpersönliche Formulierung der Bildungsziele und Lehrinhalte. NutzerInnen erhalten dadurch keine genauen Informationen über das, was Lernende nach Abschluss des Bildungsganges wissen und tun können sollen. Das, was tatsächlich gelehrt wird und gelernt werden soll, bleibt dadurch intransparent.	Lernergebnisse sind aus der Perspektive der Lernenden formuliert, jedoch zu unpräzise und passiv formuliert und daher sind die Erwartungen für die NutzerInnen nicht völlig verständlich (z.B. „Lernende sollen Kenntnisse in einem bestimmten Fachbereich haben“, „er/sie soll mit einschlägigen Sicherheitsvorschriften vertraut sein“).	Die erwarteten Lernergebnisse sind in einer für NutzerInnen verständlichen und auf beobachtbares Verhalten bezogenen Sprache formuliert (Transparenz und Einfachheit), z.B. in Form von „can-do-statements“, die sich auf beobachtbare Handlungen als Repräsentationen von Lernen bezieht: „Lernende können umfassendes Wissen über die Bearbeitung von Stahl, Nichteisenmetallen und Kunststoffen zeigen“.

Überprüfungs- bzw. Feststellungsprozess	Keine konkreten Hinweise über das Niveau der Lerninhalte (Qualität, Schwierigkeitsgrad, Komplexität); die Formulierungen enthalten keine Verbindung zu den Prozessen der Feststellung.	Die vorhandenen Formulierungen lassen – zumindest im Zusammenhang mit den Lehrinhalten – Rückschlüsse über das Niveau zu (z.B. „grundlegende Kenntnisse“ bzw. „umfassendes Faktenwissen“ in einem Fachbereich oder „eigenverantwortliche und fachgerechte Ausführung von Tätigkeiten“ des Lehrberufs); die Kriterien der Feststellung leiten sich jedoch nicht direkt aus den Beschreibungen der Lernergebnisse ab.	Die spezifizierten Lernergebnisse implizieren die Kriterien der Überprüfung bzw. Feststellung, indem die erforderliche Art der Leistung angegeben wird, um den Lernerfolg nachweisen zu können (Angaben über den Grad der Schwierigkeit bzw. die Komplexität der erforderlichen Aufgaben bzw. Tätigkeiten); der Bewertungsprozess umfasst alle für die Qualifikation relevanten Arten von Lernergebnissen.
Lehr-/Lernstrategie (Förderung von Eigenverantwortung und Selbstreflexion)	*Lehrorientierung*: „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.	*Lernorientierung*: „Was müssen die TeilnehmerInnen nach Durchlaufen eines Bildungsprogramms können?“ Curriculare und organisationale Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art; weitgehende Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse in Abhängigkeit von ihrem Lernbedarf. Die erwarteten Lernergebnisse werden kommuniziert und sind den Lernenden bekannt.