



der Perspektivwechsel
hin zu **Lern-**
ergebnissen

POLITIK UND PRAXIS
IN EUROPA



Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen

Politik und Praxis
in Europa

Cedefop Reference series

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2009

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union
sind verfügbar über das Internet, Server Europa (<http://europa.eu>).

Bibliografische Angaben befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2009

ISBN 978-92-896-0575-5

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2009
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet

Designed by Rooster Design, Greece
Printed in the European Union

Das **Europäische Zentrum für die Förderung
der Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum
der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung.
Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen
sowie Politik, Forschung und Praxis bereit.
Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG)
Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRIECHENLAND
Postanschrift: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

Aviana Bulgarelli, *Direktorin*
Christian Lettmayr, *stellvertretender Direktor*
Peter Kreiml, *Vorsitzender des Verwaltungsrates*

Vorbemerkung

Diese Studie wirft Licht auf einen Wandlungsprozess in Europa, in dessen Zuge den Ergebnissen von Lernprozessen ein immer höherer Stellenwert beigemessen wird. Dies gilt gleichermaßen für die allgemeine wie für die berufliche Bildung, für die Politik wie für die Praxis. Dank der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) haben Lernergebnisse mittlerweile einen festen Platz auf der europäischen politischen Agenda eingenommen. Auf einzelstaatlicher Ebene weist die zügige Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in dieselbe Richtung.

In dieser Vergleichsstudie, in der die Situation in den 32 am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmenden Ländern analysiert wird, werden diese Entwicklungen eingehend dargestellt, wobei alle Bildungsbereiche – allgemeine schulische Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung – behandelt werden. Damit ist dies der erste Versuch eines vollständigen Überblicks über die Entwicklungen auf diesem Gebiet. Diese umfassende Darstellung zeigt, dass die Verlagerung des Schwerpunkts auf die Lernergebnisse als integrierter Teil der einzelstaatlichen und europäischen Strategien für das lebenslange Lernen begriffen werden kann, mit der der Notwendigkeit Rechnung getragen wird, Brücken zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Bildungswesens zu schlagen.

Die Verlagerung des Schwerpunkts auf die Lernergebnisse ist aus mehreren Gründen wichtig:

- Dadurch erfolgt ein Wechsel der Perspektive: Statt der Anbieter stehen nunmehr die Nutzer im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung im Vordergrund. Wenn erklärt wird, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und in der Lage zu tun sein soll, kann der Einzelne besser nachvollziehen, was ein bestimmter Bildungsgang bietet, und dieses Angebot mit anderen Bildungsgängen vergleichen. Dieses Konzept stellt auch einen Versuch dar, zum Vorteil der Lernenden wie der Arbeitgeber die Transparenz und die Rechenschaftspflicht in Bezug auf Qualifikationen zu stärken.
- Darüber hinaus wird eine gemeinsame „Sprache“, besser gesagt: Terminologie eingeführt, mit der es leichter wird, die Schranken zwischen den unterschiedlichen Bereichen und Systemen der allgemeinen und beruflichen

Bildung zu überwinden. Soll das lebensbegleitende (und lebensumspannende) Lernen verwirklicht werden, muss dringend analysiert werden, wie die in verschiedenen Lernumgebungen erworbenen Lerninhalte miteinander verknüpft werden können. In einer Zeit, in der die lebenslange Beschäftigung bei ein und demselben Arbeitgeber eher die Ausnahme als die Regel geworden ist und in der der Wechsel zwischen Berufs- und Lernphasen im persönlichen Werdegang der meisten Menschen eine zunehmend wichtige Rolle spielt, können Lernergebnisse dazu beitragen, Hemmnisse abzubauen und Brücken zu schlagen.

- Als wichtiges Instrument für die internationale Zusammenarbeit stellen sie eher Profil und Inhalte von Qualifikationen als die Besonderheiten der Bildungseinrichtung, wo diese erworben wurden, heraus.

Der in dieser Studie beschriebene Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen wird von einem breiten Konsens zwischen politischen Entscheidungsträgern, Sozialpartnern und Fachleuten getragen, die sich über die Relevanz der Lernergebnisse für die Verbesserung des Zugangs und der Perspektiven im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und des Lernens einig sind.

Allerdings warnen immer mehr Akteure, dass der lernergebnisbezogene Ansatz leicht in reine Rhetorik umschlagen kann, was seine Wirkung schmälern kann. Mitunter wird sogar vorgebracht, dass die unreflektierte Verwendung des Ansatzes der Lernergebnisse unter Umständen nachteilige Auswirkungen nach sich ziehen und von wesentlichen Aspekten ablenken könnte. Eine zentrale Fragestellung der Studie lautet: Kann ein verstärktes Augenmerk auf die Lernergebnisse für den einzelnen Lernenden auf lokaler Ebene einen greifbaren Unterschied ausmachen? Zwar ist der Ansatz der Lernergebnisse ein sichtbarer Teil der übergeordneten Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, es ist jedoch nicht immer klar, wie er sich auf die Festlegung von Standards, Curricula, Lehre und Beurteilungsverfahren, also letzten Endes auf die Lernbedingungen des Einzelnen, auswirkt.

Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen, die bei der vom Cedefop im Oktober 2007 zu diesem Thema veranstalteten Konferenz gezogen wurde, lautet, dass die Umstellung auf das Lernergebniskonzept auf der Grundlage des Prinzips erfolgen muss, dass diese den Anforderungen gerecht werden müssen. Der Einsatz der Lernergebnisse bei der Angleichung nationaler Qualifikationsniveaus an den EQF ist etwas völlig anderes als deren Verwendung bei der Definition von Standards und Curricula und der Erarbeitung von Beurteilungskonzepten.

Die Studie bietet einen umfassenden und breiten Überblick über die Entwicklungen auf diesem Gebiet und zeigt auf, dass die Länder noch einen weiten

Weg zurückzulegen haben, um das Lernergebniskonzept auf allen Ebenen umzusetzen. Sie schafft ferner die Grundlagen, um dieses Thema im Rahmen der künftigen Zusammenarbeit und Forschung weiterzuentwickeln. Wir hoffen, dass dieser Bericht politischen Entscheidungsträgern, Wissenschaftlern, Lehrkräften und Ausbildern dabei helfen wird, das Lernergebniskonzept so auszugestalten, dass es den gestellten Anforderungen gerecht wird.

Um der Notwendigkeit systematischer Folgemaßnahmen Rechnung zu tragen, hat das Cedefop eine Reihe von Studien über den Einsatz der Lernergebnisse bei der Definition von Standards, der Entwicklung von Curricula und der Beurteilung bzw. Validierung von Lernergebnissen in Auftrag gegeben. Diese Studien werden in den Jahren 2008 bis 2010 durchgeführt. Dabei wird das Augenmerk u. a. auf die sich wandelnde Rolle der Qualifikationen in Europa gelegt, eine Entwicklung, die in engem Zusammenhang mit der Umstellung auf das Lernergebniskonzept steht.

Aviana Bulgarelli
Direktorin des Cedefop

Danksagung

Die hier vorgelegte Analyse ist das Ergebnis einer gemeinsamen Projektarbeit. Besonderer Dank gebührt

- Jens Bjørnåvold, Cedefop, der das Projekt auf den Weg gebracht hat und für die Gesamtkoordinierung verantwortlich zeichnete;
- Tom Leney, Internationale Abteilung der Qualifications and Curriculum Authority (Behörde für Bildungsnachweise und Curriculum, QCA), der den Bericht gemeinsam mit Jean Gordon, European Institute of Education and Social Policy (EIESP), und Stephen Adam verfasst hat ⁽¹⁾;
- Clement Adebisi, Russel Armstrong, Viviane Blanchard, Natalia Cuddy, Mike Coles, Raoul Dutta, Mikki Hall, Amanda Magri, Tom May, David Pepper und Lisa Unwin, die allesamt für die QCA tätig sind und Informationen aus den im Bericht behandelten 32 Ländern zusammengetragen und analysiert haben. Dank gebührt ebenfalls zahlreichen Kolleginnen und Kollegen in verschiedenen Ländern für ihre tatkräftige Unterstützung.

Unser Dank gilt außerdem den Mitgliedern des Clusters für die Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, die aktiv an dieser Studie mitgearbeitet, Ergebnisse erörtert und auf Stärken und Schwächen hingewiesen haben.

In die vorliegende Studie eingeflossen sind auch die Beiträge zur Konferenz des Cedefop „Rhetorik oder Realität: Die Verlagerung des Schwerpunktes auf Lernergebnisse in der europäischen Politik und Praxis zur allgemeinen und beruflichen Bildung“. Die Konferenz fand im Oktober 2007 in Thessaloniki statt. Der Meinungsaustausch auf dieser Konferenz half bei der Klärung einiger Fragen, die in diesem Bericht behandelt werden, und folglich auch bei der Gesamtanalyse.

Schließlich bedanken wir uns bei Christine Nychas vom Cedefop für ihre unermüdliche Unterstützung bis zur Drucklegung dieser Veröffentlichung.

(¹) Das Projekt wurde im Rahmen des Dienstleistungsvertrags Nr. AO/B/JP/Learning Outcomes/020/06 des Cedefop durchgeführt.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	1
Danksagung	4
Zusammenfassung	11
1. Einführung	15
1.1. Zweck der Studie	15
1.2. Forschungslinien	16
1.3. Lernergebnisse bei der Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung	17
1.4. Begriffe und Zusammenhänge	21
1.5. Grenzen	28
1.6. Aufbau der Studie	28
2. Methodik	30
2.1. Einführung	30
2.2. Zweck, Ziele und Forschungsfragen	31
2.3. Methodik	32
2.3.1. Anlaufphase	32
2.3.2. Zwischenphase	34
2.3.3. Schlussphase	34
2.4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Beobachtung der weiteren Entwicklung	35
3. Auswertung der einschlägigen Literatur: Konzeptualisierung der Lernergebnisse	36
3.1. Überblick	36
3.1.1. Ein neues Lernparadigma?	40
3.2. Verwendete Deskriptoren	43
3.3. Welche Ideen stehen hinter den Deskriptoren?	47
3.3.1. Bloomsche Taxonomie	48
3.3.2. Das Konzept der Metakompetenz	49
3.3.3. Funktionsanalyse	50

3.3.4.	Die Ausarbeitung des EQR	51
3.3.5.	Das Projekt TUNING	55
3.3.6.	Das OECD-Projekt Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo)	56
3.3.7.	Schlüsselkompetenzen in der EU/Europa	57
3.4.	Folgerung	59
3.5.	Funktionsbasierte Typologie der Lernergebnisse?	60
3.5.1.	Lernergebnisse als Deskriptoren für Referenzniveaus	60
3.5.2.	Lernergebnisse als Instrument für die Verknüpfung theoretischen und praktischen Lernens	60
3.5.3.	Lernergebnisse als kognitive, psychomotorische und affektive Lernprozesse	62
3.5.4.	Lernergebnisse als Instrument der Qualitätssicherung	62
3.6.	Schlussfolgerungen	63
4.	Lernergebnisse auf Systemebene	67
4.1.	Überblick	67
4.2.	Die Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse auf Systemebene	72
4.3.	Ist ein einheitliches Lernergebniskonzept in der allgemeinen und beruflichen Bildung möglich?	77
4.4.	Konzepte für Lernergebnisse in der Hochschulbildung	79
4.5.	Schlussfolgerungen	81
5.	Lernergebnisse in der Berufsbildung, der Hochschulbildung und der allgemeinen schulischen Bildung	84
5.1.	Überblick	84
5.2.	Lernergebnisse als Steuerungsinstrument für berufliche Qualifikationen und Berufsbildungsreformen?	85
5.3.	Beschreibung der Lernergebnisse für berufliche Qualifikationen	89
5.4.	Lernergebnisse bei Qualifikationen in der allgemeinen schulischen Bildung	92
5.5.	Qualifikationen in der Hochschulbildung	94
5.6.	Schlussfolgerungen	99
5.6.1.	Zusammenfassung offener Fragen	102

6. Lernergebnisse in Curricula und Beurteilungsverfahren	103
6.1. Lehrmethoden und Beurteilungsverfahren	103
6.2. Auswirkungen der Lernergebnisse auf die Curricula in der allgemeinen schulischen Bildung	105
6.2.1. Typ 1: eng gefasste Ziele, die von den im Curriculum vorgesehenen Fächern eingegrenzt werden	107
6.2.2. Typ 2: Kerncurriculum mit Schwerpunkt auf Lernergebnissen	108
6.2.3. Typ 3: Curriculum auf der Grundlage holistischer Lernergebniskonzepte	110
6.3. Auswirkungen der Lernergebnisse auf die Curricula in der Berufsbildung in Europa	115
6.3.1. Technisch-fachliche Kompetenzen und Soft Skills	117
6.4. Auswirkungen des Bologna-Prozesses	117
6.5. Lernergebnisse in Beurteilungsverfahren	121
6.5.1. Lernergebnisse und Beurteilungsverfahren in der Pflichtschulbildung	122
6.5.2. Beurteilungsverfahren und Lernergebnisse in der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe II	124
6.6. Schlussfolgerungen	127
6.6.1. Zusammenfassung offener Fragen	130
7. Lernergebnisse bei der nationalen Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens	132
7.1. Einführung	132
7.2. Vorläufiger Überblick über die aktuelle Situation	133
7.3. Lernergebnisse in den Konzepten für die Anerkennung	134
7.3.1. Dezentrale nationale Konzepte für die Anerkennung auf der Grundlage der Lernergebnisse	135
7.3.2. Systeme der Anerkennung von Lernergebnissen im Bereich der Berufs- oder Erwachsenenbildung	137
7.3.3. Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und aus der beruflichen Erfahrung im Hochschulbereich	139
7.3.4. Einheitliche nationale Konzepte für die Anerkennung	143
7.3.5. Irland: ermittelte Lernergebnisse und ein der Anerkennung förderlicher Prozess	144

7.3.6. Frankreich: Validierung beruflicher Erfahrung und anderer Kenntnisse/Kompetenzen beim Erwerb formaler Qualifikationen	146
7.4. Schlussfolgerungen	147
8. Warum Lernergebnisse?	150
8.1. Einführung	150
8.2. Werden die Angebote für lebenslanges Lernen durch Lernergebnisse verbessert?	155
8.2.1. Von den Teilbereichen zu einem nahtlosen Geflecht	155
8.2.2. Lernergebnisse als Instrument der Anerkennung	157
8.2.3. Lernergebnisse als Mittel zur Verbesserung der Chancen für den Lernenden	161
8.3. Lernergebnisse und verbessertes Verständnis der Lernprozesse	163
9. Weitergehende Analysen und Schlussfolgerungen	168
9.1. Lernergebnisse in der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung	169
9.2. Lernergebnisse als politische Priorität im Bereich des lebenslangen Lernens	175
9.3. Interessengruppen	180
9.4. Den Wandel anstoßen	184
9.5. Zusammenfassung der Schlussfolgerungen	187
Literaturangaben	191
Liste der Abkürzungen	198
Internet-Referenzen	199

Tabellenverzeichnis

1. Unterschiedliche Kompetenzmodelle in der europäischen Berufspraxis	23
2. Formulierung und Verwendung der Lernergebnisse in einzelstaatlichen Curricula in Europa	25
3. <i>Socle commun</i> in der allgemeinen schulischen Bildung in Frankreich	37
4. Lave und Wenger: Wissensgemeinschaften	42
5. Kategorien für die Beschreibung der Lernergebnisse	44
6. Bloomsche Taxonomie der Lernziele	49
7. Die wichtigsten Schritte bei der Entwicklung beruflicher Qualifikationen auf der Grundlage von Lernergebnissen im Vereinigten Königreich	51
8. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)	52
9. Generische Lernergebnisse aus dem Projekt TUNING	55
10. OECD-Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen: DeSeCo	57
11. Die acht EU-Schlüsselkompetenzen	58
12. Ableitung von Lernergebnissystemen	59
13. Verknüpfung von Input, Prozessen und Lernergebnissen	65
14. Ableitung von Lernergebnissystemen: in der Praxis eine Kombination mehrerer Typen	65
15. Lernergebnisse gemäß ihrer Funktion	66
16. Auszüge aus dem Aktionsplan <i>Better education</i> , Dänemark	73
17. Nationales Curriculum in Estland	74
18. Das Lernergebniskonzept in Irland	75
19. Das neue norwegische Konzept für die schulischen Curricula	76
20. Berufsanalyse in den Niederlanden	86
21. Methode des französischen Bildungsministeriums für die Entwicklung beruflicher Qualifikationen und die Ermittlung der zu bewertenden Kompetenzen	88
22. Lernergebnisse im Bereich der Qualifikationen	99
23. Lernergebnisse im schulischen Curriculum	106
24. Das finnische Kerncurriculum	109
25. Neues englisches Curriculum für die Sekundarstufe	111
26. Schweden – Steuerung des Curriculums durch verbindlich vorgegebene Ziele und erstrebenswerte Ziele	112

27. Slowenien: Reform der Berufsbildungscurricula anhand von Lernergebnissen und Modularisierung 116
28. Innovationen auf der Grundlage der Lernergebnisse im Bereich der Beurteilungsverfahren in der Berufsbildung in Frankreich und Finnland 125
29. Traditionelles und neues Modell für Lern- und Beurteilungsverfahren in der Berufsbildung 128
30. Phasen im dezentralen kompetenzbasierten Konzept für die Anerkennung erworbener Kompetenzen (EVC) in den Niederlanden 136
31. Der Anerkennungsprozess der NATB in Rumänien 138
32. Anerkennung im Hochschulbereich: Auszüge aus dem Londoner Kommuniqué 140
33. Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen in Irland im Bereich weiterführender Bildungsabschlüsse 145

Zusammenfassung

Diese Studie belegt, dass die europäischen Regierungen und Interessengruppen zunehmend davon überzeugt sind, dass ein allein auf Input basierendes Lernen nicht ausreicht, um den künftigen Herausforderungen für den Einzelnen, die Gesellschaft oder die Wirtschaft gerecht zu werden. Stattdessen geht man verstärkt dazu über, Lernergebnisse festzulegen. Dieser Tendenz wird in zahlreichen Bereichen des Bildungswesens eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben.

Was verbirgt sich nun genau hinter dem Begriff Lernergebnisse? Es handelt sich um eine Beschreibung dessen, was der Lernende nach Abschluss des Lernprozesses weiß, versteht und zu tun in der Lage ist. Der Begriff Lernergebnis ist klarer und eindeutiger als ein Terminus wie z. B. Kompetenz, der in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Allerdings kommen die Lernergebnisse in einer Reihe von Funktionen auf verschiedene Weise zur Anwendung. Untersucht man die Daten auf Systemebene, erinnert die Nutzung der Lernergebnisse bei der Konzeption von Qualifikationen und von Instrumenten für deren Anerkennung sowie bei der Ausarbeitung von Curricula und bei Beurteilungsverfahren an russische Matrjoschkas, wobei allerdings jede nachfolgende Puppe größer ist als jene, in die sie verschachtelt ist. Jeder Aspekt eines (formalen, nicht formalen oder informellen) Lernprozesses – Konzeption und Umsetzung des Curriculums, Beurteilung, Ausbildung von Lehrkräften usw. – zeichnet sich durch eine Reihe spezifischer Themen aus. Die Einbeziehung dieser Aspekte in die Gestaltung der Politik für Systeme in ihrer Gesamtheit stellt beträchtliche Herausforderungen für die Bildungssysteme in Europa dar, und die Lernergebnisse bieten in diesem Zusammenhang eine Reihe zweckdienlicher Instrumente.

Vor dem Hintergrund der Umstellung der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auf Rahmen für lebenslanges Lernen rücken die Lernergebniskonzepte gegenwärtig immer stärker in den Mittelpunkt. Dadurch kommt den Lernergebnissen eine Schlüsselrolle bei der Neudefinition von Qualifikationen und Curricula in der Berufsbildung, der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung zu.

Vorrangig sind Lernergebnisse Teil eines innovativen Lehr- und Lernkonzepts, das einige Beobachter als integralen Bestandteil eines neuen Lernparadigmas bezeichnet haben. Im Bereich der Reformen der allgemeinen und beruflichen

Bildung kommt den Lernergebnissen in Verbindung mit anderen Faktoren eine zunehmend wichtige und dynamische Rolle zu. Sie stellen ein Instrument dar, das verstärkte Orientierung bietet. Sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Umsetzung der Politik planen oder vollziehen die meisten europäischen Länder eine grundlegende Neuausrichtung in diesem Sinne. Die Lernergebnisse bilden eine Komponente der Strategien und Verfahren zur Umsetzung des lebenslangen Lernens und nehmen bei der Organisation von Systemzielen, Curricula, Unterrichtskonzepten, Beurteilungsverfahren und Qualitätssicherung eine Schlüsselrolle ein. All diese Faktoren sind weiterhin für Planung und Umsetzung bedeutsam. Es steht zu erwarten, dass sich die zunehmende Orientierung an Lernergebnissen in erheblichem Maße dahingehend auswirken wird, dass die Systeme stärker als bisher auf die Lernenden ausgerichtet werden, aber auch Folgen für die Organisation von Bildungseinrichtungen und die Definition von Curricula und für die Rolle und Ausbildung von Lehrkräften nach sich ziehen wird.

Unter dem Begriff Lernergebnisse versteht man eine Sammlung zweckdienlicher Prozesse und Instrumente, die in verschiedenen Politik-, Lehr- und Lernkontexten unterschiedlich eingesetzt werden können. Daraus folgt, dass es im Hinblick auf Lernergebnisse nicht den einzig richtigen oder geeigneten Ansatz gibt. Der Begriff kann sehr unterschiedlich konnotiert und denotiert sein – eben weil er in verschiedenen Kontexten gebraucht wird. Die Ergebnisse dieses Berichts legen den Schluss nahe, dass unbedingt dem spezifischen Kontext Rechnung getragen werden muss, in dem Lernergebnisse zur Anwendung gelangen. Darüber hinaus müssen Lernergebnisse verschiedene Funktionen in zahlreichen Bereichen der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung übernehmen, z. B. Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen, Vergabe von Leistungspunkten, Qualitätssicherung, Lernpläne, Schlüsselkompetenzen und Glaubwürdigkeit gegenüber Arbeitgebern. Zudem spielen sie auch in einer Zeit, in der die einschlägigen Systeme mit Blick auf die Integration des lebensbegleitenden Lernens reformiert werden, eine bedeutsame Rolle bei der Modernisierung der Governance in der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Dabei soll weniger den Inhalten der im Curriculum vorgesehenen Fächer Vorrang eingeräumt als vielmehr durch die Definition der Lernergebnisse der Erfahrung des Lernenden Struktur gegeben werden. Bei dem einen Ansatz wird unter Bezugnahme auf das Curriculum der Schule eine Kerngruppe von Lernergebnissen definiert. Das hat nicht automatisch zur Folge, dass durch das verstärkte Augenmerk auf den Lernergebnissen die Festlegung oder die Inhalte des Curriculums an Bedeutung verlieren. Vielmehr wird durch die Definition ge-

eigneter eindeutiger Lernergebnisse ein Organisationsprinzip für bewährte Verfahren an Schulen begründet. Die Lernergebnisse rücken somit gemeinsam mit den Vorgaben, den Zielen und dem Leitbild eines Systems oder einer Einrichtung in den Vordergrund. Sie sollen Curriculum und Unterrichtskonzepte unmittelbar und nachhaltig prägen und damit einen wichtigen Beitrag zu den Lerninhalten und Lernformen für junge Menschen leisten und darüber hinaus bei der Beurteilung des Lernens Berücksichtigung finden.

Europaweit ist der Abschnitt nach dem Ende der allgemeinen Schulpflicht bislang am wenigsten von den Reformideen der Lernergebnisse beeinflusst. Wenn Lernergebnisse jetzt allmählich an gestaltendem Einfluss auf Curricula und Unterrichtskonzepte an den Hochschulen gewinnen, könnte dies zu gegebener Zeit Auswirkungen auf Curricula, Unterrichtskonzepte und Beurteilungsverfahren an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II haben.

Es ist davon auszugehen, dass Lernergebnisse auch Auswirkungen auf die Beurteilungsverfahren haben werden. Die für diesen Bericht zusammengetragenen Daten sprechen jedoch dafür, dass Lernergebnisse gegenwärtig nur einen begrenzten Einfluss darauf haben, wie Lernen beurteilt wird.

Der Bericht enthält zahlreiche aktuelle Beispiele dafür, wie sich Lernergebnisse konzeptualisieren und kategorisieren lassen. Darin wird auch vorgeschlagen, durch die Rezeption von Theorien und Forschungsarbeiten zum Thema der Lernergebnisse, durch Aushandlung zwischen den beteiligten Interessengruppen oder einfach durch die Übernahme einer anderweitig bereits verwendeten Formulierung eine eigene Formulierung zu erarbeiten. In der Praxis sollten für die Festlegung von Lernergebnissen, mit denen die Niveaus eines nationalen Qualifikationsrahmens definiert werden, die genannten Quellen nach Möglichkeit in einem ausgewogenen Mix genutzt werden.

Ein Qualifikationsrahmen bedeutet aktive Vernetzung und dient als Fixpunkt für alle Akteure, die sich der komplexen Aufgabe verschrieben haben, wesentliche Aspekte eines Bildungssystems nachhaltig zu reformieren. Lernergebnisse spielen bei der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) in Europa eine zentrale Rolle. Ihre Entwicklung muss aktiv geplant werden, um die wichtigsten Interessengruppen in einen Prozess fortlaufender Verhandlungen einzubinden und – so steht zu erwarten – auf verschiedenen Ebenen des Systems Kompromisse zu schließen. Ein NQR, der allein von einer Verwaltung entwickelt wurde und dessen Anwendung im Wesentlichen auf amtliche Veröffentlichungen beschränkt bleibt, erfüllt seinen Zweck wohl kaum. Hier kann die Festlegung von Lernergebnissen organisatorisch helfen, die Lernerfolge eines breiten Spektrums von Lernenden unabhängig von Art, Methode und Dauer des Lernens und der Ausbildung ihrer Wahl sichtbar zu machen.

In zahlreichen – wenn auch keineswegs in allen – europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung wird der Anerkennung von informellen und nicht formalen Lernerfahrungen wachsende Bedeutung beigemessen. Unterstützt wird dies durch die zunehmende Anwendung von Lernergebnissen und durch Versuche, die Qualifikationssysteme kohärenter und durchschaubarer zu gestalten.

Die Studie behandelt systematisch alle diese Fragestellungen und bietet die Analyse einer breiten Palette von Daten.

TEIL 1

Einführung

1.1. Zweck der Studie

Die Studie über die Lernergebnisse lenkt erstmals umfassend die Aufmerksamkeit auf die Lernergebnisse, wie sie in 32 europäischen Ländern, die an dem Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen, konzeptualisiert, entwickelt und verwendet werden ⁽²⁾.

In gewisser Weise ist die Konzentration auf Lernergebnisse, insbesondere mit dem Ziel, effiziente und motivierte Lehr- und Lernverfahren zu erreichen, nichts Neues. Es ist jedoch ein Wandel zu beobachten. Es lässt sich ein wachsendes und weit verbreitetes Interesse an der Festlegung und Nutzung von Lernergebnissen in zahlreichen Bereichen der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung feststellen. Insbesondere beschränkt sich das Interesse nicht mehr allein auf die Zunft der Pädagogen, sondern erfasst auch andere Akteure, namentlich die Verantwortlichen in den Steuerungsmechanismen für die allgemeine und berufliche Bildung.

Die vorliegende Studie beschreitet neue Wege, indem sie verschiedene Facetten der Lernergebnisse untersucht: Diese reichen von ihrer systemischen Anwendung in den Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung bis hin zu ihrer Nutzung als Instrument für die Entwicklung von Reformen der Curricula und der Beurteilungsverfahren. Die Studie ist insofern innovativ, als sie Entwicklungen in der Nutzung der Lernergebnisse im gesamten Bereich des lebenslangen Lernens untersucht. Dazu gehören die allgemeine schulische Bildung, die Berufsbildung und die Hochschulbildung. Dies schließt zwangsläufig auch formale, informelle und nicht formale Lernprozesse sowie die Anerkennung aller Formen des Lernens, unabhängig von der Art des Erwerbs, ein.

⁽²⁾ Das Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ ist integraler Bestandteil der Zusammenarbeit der Europäischen Kommission und ihrer Agenturen mit den EU-Mitgliedstaaten, den Kandidatenländern und den assoziierten Ländern sowie anderen europäischen Akteuren im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Schwerpunkt des Programms ist die Entwicklung dynamischer Systeme für das lebenslange Lernen als Ergebnis angemessener effizienter Reformen, die geeignet sind zu gewährleisten, dass die Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung eine prägnante Rolle bei der Verwirklichung der wirtschaftlichen, sozialen und umweltspezifischen Vorgaben spielen, die im Rahmen des Lissabonner Prozesses von den europäischen Regierungen vereinbart wurden.

In dieser Studie sollen drei Hauptforschungslinien entwickelt werden:

- (a) **Begriffsbestimmung:** Hierbei stellt sich z. B. die Frage, wie das Konzept der Lernergebnisse deutlicher dargestellt werden kann, insbesondere wenn es im Zusammenhang mit Begriffen wie Kompetenzen und Lerninput gebraucht wird. Wie wird dieser Begriff in verschiedenen Ländern, Kulturen und Teilsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung verwendet?
- (b) **Lernergebnisse als Bestandteil politischer Reformen:** In diesem Bereich sollen aktuelle politische Initiativen in ganz Europa beleuchtet und die Reformen ermittelt werden, die derzeit durchgeführt oder künftig im Zuge der Reform der Systeme auf einzelstaatlicher, lokaler und institutioneller Ebene vollzogen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich z. B. die Frage, in welchem Maße und auf welche Weise sich der Ansatz der Lernergebnisse in der Gesamtpolitik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, z. B. in Bezug auf das lebenslange Lernen, und in der Entwicklung nationaler Governance-Rahmen niederschlägt. Werden Lernergebniskonzepte in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung entwickelt? Wenn ja, werden vergleichbare oder unterschiedliche Konzepte erarbeitet? Spiegelt sich der auf die Lernergebnisse gelegte Schwerpunkt in den Entwicklungen der Qualifikationen oder der Schaffung von Qualifikationsrahmen oder -registern wider? Wie unterscheiden sich die Konzepte der verschiedenen Länder?
- (c) **Auswirkungen der Lernergebnisse auf praktische Reformen auf der Ebene der Einrichtungen und der Lernenden:** Hier geht es um den Versuch, durch direkte oder indirekte Analysen die Auswirkungen der Lernergebniskonzepte auf der Mikroebene der Lernenden in den jeweiligen Lernumgebungen, seien dies nun Schulen, Betriebe oder andere Lernsituationen, festzustellen. In diesem Zusammenhang ist zu untersuchen, ob Lernergebniskonzepte entwickelt oder eingesetzt werden, um Curricula und Bildungsgänge neu zu definieren. Ferner muss die Frage beantwortet werden, wie Lernergebnisse konzipiert werden, um das formale, informelle und nicht formale Lernen zu beurteilen.

1.2. Forschungslinien

Mit dieser Studie sollen umfassende Informationen über verschiedene Facetten der einzelnen Bildungssektoren in zahlreichen europäischen Ländern zusammengetragen werden. Die Analyse der Daten durch die Autoren soll für politische Entscheidungsträger und andere Interessengruppen zweckdienlich sein

und auch dazu beitragen, althergebrachte Vorstellungen zu hinterfragen. Im Bericht werden Beispiele und Fallstudien angeführt, die erfolgreiche Innovationen und Reformen veranschaulichen und die Aufmerksamkeit auf innovative Verfahren auf Mikroebene sowie auf die einzelstaatliche und sektorspezifische Entwicklung der Politik lenken sollen.

Die in dem Bericht enthaltene Analyse wird von 32 Länderprofilen untermauert, die für diesen Bericht zusammengetragen wurden. Erstmals haben Wissenschaftler versucht, Daten über Lernergebnisse auf landesspezifischer Basis und anhand einer breiten thematischen Palette zu erheben. Dies war eine ehrgeizige und komplexe Herausforderung. Wir hoffen, dass die Länderprofile eine solide Informations- und Ideenquelle und eine nützliche Grundlage für die Entscheidung darüber bieten, wie künftig über diesen Aspekt der Innovation im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zu berichten ist ⁽³⁾.

1.3. Lernergebnisse bei der Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung

Im Rahmen der Zielsetzungen und der Arbeitsprogramme, die die EU-Mitgliedstaaten und die Europäische Kommission im Zuge des Lissabonner Prozesses verabschiedet haben, wurde den wichtigsten Triebfedern des Wandels zu Recht große Aufmerksamkeit gewidmet. Dazu gehören das exponentielle Wachstum des Wissens im gegenwärtigen Informationszeitalter, die kaum einschätzbaren Folgen des rasanten Globalisierungsprozesses auf die Wirtschaftssysteme und die Arbeitsmärkte, das Tempo der weltweiten technologischen Veränderungen und die Auswirkungen des demografischen Wandels. Ferner ist die unlängst erfolgte Anerkennung der Tatsache zu erwähnen, dass mangelnde Nachhaltigkeit im Umweltbereich mit einem hohen Risiko verbunden ist. Der von diesen Einflussfaktoren auf einzelstaatliche Regierungen und sonstige Akteure ausgehende Druck befördert die gemeinsamen, freiwilligen und kooperativen Arbeiten, in die europäische Länder und Interessengruppen zunehmend eingebunden sind. Dadurch sollen miteinander verknüpfte Ziele in den Bereichen Wirtschaft, Beschäftigung, Gesellschaft und Umwelt erreicht werden. Es ist unstrittig, dass den Reformen der allgemeinen und beruflichen Bildung bei

⁽³⁾ Die 32 Länderprofile sind beim Cedefop auf Anfrage erhältlich. Bitte wenden Sie sich an qualification-team@cedefop.europa.eu und fragen nach „learning outcomes country profiles 2007“ [Lernergebnisse Länderprofile 2007].

diesen Entwicklungen eine Schlüsselrolle zukommt, und es gilt insbesondere, effiziente, integrative und geeignete Konzepte für das lebenslange Lernen zu entwickeln (Leney et al., 2005, Kapitel 2 und 4; Marginson und van der Wende, 2007).

Im Zuge der Vertiefung der europäischen Zusammenarbeit und des gegenseitigen Lernens besteht Einigkeit darüber, dass der Verbesserung der Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Öffnung des Zugangs zur Bildung für alle – darunter auch für spezifische ausgegrenzte Gruppen – und der Stärkung der nationalen und internationalen Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und der Lernenden ein hoher Stellenwert beizumessen ist. Im Zuge der Zusammenarbeit wird nun schwerpunktmäßig eine Reihe höchst interessanter Themen behandelt, die im Rahmen des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ weiterentwickelt werden ⁽⁴⁾.

Das Programm wird teilweise in Form von Clustern durchgeführt, in denen die Mitgliedstaaten bei spezifischen Themen zusammenarbeiten: Modernisierung der Hochschulbildung; Lehrer und Ausbilder; optimale Ressourcennutzung; Mathematik, Naturwissenschaft und Technologie; IT; Zugang zum lebenslangen Lernen und soziale Eingliederung in diesen Prozess; Schlüsselkompetenzen; Anerkennung von Lernergebnissen ⁽⁵⁾. Neben der offenkundigen Verbindung zum Cluster, der sich mit den Lernergebnissen befasst ⁽⁶⁾, kann auch von den anderen Clustern erwartet werden, dass sie die Abkehr von der weitgehenden Konzentration auf den Lerninput (Fächer, Inhalte, Unterrichtsstunden usw.) und die Entstehung eines gewissen Vertrauens in das Primat der Lernergebnisse herausarbeiten.

Ein weiterer Aspekt des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ ist die Arbeit an gemeinsamen Instrumenten und Grundsätzen. Zu den Initiativen zählen der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), Grundsätze und Leitlinien für die Ermittlung und Validierung des nicht formalen und informellen Lernens, das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) sowie Rahmen für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung. All diese Initiativen lenken die Aufmerksamkeit auf den Lernenden und die Lernergebnisse. Qualifikationsrahmen älteren Zuschnitts basierten oftmals auf dem

⁽⁴⁾ Hier wird Bezug auf die Aspekte der Lissabon-Strategie genommen, die die Entwicklung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in europäischen Ländern betreffen.

⁽⁵⁾ Eine knappe Zusammenfassung der Peer-Learning-Aktivitäten, an denen die einzelnen Gruppen teilnehmen, ist Eunec (2007) zu entnehmen.

⁽⁶⁾ Bei der Erstellung dieses Berichts wurde in erster Linie auf den Peer-Learning-Cluster zur Anerkennung von Lernergebnissen abgestellt. Die Mitglieder des Clusters haben ihren Beitrag zu den im Bericht enthaltenen Ideen, Informationen und Analysen geleistet.

Lerninput, wie z. B. den Ausbildungsjahren oder dem Schwerpunkt des jeweiligen Curriculums. Der EQR und die in den Mitgliedstaaten im Entstehen befindlichen nationalen Qualifikationsrahmen definieren die entsprechenden Niveaus gemäß Deskriptoren für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen oder anderen Konzeptualisierungen der Lernergebnisse. Die Validierung (oder Anerkennung) des nicht formalen und informellen Lernens hängt in den meisten Fällen davon ab, was der Einzelne nach Abschluss eines Lernprozesses außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen und ihrer Qualifikationen weiß, in der Lage ist zu tun oder werden kann. Sofern Leistungspunkte zum Einsatz kommen, werden diese selbst dort, wo Sollunterrichtsstunden eine Rolle spielen, zunehmend für erzielte Ergebnisse vergeben, anstatt einfach für die Beendigung eines Lernzeitraums. Qualitätssicherungsmaßnahmen hängen zum Teil von Kriterien wie Qualifikationsniveaus und der Belastbarkeit und Effizienz bürokratischer Verfahren ab, die Regierungen versuchen jedoch verstärkt zu erfahren, ob sich die von den Schülern oder Studierenden erzielten Lernergebnisse auch verbessern. Im Bologna-Prozess zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums deuten die Übernahme der Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum der ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005) sowie der allumfassende Qualifikationsrahmen und die NQR unmissverständlich darauf hin, dass künftig auf externe Referenzpunkte zurückgegriffen wird und Lernergebnisse implizit verwendet werden. Wie jedoch in diesem Bericht hervorgehoben, wird deren volle Umsetzung Zeit in Anspruch nehmen. Die Ministerien signalisieren zwar ihre Unterstützung, doch die praktische Umsetzung wird länger dauern.

Der Bologna-Prozess im Hochschulbereich rückt die Entwicklung eines Curriculumkonzepts auf der Grundlage von Studienleistungen, die im Wesentlichen auf definierte Lernergebnisse ausgerichtet sind, in den Vordergrund. Hier bietet sich durchaus die Möglichkeit, Studiengänge neu auszurichten. Bei der Verbesserung der Ausbildung der Lehrkräfte werden oftmals folgende Hauptthemen genannt: Definition der beruflichen Kompetenzen, die die Lehrkräfte benötigen, um ihren Beruf effizient ausüben zu können, und Vorbereitung der Lehrkräfte auf das Arbeiten nach neuen Lernparadigmen, die mindestens ebenso auf Lernergebnissen wie auf traditionellen Konzepten bezüglich der Fächer und der Beherrschung von Inhalten basieren. Dementsprechend stehen bei den fächerspezifischen Entwicklungen vornehmlich die vom Lernenden erzielten Ergebnisse und weniger der vom Lehrer geleistete Input im Vordergrund. Die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Zugang und der Bekämpfung der sozialen Eingliederung werfen unmittelbar die Frage auf, wie die vom Einzelnen im Rahmen seiner Berufserfahrung und des Lebens in der Gemeinschaft

oder auch durch die Nutzung von Instrumenten wie dem Internet erzielten Lernergebnisse unabhängig von einer fehlenden formalen Schulbildung anerkannt und angerechnet werden können.

Auf europäischer Ebene deutet alles darauf hin, dass es ausgeprägte Bestrebungen gibt, die Vorstellungen der Lernergebnisse im Zusammenhang mit mehreren wesentlichen Entwicklungsthemen zu begreifen, weiterzuentwickeln und – sofern dies zweckdienlich ist – zu übernehmen. Hierdurch wird deutlich, dass die zunehmende Bedeutung der Festlegung und Verwendung von Lernergebnissen als dynamisches Instrument für die Modernisierung und Durchführung von Reformen einen hohen Stellenwert auf der politischen Agenda einnimmt.

Die 32 für die Studie erstellten Länderprofile liefern umfassende Belege dafür, dass dieser Trend auch auf einzelstaatlicher Ebene greift. Darüber hinaus wird in dem Bericht aufgezeigt, dass die Länder eine Vielzahl von Konzepten übernehmen. Bei der Anwendung des Lernergebniskonzepts in den schulischen Curricula und der Berufsbildung ist durchaus mit unterschiedlichen Umsetzungen innerhalb eines Landes und in benachbarten Ländern zu rechnen.

Es lässt sich kaum feststellen, inwiefern die Auswirkungen der Lernergebniskonzepte die Praxis an den einzelnen Schulen, Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen von Grund auf verändern. In einer Studie wie der vorliegenden ist es schwierig, eine solche Analysetiefe zu erreichen. Dennoch belegen die verstärkte Entwicklung individualisierter Lernpläne in mehreren Ländern und die Abkehr der allgemeinbildenden und berufsbildenden Curricula von detaillierten, zentralisierten Curriculumvorgaben eindeutig die Auswirkungen auf institutioneller Ebene. Einige häufige Änderungen in Betrieben deuten auf einen Wandel in dieselbe Richtung hin: Hierarchien sind oftmals flacher; der Mehrwert effizienter Teamarbeit rückt immer stärker in den Vordergrund; im Gegensatz zur *Personalverwaltung* misst das Management der *Humanressourcen* der Ermittlung der Ziele und Bestrebungen der Arbeitnehmer, dem Leistungsmanagement und den für die Verwirklichung der Zielsetzungen erforderlichen Lernprozessen einen höheren Stellenwert bei. Dies spiegelt sich in der Hochschulbildung wider, vor allem weil sie sich stärker an den Erfordernissen der Wirtschaft orientiert und dem Unternehmerteil eine größere Bedeutung eingeräumt wird.

Diese Entwicklungen sind noch nicht abgeschlossen. Nicht immer ist klar, welche Bedeutung den Lernergebnissen bei der Gestaltung verschiedener Aspekte der Politik und Praxis im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zukommen kann oder sollte, und selten wird Einigkeit über diese Frage erzielt. In den Berufsbildungssystemen wird die Bedeutung der Lernergebnis-

se nicht mehr ernsthaft in Zweifel gezogen, und auch im Hochschulbereich wird ihnen nun womöglich mit weniger Skepsis begegnet. So wurde vor kurzem bei einer Konferenz in London folgender Schluss zur Hochschulbildung gezogen:

„Die drei Zyklen des Bologna-Prozesses basieren auf generischen Lernergebnissen; damit ist klar, dass die Beschreibung von Hochschulausbildungsgängen anhand von Lernergebnissen eine Voraussetzung für die Verwirklichung zahlreicher Ziele des Bologna-Prozesses bis 2010 ist. Lernergebnisse sind von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen, der Systeme für die Anrechnung und Akkumulierung von Studienleistungen, des Diplomzusatzes, der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen und der Qualitätssicherung.“ (DfES, 2007, S. 51).

Es ist zu erwarten, dass die Umsetzung in den 32 verschiedenen europäischen Bildungssystemen, die allesamt über eigene Teilsysteme verfügen und verschiedene Merkmale wie Qualifikationen, Curricula und Beurteilungssysteme aufweisen, unterschiedlich ausfallen kann.

Die in dieser Studie entwickelte Analyse soll den Interessengruppen größere Klarheit hinsichtlich der Planung und der Aktivitäten im jeweiligen Kontext vermitteln, ohne allgemeingültige Lösungen bieten zu wollen.

1.4. Begriffe und Zusammenhänge

In den Teilbereichen des Bildungswesens und in den Ländern, in denen der Begriff „Lernergebnisse“ bereits aktiv verwendet wird, besteht weitgehend Einigkeit über seine Definition.

Im Rahmen des Projekts TUNING zur Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa ⁽⁷⁾ werden Lernergebnisse definiert als „Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage sein sollte zu demonstrieren“. In Kanada beschreibt das Bildungsministerium der Provinz British Columbia (Adam, 2006) Lernergebnisse für den Bereich der schulischen Bildung als „Aussagen darüber, welche Kenntnisse und Fähigkeiten von einem Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe erwartet werden“. In einigen kanadischen Provinzen entsprechen die Lernergebnisse in der Tat dem vorgeschriebenen schulischen Curriculum. Es gibt noch zahl-

(7) González und Wagenaar, 2003, Glossar. Für die Akkumulierung und Anrechnung von Studienleistungen in der Hochschulbildung wird dieselbe Definition der Lernergebnisse zugrunde gelegt.

reiche andere vergleichbare Definitionen der Lernergebnisse. Die im Europäischen Qualifikationsrahmen verwendete Definition ist weithin gebräuchlich und wird allgemein anerkannt. Sie entspricht weitgehend den oben genannten Definitionen und bietet damit einen guten Ausgangspunkt. Im EQR werden Lernergebnisse als Aussagen darüber beschrieben, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat (Europäisches Parlament, 2008).

Die EQR-Definition für Lernergebnisse bietet eine hilfreiche Ausgangsbasis. Die im EQR verwendete Definition von Lernergebnissen ist das Ergebnis intensiver Forschungsarbeit und eingehender Erörterungen. Sie wurde einvernehmlich von den am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmenden Staaten festgelegt.

Angesichts der großen Vielfalt an Systemen und Kontexten, die im Rahmen dieses Berichts untersucht werden, wurde diese Definition allerdings noch weiter vereinfacht, damit sie möglichst universell angewendet werden kann ⁽⁸⁾. Für die Studie wurde daher folgende Definition zugrunde gelegt:

Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss des Lernens weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

Die Einfachheit und umfassende Anwendbarkeit stößt allerdings bereits wieder an ihre Grenzen, sobald die Komplexität damit zusammenhängender Begriffe – insbesondere des Begriffs „Kompetenz“ – und der Gebrauch in den einzelnen Ländern ins Spiel kommen. Auf europäischer Ebene (Europäisches Parlament, 2008) wird eine zweckdienliche Unterscheidung zwischen „Kompetenz“ im weiteren Sinne, die am ehesten der in Tabelle 1 für Deutschland beschriebenen Verwendung entspricht, und den spezifischeren Konnotationen des Terminus „Kompetenzen“ getroffen, die zur Beschreibung einer genauer definierten Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten verwendet werden kann. In seiner Einleitung zu Lernergebnissen in der Hochschulbildung verweist Stephen Adam auf die im länderübergreifenden europäischen Evaluierungsprogramm zugrunde gelegte Definition, die den Begriff der Kompetenzen einführt: „Ein Lernergebnis bezeichnet eine Aussage darüber, welche Kompetenzen ein Schüler infolge des Lernprozesses erworben haben soll“. Diese Aussage kann auf

⁽⁸⁾ Im Zuge der Konferenz des Cedefop über Lernergebnisse im Oktober 2007 wurde deutlich, dass in einigen nationalen Kulturen „Lernprozess“ die Vorstellung von formal organisierten Ausbildungsgängen oder Qualifikationen impliziert. Daher ziehen wir es vor, für die Zwecke dieser Studie die Definition weiter zu fassen.

zweierlei Weise gedeutet werden. Entweder bezeichnen die Begriffe Lernergebnis und Kompetenz ein und dieselbe Sache – in diesem Fall hätte diese Definition tautologischen Charakter – oder der Terminus Kompetenz beschreibt spezifische Aspekte oder Konnotationen, die Bestandteil des Begriffs Lernergebnisse sind; in diesem Fall ist die Definition klar und hilfreich.

Das Problem liegt darin, dass der Terminus *competence* (sowie *competences* und *competencies*) in der englischen Sprache keine eindeutige Standardbedeutung haben. Dies trifft auch für die entsprechenden Begriffe in anderen europäischen Sprachtraditionen zu. Sobald der Begriff Kompetenz eingeführt wird, werden die Definitionen im besten Falle unscharf, und es erscheint unmöglich, eine einheitliche Definition oder ein kohärentes Schema festzulegen. Es ist also festzustellen, dass nun weithin anerkannt wird, dass beispielsweise die Begriffe Kompetenz, *competence*, *compétence* in den jeweiligen Sprachen und kulturellen Traditionen verschiedene Konnotationen aufweisen.

Tabelle 1. Unterschiedliche Kompetenzmodelle in der europäischen Berufspraxis

In den ersten drei Beispielen wird Kompetenz als „Fähigkeit“ in Bezug auf ein breites Berufsfeld definiert. Es handelt sich um ein mehrdimensionales Konzept, das verschiedene Formen von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie soziale und persönliche Kompetenzen miteinander verknüpft. Der Begriff bezieht sich auf die Fähigkeit des Einzelnen, unterschiedliche Ressourcen zu nutzen, um eine gegebene Arbeitssituation zu meistern.

Deutschland Im dualen Ausbildungssystem ist die Handlungskompetenz das oberste Ziel der Berufsbildung: Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, am Arbeitsplatz unabhängig und verantwortungsvoll zu handeln. Dieses mehrdimensionale Konzept vereinigt Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz. All diese Dimensionen schließen bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ein. Letztere umfassen sittliche und soziale Persönlichkeitsmerkmale wie Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Bewusstsein für die Folgen des beruflichen Handelns.

England Im englischen Modell bezieht sich der Terminus Kompetenz nicht auf die Gesamtfähigkeiten des Einzelnen, sondern auf die Erledigung vorgegebener Aufgaben bzw. entsprechende Fertigkeiten, die anhand eines definierten Maßstabs beurteilt werden. Dies spiegelt sich im Nationalen System beruflicher Befähigungsnachweise (NVQ, *National vocational qualifications*) wider, in dem „Kompetenzeinheiten“ auf der Grundlage von Berufsstandards zu NVQ-Abschlüssen verknüpft werden. Der Begriff der Kompetenz basiert in diesem Modell auf einem Bündel eng gefasster und isolierter Fertigkeiten, die eher akkumuliert

als integriert werden. Auch zwischen den Kenntnissen, die für die Verbesserung der Leistung als erforderlich erachtet werden, besteht kein Zusammenhang. Da der Output im Mittelpunkt steht, ist Kompetenz im englischen System kein holistisches Konzept und umfasst auch nicht die Sozial- oder Bürgerkompetenz des Einzelnen. Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit spielt hier keine Rolle.

Frankreich

Das französische Konzept beruht auf Kenntnissen (*savoir*), Fertigkeiten (*savoir-faire*) und sozialen Kompetenzen (*savoir-être*). Die einzelnen Kompetenzen stehen miteinander im Zusammenhang und können schwerlich vom Gesamtberufsprofil getrennt betrachtet werden. Kompetenzen können als dynamische Lernprozesse, als Entwicklung und Vermittlung von Kenntnissen aufgefasst werden. Frankreich verfügt über einen kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen. Die Kompetenzen wurden im Rahmen einer Analyse der arbeitsplatzrelevanten Inhalte abgeleitet und bilden die Grundlage für Curriculumentwicklung und Beurteilungsverfahren.

Niederlande

Kompetenz bezeichnet „die Fähigkeit zur Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen herangezogen und eingesetzt werden“ (Rychen und Salganic, 2003, S. 13). Das niederländische System unterscheidet vier Arten von Kompetenzen: Berufs-, Laufbahn-, Bürger- und Lernkompetenzen. Die einzelnen Kompetenzen werden anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhalten definiert. Die Niederlande verfügen über einen kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen. Die Kernkompetenzen wurden im Rahmen einer Analyse der arbeitsplatzrelevanten Inhalte abgeleitet und bilden die Grundlage für Curriculumentwicklung und Beurteilungsverfahren.

Quelle: Diese Tabelle stammt aus der Arbeit des Projekts *Länderübergreifende Äquivalenz von Qualifikationen und Fertigkeiten* der Nuffield Foundation im Vereinigten Königreich, das von Linda Clarke (Universität Westminster, London) und Chris Winch (King's College, London) unter Mitwirkung von Sachverständigen aus dem Vereinigten Königreich, Frankreich, Deutschland und den Niederlanden durchgeführt wurde. Vgl. <http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/projects/eurvoc.html> [Stand vom 20.5.2008].

In Kapitel 3 wird dieses Thema erneut aufgegriffen, wie wir jedoch sehen werden, bleibt nur der präzisen Beobachtung von Hassler und Erpenbeck zuzustimmen:

„Da die meisten Autoren darin übereinstimmen, dass eine einheitliche Definition zur Bestimmung einer standardisierten Methode und eines standardi-

sierten Verständnisses des Begriffs ‚Kompetenz‘ weder vorausgesetzt noch erwartet werden kann, setzen sie zunehmend [...] auf ihre eigenen Konzepte für die Definition und Klassifizierung von Kompetenzen entsprechend ihrer eigenen Forschungstradition.“ (nach Hassler und Erpenbeck, 2008).

Die Absage an den Versuch, eine universell gültige Definition des Begriffs Kompetenz festzulegen, kann dazu beitragen, den Horizont zu erweitern und dem Leser eine klarere Vorstellung davon vermitteln, wie Termini wie z. B. Lernergebnisse und Kompetenzen in verschiedenen Ländern entwickelt und verwendet werden.

Eine Erhebung der nationalen Eurydice-Agenturen ⁽⁹⁾ liefert erhellende Belege für die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Lernergebnisse definiert werden und sich in die einzelstaatlichen Kontexte der allgemeinen Bildung einfügen. Sieben Beispiele sollen die verschiedenen Konzepte veranschaulichen.

Tabelle 2. **Formulierung und Verwendung der Lernergebnisse in einzelstaatlichen Curricula in Europa**

Frankreich	Der <i>Code de l'Éducation</i> (Bildungsgesetz, 2005) ist das zentrale bildungspolitische Dokument, das Lernergebnisse in Frankreich definiert. In dem Gesetz wird das Ziel der Pflichtschulbildung wie folgt beschrieben: Jeder Schüler soll einen grundlegenden Katalog (oder „Kanon“) von Kenntnissen und Fertigkeiten erwerben (den so genannten <i>socle commun</i> ⁽¹²⁾). Der <i>socle commun</i> wird schrittweise ab dem Elementarbereich bis zum Abschluss der Pflichtschulbildung erworben. Ebenso wie jede Kompetenz in mehr als einem Fach erworben wird, trägt jedes Fach zum Erwerb mehrerer Kompetenzen bei.
Italien	Im Jahr 2003 wurde im Rahmen der Rechtsvorschriften der neue Begriff des „individuellen Curriculums“ für alle Bildungsstufen (Elementarbereich; Primarbereich und Sekundarstufe I; Sekundarstufe II) eingeführt. Auf der Grundlage dieser Rechtsvorschriften (<i>Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati</i>) werden Lernergebnisse definiert, die Schüler nach Abschluss bestimmter Fächer und Lernstufen erzielt haben sollen.
Portugal	Im Zuge der gegenwärtigen Reformen stellt das Leitprinzip für die Curriculumentwicklung schwerpunktmäßig auf ein kompetenzbasiertes Curriculum ab.

⁽⁹⁾ Vgl. Eurybase (die Datenbank zu den Bildungssystemen in Europa). Im Internet verfügbar unter: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation> [Stand vom 24.10.2008].

⁽¹⁰⁾ Weitere Informationen sind <http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/aen.xml> zu entnehmen [Stand vom 20.5.2008].

⁽¹¹⁾ Auch in Deutschland wurden Bildungsstandards für die Schulbildung festgelegt.

Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, die von den Schülern im Laufe des Bildungsprozesses erworben werden sollen. Das „Nationale Curriculum für die Grundbildung: grundlegende Kompetenzen“ ist das nationale Leitdokument für die Planung und Entwicklung des Curriculums auf Schul- und auf Jahrgangsstufenebene. Darin werden die entsprechenden Kompetenzprofile (in Bezug auf Einstellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse) beschrieben, die sich alle Schüler nach Abschluss einer jeden Stufe oder im Rahmen der drei Stufen der Pflichtschulbildung angeeignet haben sollten. Darüber hinaus werden die in jeder Stufe zu vermittelnden Lernerfahrungen spezifiziert.

Österreich

Lernergebnisse sind Bestandteil der neuen Bildungsstandards. Das Bildungsministerium definiert Bildungsstandards⁽¹⁰⁾ als grundlegende Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe verfügen sollen. Sie umfassen die grundlegenden Lernerfahrungen, mit denen gewährleistet werden soll, dass Schüler die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten für das Lernen in der Zukunft erwerben. Kompetenzen werden für Schüler und Lehrer so klar wie möglich beschrieben, damit sie im Rahmen von Tests leichter evaluiert werden können; sie bieten zudem den Erstrahmen, der eine Umstellung von abstrakten Bildungszielen auf konkrete Formen ermöglichen soll. In Österreich sind Lernergebnisse bisher nicht fest im Curriculum verankert⁽¹¹⁾.

Schottland

Curriculumleitlinien für die lokalen Behörden und Schulen haben Struktur, Inhalte und Bewertung des Curriculums in Primarschulen und in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe zum Gegenstand. Für jeden Curriculumbereich werden Lernergebnisse in Form von weit gefassten Leistungsergebnissen oder Leistungszielen ausgedrückt, die jeweils eine Reihe von Lernkomponenten oder -aspekten für die Schüler aufweisen. Das schottische Qualifikationssystem stellt schwerpunktmäßig auf die Fertigkeiten und Kenntnisse ab, die ein Schüler nach Abschluss einer bestimmte Stufe erworben haben soll; das Leitprinzip lautet, dass die Schüler durch die Lernergebnisse so objektiv wie möglich beurteilt werden sollten, wobei es weniger darum geht, die Leistungsfortschritte der einzelnen Schüler miteinander zu vergleichen.

Schweden

Das Bildungssystem ist der Idee der „Steuerung durch Zielvorgaben“ verpflichtet. Diese werden auf zentraler Ebene gemeinsam mit dezentralen Behörden beschlossen, die für die Bildung und die Verwirklichung dieser Zielvorgaben

⁽¹²⁾ Der Text des *socle commun* in französischer Sprache kann unter folgender Adresse abgerufen werden: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> [Stand vom 20.5.2008].

zuständig sind (wie z. B. die Kommunen). In dem Rahmencurriculum für den Pflichtschulbereich werden zwei Hauptarten von Zielen definiert (Skolverket, 2006): erstrebenswerte Ziele und verbindlich vorgegebene Ziele. Die erstrebenswerten Ziele geben die allgemeine Ausrichtung des gesamten schulischen Unterrichts und somit die gewünschte qualitative Bildungsentwicklung vor. Die verbindlich vorgegebenen Ziele drücken die Mindestanforderungen an den Wissensstand des Schülers beim Abgang von der Schule aus. In Kapitel 6 werden diese Aussagen zu den Lernergebnissen im schwedischen System eingehender erörtert.

Tschechische Republik

Das Bildungsgesetz (2004) definiert die Hauptziele und grundlegenden Prinzipien im Bildungsbereich, wobei das Bildungswesen auf einem System von Rahmenbildungsprogrammen aufbaut, die obligatorische Inhalte, den Geltungsbereich und die einschlägigen Bedingungen definieren. Im Weißbuch des Jahres 2001, *Nationalprogramm für die Entwicklung der Bildung in der Tschechischen Republik* (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2001), wurde die Entwicklung von Rahmenprogrammen für jede Bildungsstufe empfohlen. In diesen Rahmenprogrammen werden Rahmenziele, Curriculuminhalte und erwartete Bildungsergebnisse formuliert, die als Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden.

Aus den vorstehenden Beispielen für die Entwicklung belastbarer Formen der Lernergebnisse für die Systeme und Reformen der allgemeinen Bildung in den Mitgliedstaaten werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch unterschiedliche Ansätze deutlich.

Womöglich werden weitere Forschungsarbeiten zeigen, dass in einigen Ländern die Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung anhand der Kenntnisse und Fertigkeiten definiert werden, die erforderlich sind, um die Anforderungen der verschiedenen Stufen und Fächer des schulischen Curriculums zu erfüllen. Andere Länder werden unter Umständen eine weiter gefasste Vorstellung haben und Lernergebnisse als Vorbereitung junger Menschen auf die Teilhabe an der Erwachsenenwelt und das Leben in der Gemeinschaft sowie als Mittel zur Förderung des persönlichen Wohlbefindens auffassen. Bei der Betrachtung der Berufsbildung dürften auch die Verknüpfungen zwischen Lernergebnissen und beruflichen Kompetenzen eine Rolle spielen. Es kann aber auch sein, dass die starken Traditionen spezialisierter Kenntnisse in der Hochschulbildung einen nachhaltigen Einfluss auf die Art der Lernergebnisse ausüben, denen Vorrang eingeräumt wird. In diesem Falle nehmen die Regierungen jedoch maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung im Hochschulbereich,

z. B. durch die Agenden zur Beschäftigungsfähigkeit und zu Fertigkeiten und den zunehmenden Stellenwert, der horizontalen oder übertragbaren Aspekten beigemessen wird. In vielen Ländern ist die stärkere Autonomie der Hochschulen ebenfalls ein wichtiger Faktor, da diese dadurch die eigenen Curricula entwickeln oder steuern können.

Im Bericht werden diese Themen unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte der Bildungsprozesse, wie z. B. der Qualifikationsrahmen, Curricula und Beurteilungsverfahren, eingehend untersucht. Dem Leser soll ein ausgewogenes Verständnis der aktuellen Entwicklungen vermittelt und sein Blick für zentrale Themen, Spannungsfelder und Fragen geschärft werden.

1.5. Grenzen

Da es sich hierbei um die erste auf europäischer Ebene durchgeführte und breit angelegte Studie über Lernergebnisse handelt, sollte von Beginn an auf die Grenzen hingewiesen werden. Zunächst haben wir alle uns zur Verfügung stehenden Mittel ausgeschöpft, um die in den Länderprofilen enthaltenen Informationen zusammenzutragen. Dabei haben wir eine Reihe sekundärer Quellen herangezogen und lokale Sachverständige um Stellungnahme und Verbesserungsvorschläge gebeten. Dies stellt einen ersten sorgfältigen Versuch dar, eine präzise, zweckdienliche Informationsbasis zu schaffen. Die weitere Erhebung und Analyse von Daten wird zweifellos zu Verbesserungen führen. Zweitens ist festzustellen, dass zwar die Analyse sehr umfassend ist, dass sie aber nicht in der Kürze alle Aspekte abdecken kann. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern verdient – wie andere Aspekte auch – weitere Untersuchungen.

1.6. Aufbau der Studie

In der Einführung wurden Ziele und Begründung der Studie genannt, Definitionen vorgestellt – freilich ohne die auf diesem Gebiet vorhandene Vielfalt in Abrede zu stellen – und die zu analysierenden Informationen sowie deren Komplexität ansatzweise dargestellt.

In Kapitel 2 werden die in der Studie verwendeten Methoden kurz beschrieben.

In Kapitel 3 werden die vorherrschenden Konzeptualisierungen der Lernergebnisse und die Ursprünge der von den Mitgliedstaaten herangezogenen Definitionen der Lernergebnisse untersucht.

In Kapitel 4 wird die Verwendung der Lernergebnisse auf Systemebene in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung analysiert.

In Kapitel 5 wird erörtert, ob und in welcher Form die Lernergebnisse in die Qualifikationen der allgemeinen schulischen, der Berufsbildung und der Hochschulbildung eingeführt und dort allgemein verwendet werden.

In Kapitel 6 wird der Schwerpunkt stärker in die angewandten Bereiche verlagert und erörtert, in welchem Maße Lernergebnisse allmählich eine vorherrschende Rolle einnehmen oder neben traditionelleren Konzepten für die Entwicklung von Curricula auf der Grundlage von Input verwendet werden; zudem werden Unterrichtsprozesse und -ziele sowie diesbezügliche Fragen der Beurteilung behandelt.

In Kapitel 7 werden ähnliche Fragen im Zusammenhang mit einzelstaatlichen oder anderweitigen Konzepten für die Anerkennung des informellen oder nicht formalen Lernens behandelt.

In Kapitel 8 wird wieder die Makroebene aufgenommen und die Frage gestellt, inwiefern und wie wirksam Lernergebnisse das Rückgrat der nationalen Qualifikationsrahmen in den europäischen Ländern bilden, in denen sie bereits eingeführt wurden oder geplant sind; außerdem werden einige andere Funktionen analysiert, die Lernergebnissen zugeschrieben werden. Darüber hinaus werden neue Vorstellungen über Lernergebnisse erläutert, die gegenwärtig in der Forschung entwickelt werden.

Kapitel 9 enthält eine Zusammenfassung der Analysen und Schlussfolgerungen.

In der Studie wird mehrmals über kurze Fallstudien berichtet, die innovative oder interessante Verfahren oder spezielle Konzepte veranschaulichen sollen. Einige Fallstudien untersuchen Fragen oder Ebenen, die die Studie nur schwerlich beleuchten könnte.

TEIL 2

Methodik

2.1. Einführung

Die für diese Studie herangezogene Methodik weist zwei Aspekte auf:

- (a) Begriffsbestimmung;
- (b) Bewertung der Verwendung und der Wirkung der Lernergebnisse in der allgemeinen und beruflichen Bildung in der gesamten Europäischen Union. Bei diesem zweiten Aspekt werden Lernergebnisse als Teil der politischen Reform aufgefasst und die Auswirkungen in der Praxis auf Ebene der Institutionen und auf Ebene des einzelnen Lernenden betrachtet.

Wie alle Studien musste auch diese innerhalb einer vorgegebenen Frist erstellt werden und mit begrenzten Ressourcen auskommen. Als Leitprinzip dieses Berichts bleibt jedoch festzustellen, dass in der Tat der Entstehungsprozess seinem Wesen nach eher formativ (gestaltend) als summativ (bilanzierend) war. Ziel ist mit anderen Worten, den Themenbereich abzugrenzen und für das Verständnis der verwendeten Konzeptualisierungen zu sorgen. Dadurch soll ein Überblick über Lernergebnisse in Politik und Praxis und eine Art intellektuelles und politisches Benchmarking vermittelt werden, das von allen Interessengruppen als gemeinsamer Ausgangspunkt für künftige Entscheidungen in den Bereichen Überwachung und Politik zugrunde gelegt werden kann.

Der politische Kontext hat sich ebenfalls auf die Methodik und das gewählte formative Konzept ausgewirkt. In diesen Bericht sind nicht nur Forschungsarbeiten, sondern auch aktive Dialoge zwischen einzelstaatlichen und europäischen Interessengruppen eingeflossen, wobei z. B. die Mitglieder des Peer-Learning-Clusters über die Anerkennung von Lernergebnissen im Rahmen des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ aktiv eingebunden wurden.

Methodische Grundsätze

Bei den Forschungsarbeiten zu dieser Studie

- (a) wurde eine Reihe von Informationsquellen herangezogen;
- (b) wurden verschiedene Mittel für die Erhebung der Informationen verwendet;
- (c) wurde auf eine Kombination aus primären und sekundären Quellen zurückgegriffen;

(d) wurde versucht, sowohl Fakten als auch Perspektiven zu erfassen.

Das Projektteam hat einen vergleichenden Ansatz gewählt, um eine Triangulation zwischen diesen Quellen durchzuführen und die gewonnenen Informationen zu validieren.

2.2. Zweck, Ziele und Forschungsfragen

Mit dieser Studie soll eine verständliche Erklärung des Begriffs Lernergebnisse im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf europäischer Ebene und auch in untergeordneten Ebenen entwickelt werden. Folgende Ziele werden angestrebt:

- (a) Entwicklung klarer Definitionen der Lernergebnisse und verwandter Begriffe sowie Art und Weise ihrer Verwendung (einschließlich verwandter Begriffe);
- (b) Ermittlung der Verwendungsformen und der Zwecke von Lernergebnissen auf politischer Ebene in den einzelnen europäischen Ländern;
- (c) Ermittlung der Auswirkungen der Lernergebnisse auf die praktischen Reformen mit Blick auf Institutionen und den einzelnen Lernenden.

Folgende Forschungsfragen werden behandelt:

- (a) Was verbirgt sich hinter den Deskriptoren der Lernergebnisse, die von den Ländern verwendet oder entwickelt werden?
- (b) Werden diese durch Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse, im Rahmen von Verhandlungen oder durch andere miteinander verbundene Prozesse abgeleitet?
- (c) Unterscheiden sich Lernergebnisse je nach ihrer Verwendungsform, also nach den ihnen zugewiesenen Funktionen?
- (d) Kann ein einziges Konzept für die Definition der Lernergebnisse in allen Teilbereichen der Bildung einheitlich funktionieren?
- (e) Wie weit sind die europäischen Länder auf Systemebene bei der Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse?
- (f) Lässt sich ein einheitliches Lernergebniskonzept in den einzelstaatlichen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung beobachten?
- (g) Wie passen Konzepte für Lernergebnisse im Hochschulbereich in das Bild?
- (h) In welchem Maße werden Lernergebnisse herangezogen, um die Reformen der Qualifikationen im Berufsbildungsbereich und im allgemein bildenden Bereich zu steuern?
- (i) Wie beschreiben Länder die Lernergebnisse für die beruflichen Qualifikationen?

- (j) Wie wirken sich die Lernergebnisse auf die Spezifikation der Qualifikationen in der allgemeinen schulischen Bildung aus?
- (k) Wie wirken sich die Lernergebnisse auf die Spezifikation der Qualifikationen in der Hochschulbildung aus?
- (l) Gibt es eine nennenswerte Wirkung der Lernergebnisse auf das Curriculum in der allgemeinen schulischen Bildung?
- (m) Welche Auswirkungen hat die schwerpunktmäßige Förderung der Lernergebnisse auf das Curriculum in der Berufsbildung in den europäischen Ländern?
- (n) Wie werden Lernergebnisse in den Systemen, die informelle oder nicht formale Lernprozesse anerkennen, oder bei geplanten Reformen definiert?

2.3. Methodik

2.3.1. Anlaufphase

In einem ersten Schritt wurden innerhalb des Teams mit Hilfe einer Auswertung der einschlägigen Literatur eingehende Erörterungen durchgeführt, um Definitionen und Konzeptualisierungen der Begriffe festzulegen. Darüber wird in Kapitel 3 berichtet. In dieser Phase grenzte das Team den forschungs- und themenspezifischen Gegenstand des Projekts ab. Oftmals war es einfacher, den Gegenstand durch Negation zu definieren als konkrete Punkte zu nennen. So herrschte zwar z. B. Einigkeit darüber, dass der Rolle von Lehrkräften und Ausbildern eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich des Verständnisses und der Verwendung der Lernergebnisse zukommt. Dieses Thema war jedoch nicht in der Aufgabenbeschreibung des Projekts enthalten und seine Behandlung bleibt daher späteren Forschungsarbeiten vorbehalten.

Parallel zur Auswertung der einschlägigen Literatur und zur Unterstützung des Prozesses der Konzeptualisierung wurde eine Anfrage an das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (Eurydice) gerichtet. Dabei wurden drei Fragen gestellt:

- (a) In welchen (nationalen) Dokumenten zur Bildungspolitik werden in Ihrem Land Lernergebnisse definiert?
- (b) Wie werden Lernergebnisse in diesen Dokumenten definiert?
- (c) Was sagen diese Dokumente darüber aus, wie Lernergebnisse in das Curriculum, die Beurteilungsverfahren und die Qualifikationssysteme oder in die Systeme für die Ausbildung der Lehrkräfte einfließen?

Bei der Auswertung der Literatur wurden zwei Arten von Material erfasst: zum einen wissenschaftliche Literatur als Grundlage für die Konzeptualisierung der

Begriffe, zum anderen politische und politikorientierte Forschungsliteratur. Der EQR stellt insofern einen nützlichen Ausgangspunkt dar, als er für alle Mitgliedsstaaten vereinbarte Definitionen für Termini wie z. B. Lernergebnisse bietet. Es ist jedoch einschränkend zu sagen, dass die Definitionen auf die speziellen Funktionen des EQR zugeschnitten sind. Die Arbeit von Cedefop, Winterton et al. (2006), über die Konzeptualisierung der Begriffe stellte ebenfalls einen nützlichen Ausgangspunkt dar. Die Auswertung der einschlägigen Literatur wurde auch bei der Konzeption des redaktionellen Rahmens für die Länderprofile⁽¹³⁾ herangezogen, und die entsprechenden Informationen flossen auch in den Zwischenbericht ein.

Wie bei allen Themenberichten, die 32 europäische Länder abdecken, stellen Detailtiefe und ausgewogene geografische Darstellung eine große Herausforderung dar. Dieses Problem wurde durch den Einsatz einer Methode gelöst, die vom Projektteam bei zwei anderen europäischen Berichten bereits mit Erfolg eingesetzt worden war und umgangssprachlich als die „*fiche*-Methode“ bezeichnet wird. Diese Methode baut auf einem Verfahren der Europäischen Kommission auf, das die Erstellung europäischer Berichte durch die Zusammenführung von Länderberichten ermöglicht. Dabei wird für die unterschiedlichen Themen jeweils ein gemeinsamer redaktioneller Rahmen konzipiert und anschließend vom Projektteam unter Berücksichtigung der verfügbaren Literaturquellen für jedes Land fertig gestellt. Diese werden sodann an mindestens eine Kontaktstelle in jedem Land übermittelt, damit die Informationen validiert und einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass hierbei der Standpunkt der jeweiligen Person maßgeblich ist und dass es sich nicht um eine offizielle Antwort des betreffenden Landes handelt. Die Länderprofile bieten eine thematisch vergleichbare Quelle, die sowohl primäre als auch sekundäre Informationen enthält. Sie ermöglichen darüber hinaus die Sammlung von Fallstudien und Beispielen, die in den Bericht Eingang finden können.

Der erste Teil des redaktionellen Prozesses fällt insofern teilweise mit der Auswertung der einschlägigen Literatur zusammen, als wichtige Berichte und Dokumente zunächst für die Erstellung der Profile herangezogen wurden. In diesem Zusammenhang sind zu nennen:

- (a) die thematischen Länderüberblicke des Cedefop-ReferNet⁽¹⁴⁾;
- (b) nationale Fortschrittsberichte des Jahres 2005 über das Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“⁽¹⁵⁾;

⁽¹³⁾ Vgl. Fußnote 3.

⁽¹⁴⁾ Vgl. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/Thematic/

⁽¹⁵⁾ Vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc34_de.htm

- (c) Antworten auf den Fragebogen 2004 für die Generaldirektoren für Berufsbildung betreffend die Verwirklichung des Ziels von Lissabon: der Beitrag der Berufsbildung;
- (d) dem Cedefop erteilte Antworten auf den Fragebogen 2006 für die Generaldirektoren für Berufsbildung;
- (e) Länderbeiträge zur EQR-Konsultation;
- (f) Länderberichte für die Europäische Bestandsaufnahme über die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens ⁽¹⁶⁾.

2.3.2. Zwischenphase

Die Entwürfe der Mehrheit der 32 Länderprofile, deren Ausarbeitung in der Anlaufphase begann, wurden in der Zwischenphase fertig gestellt ⁽¹⁷⁾ und anschließend zur Validierung und Stellungnahme an die Kontaktstellen in den einzelnen Ländern übermittelt.

Von Beginn arbeiteten der Projektkoordinator des Cedefop, das Projektteam und das Peer-Learning-Cluster über die Anerkennung von Lernergebnissen eng zusammen. Diese Zusammenarbeit ermöglichte einen gestaltenden Reflexionsprozess im Zuge der redaktionellen Tätigkeit und lieferte darüber hinaus Anhaltspunkte bezüglich der zu behandelnden Themen und der entsprechenden politischen Prioritäten. Auf diesem Weg konnte zudem ein besseres Verständnis für einige Standpunkte der am Cluster beteiligten Länder gewonnen werden. Schließlich ergab sich aus der Interaktion mit dem Cluster eine zusätzliche Informationsquelle, die eine Triangulation der erhobenen Informationen mittels der Profile und der Stellungnahmen der Kontaktstellen in den Ländern ermöglichte.

Der Zwischenbericht, in dem auch die Auswertung der einschlägigen Literatur Berücksichtigung fand, wurde nach Abschluss dieser Phase vorgelegt.

2.3.3. Schlussphase

Die Länderbeispiele wurden während der Anlaufphase vornehmlich aus den Profilen ausgewählt. Die Konferenz der Interessengruppen war ebenfalls nützlich bei der Ermittlung von Beispielen für den Abschlussbericht.

Die letzte wichtige Quelle und ein wesentlicher gestaltender Bestandteil war die vom Cedefop vom 15./16. Oktober 2007 veranstaltete Konferenz („Schö-

⁽¹⁶⁾ Erstellt von ECOTEC Research and Consulting für die Europäische Kommission und das Cedefop. Im Internet verfügbar unter: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [Stand vom 3.7.2008].

⁽¹⁷⁾ Vgl. Fußnote 3.

ne Worte oder Realität: Die Verlagerung des Schwerpunktes auf Lernergebnisse in der europäischen Politik und Praxis zur allgemeinen und beruflichen Bildung“). Der Berichtsentwurf wurde bei der Konferenz etwa 80 Interessengruppen aus den Mitgliedstaaten vorgestellt, darunter Akteuren aus den Bereichen angewandte Wissenschaft, Hochschule und Ausbildung von Lehrkräften/Ausbildern sowie Interessengruppen aus der Wirtschaft, die im Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss vertreten sind. Dies war eine äußerst wertvolle Gelegenheit für Validierung, Dialog und Reflexion: Dabei stand eher die Aufwertung im Rahmen eines formativen Prozesses als die Verbreitung im Vordergrund. Im Ergebnis wurde der Bericht überarbeitet, wobei (sachliche und die Auslegung betreffende) Defizite und Fehler behoben wurden. Die Ergebnisse der Konferenz sind auch unmittelbar in die abschließenden Kapitel des Berichts eingeflossen.

2.4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Beobachtung der weiteren Entwicklung

Aufgrund der vielfältigen Verwendung des Begriffs auf verschiedenen Ebenen, in unterschiedlichen Bereichen und durch die einzelnen Interessengruppen sind Lernergebnisse mitunter nur schwer zu fassen, und zwar sowohl konzeptionell als auch in Bezug auf ihren Einsatz und ihre Wirkung in der Politik. Darüber hinaus bilden sie ein wichtiges Element im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Ihr Einsatz und ihre Auswirkungen müssen somit bei der künftigen Weiterverfolgung durch die Politik berücksichtigt werden. Dies sollte nach Möglichkeit über die gegenwärtigen europäischen Berichtsverfahren erfolgen, z. B. im Rahmen des Berichtsprozesses für das Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Wie oben aufgezeigt, bieten die Eurydice- und ReferNet-Netze in ihren Bereichen Möglichkeiten für die Beobachtung der weiteren Entwicklung, und das Netz der Lehrkräfte und Ausbilder (TTnet) könnte genutzt werden, um diese Berufsgruppen einzubeziehen. Darüber hinaus liefern auch die Berichte der Generaldirektoren für Berufsbildung wichtige Informationen. Bei allen diesen Verfahren sollte jedoch die Berichterstattung geplant und koordiniert werden, damit sie effizient ist und nicht zu einer zusätzlichen Last wird.

In diesem Kapitel wird das formative Wesen des Projekts betont. Der Bericht liefert Informationen, Analysen sowie einen Überblick für die Cluster-Mitglieder und eine breite Palette von Interessengruppen, die in die europäische Zusammenarbeit einbezogen sind.

TEIL 3

Auswertung der einschlägigen Literatur: Konzeptualisierung der Lernergebnisse

3.1. Überblick

Dieses Kapitel beruht auf einer Auswertung ausgewählter Literatur zu Lernergebnissen und verwandten Themenbereichen. Darin werden einige grundsätzliche Fragen aufgeworfen und die Themen eingegrenzt, die uns helfen sollen, die in Europa gewählten politischen Optionen und die umgesetzten Strategien zu verstehen. Anhand von vier Fragen sollen Material und Vorstellungen geordnet werden:

- (a) Was verbirgt sich hinter den Deskriptoren der Lernergebnisse, die von den Ländern verwendet oder entwickelt werden?
- (b) Werden diese durch Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse, im Rahmen von Verhandlungen oder durch andere miteinander verbundene Prozesse abgeleitet?
- (c) Unterscheiden sich Lernergebnisse je nach ihrer Verwendungsform, also nach den ihnen zugewiesenen Funktionen?
- (d) Kann ein einziges Konzept für die Definition der Lernergebnisse in allen Teilbereichen der Bildung einheitlich funktionieren?

Ein möglicher Ausgangspunkt besteht darin, die Begriffe und Kategorien zu verstehen, die von den Ländern verwendet werden, um ihre Konzepte für Lernergebnisse zu beschreiben. Laut der von uns gewählten Arbeitsdefinition sind Lernergebnisse „Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss des Lernens weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“ (vgl. Kapitel 1). Darüber hinaus wurde dargelegt, warum es nicht für sinnvoll erachtet wird, eine einheitliche Definition von Begriffen wie Kompetenz festzulegen.

Gegenwärtig wird offenkundig ein Großteil der internationalen wissenschaftlichen Literatur über Lernergebnisse in erster Linie entweder in den englischsprachigen Ländern der Welt verfasst oder hat diese Länder zum Gegenstand. Diese wissenschaftlichen Publikationen mögen zwar interessant und aufschlussreich sein, es liegt jedoch auf der Hand, dass sie nur einen Teil der Lage in Europa er-

fassen. Des Weiteren basiert ein Großteil des Dialogs über die Hochschulbildung auf Erfahrungen aus und wissenschaftlicher Literatur über Nordwesteuropa. Wir sind bei den Forschungsarbeiten für die Studie über diese Beschränkungen hinausgegangen, wenngleich wir das Problem nicht vollständig lösen konnten.

In groben Zügen lässt sich feststellen, dass Konzepte auf der Basis von Lernergebnissen ab Mitte der 1980er Jahre erstmals spürbare Wirkung entfalteten, als sie als Teil von Reformen eingeführt wurden, die auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von jungen Menschen und Arbeitslosen sowie der Relevanz beruflicher Qualifikationen für den Arbeitsmarkt abzielten. Im Vordergrund stand zunächst die Berufsbildung, wobei der Lernende als Individuum in seiner Funktion auf dem Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz begriffen wurde. Eines der damals eingeführten Instrumente war die Funktionsanalyse der Berufe⁽¹⁸⁾, wobei Lernergebnisse (oftmals auch als Kompetenzen bezeichnet) eines der zentralen Elemente der Methodik bildeten. Dieser Ansatz wurde in der englischen Fachliteratur außerordentlich weit entwickelt, war aber auch in den – beispielsweise in Deutschland und Frankreich – verwendeten Ansätzen der Funktionsanalyse deutlich ausgeprägt.

In jüngster Zeit, da man sich in der Bildungspolitik zunehmend Gedanken darüber macht, wie Bildung mit Blick auf das Leben und Arbeiten im 21. Jahrhundert aussehen sollte, sind andere, vielfältigere Methoden für die Konzeptualisierung des Begriffs der Lernergebnisse zu beobachten. Ein aktuelles Beispiel ist der vor kurzem eingeführte *socle commun* in Frankreich, bei dem der Schwerpunkt in erster Linie auf dem „Bürger“ liegt und bei dem jede Kompetenz aus einer Kombination von grundlegenden Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen besteht. Der *socle commun* wird schrittweise ab dem Elementarbereich bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworben; dabei sollte jede Kompetenz in mehreren Fächern erworben werden und jedes Fach sollte zum Erwerb mehrerer Kompetenzen beitragen.

Tabelle 3. **Socle commun** in der allgemeinen schulischen Bildung in Frankreich

Beim *socle commun* wird als Ziel der Pflichtschulbildung definiert, dass jeder Schüler einen grundlegenden Katalog von Kenntnissen und Fertigkeiten erwirbt (den so genannten *socle commun*). Diese gelten als unverzichtbar für den Bildungserfolg, das künftige Lernen sowie den persönlichen und beruflichen Werdegang des Einzelnen in der Gesellschaft.

⁽¹⁸⁾ Ein Beispiel für diese Methodik ist Tabelle 12 in Abschnitt 3.4. über Funktionsanalyse zu entnehmen.

Dabei handelt es sich im einzelnen um:

- Beherrschung der französischen Sprache;
- Kenntnis der mathematischen, naturwissenschaftlichen und technologischen Grundregeln;
- kulturelle Erziehung/Sensibilisierung zur Teilnahme am sozialen und staatsbürgerlichen Leben;
- Kenntnis mindestens einer modernen Fremdsprache;
- allgemeine Kenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologien;
- Bürger- und Sozialkompetenz;
- Selbstverantwortung und Eigeninitiative.

Eine kurze Fallstudie zum französischen *socle commun* ist Kapitel 6 zu entnehmen.

Ein zweiter Ansatz wird in Schweden verfolgt: In diesem Land werden im Rahmencurriculum für den Pflichtschulbereich (7- bis 16-jährige Schüler) sowie für die Vorschulerziehung und öffentliche Kinderhorte (Freizeitbetreuungszentren für schulpflichtige Kinder) zwei Hauptarten von Zielen definiert: Dies sind zum einen „erstrebenswerte Ziele“ und zum anderen „verbindlich vorgegebene Ziele“ (*Skolverket*, schwedische Nationale Bildungsbehörde, 2006). Erstere geben die allgemeine Ausrichtung des gesamten schulischen Unterrichts und somit die gewünschte qualitative Bildungsentwicklung vor. Letztgenannte Ziele drücken die Mindestanforderungen an den Wissensstand des Schülers beim Abgang von der Schule aus. Einige der verbindlich vorgegebenen Ziele decken sich weitgehend mit den Kompetenzen des französischen *socle commun*, während andere Ziele im schwedischen Bildungsrahmen anders ausgerichtet sind. In Kapitel 6 wird näher auf diese Konzepte eingegangen.

Im Vereinigten Königreich sind vergleichbare Entwicklungen zu beobachten. In Nordirland soll das Curriculum „junge Menschen befähigen, ihr Potenzial auszuschöpfen und im Laufe ihres Lebens fundierte und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen“⁽¹⁹⁾. Das englische Curriculum beinhaltet einerseits eine Reihe zentraler Schlüsselkompetenzen (z. B. „Erwerb der grundlegenden Lernkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Informations- und Kommunikationstechnologien“), soll andererseits aber auch dazu beitragen, dass sich junge Menschen zu „zuversichtlichen Individuen entwickeln, die über Selbstwertgefühl und eine eigenständige Identität verfügen, zu anderen gut Kontakt finden und tragfähige Beziehungen aufbauen, selbstbewusst sind und mit ihren Gefühlen umgehen können“.

⁽¹⁹⁾ Weitere Informationen zum nordirischen Curriculum sind folgender Website zu entnehmen: <http://www.nicurriculum.org.uk/>

⁽²⁰⁾ In Kapitel 6 wird dieser Gedanke weiter ausgeführt.

Dies sind nur einige Beispiele dafür, wie im Bereich der allgemeinen Bildung und hier insbesondere im Pflichtschulbereich der Begriff der Lernergebnisse in geeigneter Form aufgegriffen wird. Auf der Ebene der Abschlüsse der Sekundarstufe II der allgemein bildenden Schulen (*baccalauréat général*, Abitur usw.), die den Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen, ist jedoch offenbar nur wenig von den Reformen im Zusammenhang mit Lernergebnissen zu spüren – zumindest bis jetzt nicht. Angesichts der Aktivitäten im Hochschulbereich könnte sich dies allerdings in den nächsten Jahren ändern ⁽²⁰⁾.

In der Hochschulbildung befindet sich der Bologna-Prozess in einem frühen Stadium der Reformen, die auch Lernergebnisse einbeziehen. Es handelt sich um einen Modernisierungsprozess, der als Reaktion auf die Globalisierung in die Wege geleitet wurde und in dessen Rahmen vor kurzem folgende Ziele der Hochschulen definiert wurden:

„[...] die Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, die Vorbereitung der Studierenden für ihre künftige Laufbahn und die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung, die Schaffung und Erhaltung einer breiten, modernen Wissensbasis sowie die Förderung von Forschung und Innovation“ (europäische Bildungsminister, *Londoner Communiqué – Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*, 2007, Punkt 1.4.).

Es liegt auf der Hand, dass es unterschiedliche Kontexte und Erfordernisse gibt, je nachdem, ob der Schwerpunkt auf der beruflichen Bildung, der allgemeinen schulischen Bildung oder der Hochschulbildung liegt. Bei der Untersuchung, wie die einzelnen Länder derzeit Lernergebnisse in die Weiterentwicklung ihrer Bildungspolitik einbeziehen, erscheint es daher am besten, diese Vielfalt sowohl in der Schwerpunktsetzung als auch hinsichtlich des Kontexts vor Augen zu behalten. Ungeachtet dessen sind trotz aller Unterschiede zwischen den Ländern doch auch gemeinsame Absichten zu erkennen. Internationale Vergleiche spielen in diesem Zusammenhang eine zunehmend wichtige Rolle. Die internationale PISA-Studie ⁽²¹⁾ hat zwischenzeitlich in einigen Ländern insofern beträchtlichen Einfluss gewonnen, als mit den PISA-Tests versucht wird zu bewerten, inwieweit Schüler in der Lage sind, das Gelernte praktisch anzuwenden. Dies hatte zur Folge, dass einige Länder, die zuvor bei den

⁽²¹⁾ PISA-Berichte der OECD unter http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1,00.html

Ergebnissen inputorientierter Vergleiche ordentlich abgeschnitten hatten, sich bei den Bewertungen anhand der Lernergebnisse deutlich weiter hinten in der Rangliste wiederfanden. In vielen Fällen hat dies zu Nachdenken, Überprüfungen und Reformen geführt; so haben die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungszyklen der PISA-Studie die jüngsten Reformen in Österreich, Deutschland, Luxemburg und Norwegen beeinflusst.

Zwar befasst sich diese Studie schwerpunktmäßig mit der Berufsbildung, die Aufgabenbeschreibung sieht jedoch die Ausweitung der Bestandsaufnahme und der Analyse auf die allgemeine schulische Bildung und die Hochschulbildung vor, um ein möglichst umfassendes Bild der Lage zu zeichnen. Dadurch konnten die Autoren den unterschiedlichen Ausgestaltungen des Begriffs der Lernergebnisse und den zahlreichen Schwerpunkten und Rahmenbedingungen Rechnung tragen. Dies gewinnt umso mehr an Bedeutung, als immer mehr Länder den Ansatz des lebenslangen Lernens übernehmen und sich für stärker verzahnte und integrierte Bildungssysteme entscheiden. Die hier zusammengestellte Auswertung der einschlägigen Literatur soll ein anschauliches Bild vermitteln, erhebt allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die in diesem Kapitel durchgeführte Analyse soll die in der Literatur vorgeschlagenen Modelle mit den Daten aus Sekundärquellen verknüpfen ⁽²²⁾.

3.1.1. Ein neues Lernparadigma?

Wird den Lernergebnissen Priorität eingeräumt, so gilt dies für gewöhnlich als Hinweis auf ein neues Lern- und Lehrkonzept, das im Übrigen auf diese Weise auch gefördert wird. In einem Papier über die Umsetzung eines politischen Paradigmenwechsels bei den Berufsbildungsreformen in Entwicklungsländern vertreten Grootings und Nielsen die Auffassung, dass seit dem Entstehen der formalen Bildungssysteme mit ihren standardisierten Bildungsgängen die Herausforderung besteht, alle Lernenden an ein erfolgreiches Lernen heranzuführen (Cedefop, Grootings und Nielsen, 2007). In Theorie und Forschung werden unterschiedliche Standpunkte vertreten, warum, wo, was und wie die Menschen lernen – und was sie dazu motiviert. In einigen der jüngsten Veröffentlichungen werden die Beiträge der Hirnforschung zur Entwicklung der Lernforschung und die Rolle der emotionalen und sozialen Intelligenz bei der Verbesserung der Lernfähigkeiten untersucht ⁽²³⁾. Dieser Gedanke wird in Kapitel 8 wieder aufgenommen und eingehender erörtert.

⁽²²⁾ Ein Großteil der Informationen, die auf Länderbasis zusammengetragen wurden, stammt aus der Reihe der 32 Länderprofile (vgl. Fußnote 3).

⁽²³⁾ Vgl. beispielsweise OECD (2007b), Goleman (1995) und Goleman (2006).

In ihrer Zusammenfassung einiger der einflussreichsten Überlegungen zum erfolgreichen Lernen stellen Grootings und Nielsen zwei unterschiedliche Ansätze einander gegenüber. Herkömmliche (behaviouristische und kognitive) Konzepte ⁽²⁴⁾ setzen voraus, dass

- (a) Lernen im Wesentlichen das stetige Ansammeln von einzelnen Bausteinen von Wissen und Fertigkeiten ist, die den Lernenden vermittelt werden können;
- (b) es eine optimale Lernmethode gibt;
- (c) Lernen dem Grunde nach eine individuelle Tätigkeit ist;
- (d) implizite oder unbewusste Lernprozesse minderwertig sind;
- (e) Lernprozesse auf unveränderlichen und unumstößlichen Fakten und tragfähigen Beweisen beruhen;
- (f) Lernen replizierbar ist.

Dagegen wird Lernen in aktiven (konstruktivistischen) Lernansätzen als ein selektiver Prozess betrachtet, bei dem die Lernenden Informationen ihre eigene Bedeutung zuordnen und mit ihrem jeweiligen Umfeld in ständiger Interaktion stehen:

- (a) Die Menschen entwickeln für sich selbst eine eigene Bedeutung auf der Grundlage bereits vorhandenen Wissens und der Wahrnehmung ihrer Umwelt.
- (b) Unterschiedliche Menschen ordnen denselben Vorgang unterschiedlich ein, behalten unterschiedliche Aspekte im Gedächtnis und reagieren auf dieselbe Information möglicherweise unterschiedlich.
- (c) Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, wie Menschen lernen können, ohne dass Fachwissen durch eine andere Person vermittelt wird (Verloop und Lowyck, 2003).
- (d) Lernen ist eine soziale Handlung und erfolgt zum Großteil implizit (Lave und Wenger, 1991; Wenger, 1999; Schön, 1983).
- (e) Lernen ist ein dynamischer, kontextgebundener Vorgang und als solcher von einer geeigneten Lernumgebung abhängig (Kolb, 1984).

Durch die Gegenüberstellung dieser beiden Lernkonzepte gelangen Grootings und Nielsen zu der Überzeugung, dass aktives Lernen zu Recht als ein neues Paradigma bezeichnet wird, das den modernen Gegebenheiten zunehmend gerecht wird:

„Das Paradigma des aktiven Lernens macht die Notwendigkeit neuer Kriterien für Lernergebnisse und neuer Arten von Lernergebnissen deutlich.“ (Cedefop, Grootings und Nielsen, 2008).

⁽²⁴⁾ Eine kritische Bewertung ist Driscoll (2000) zu entnehmen.

Es bleibt also festzuhalten, dass kognitive Konzepte tendenziell die individuelle Aneignung bestimmter Arten des Lernens in den Vordergrund rücken, während die Ansätze auf der Grundlage des aktiven Lernens vornehmlich auf die dynamische Rolle sozialer Beziehungen und die Situationen abstellen, in denen Lernen stattfindet. In den Forschungsarbeiten und theoretischen Arbeiten von Lave und Wenger (Lave und Wenger, 1991; Wenger, 1999) wird dieser Aspekt in der Bedeutung zusammengefasst, die die Autoren den Wissensgemeinschaften (*communities of practice*) beimessen. Das Konzept der Wissensgemeinschaften stellt nicht bloß eine Auflistung von Ergebnissen dar; vielmehr beeinflusst diese Idee gegenwärtig in erheblichem Maße, wie Lernen stattfindet, und damit die entsprechenden Ergebnisse.

Tabelle 4. **Lave und Wenger: Wissensgemeinschaften**

- Der Großteil der Lernprozesse in Gesellschaft, Unternehmen und Organisationen lässt sich am besten als situatives Lernen beschreiben.
- Bei den meisten Lernprozessen handelt es sich nicht um individualisierte Tätigkeiten, sondern um ein gemeinsames Unterfangen.
- Wir lernen in verschiedenen Arten von formalen und informellen Gruppen und Gemeinschaften.
- Durch dieses wechselseitige Engagement fühlen sich die Menschen an Wissensgemeinschaften gebunden.
- Wissensgemeinschaften beziehen die Mitglieder in stärkerem oder geringerem Maße in aktive Lernvorgänge ein und ermöglichen ihren Mitgliedern den Aufbau einer Identität.
- Auf einer Skala, die von „legitime periphere Partizipation“ bis hin zum vollwertigen Mitglied reicht, suchen Mitglieder/Lernende mit zunehmender Kompetenz verstärkt Kontakt zum engsten Kreis einer bestimmten Gemeinschaft.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich diese Situation auf das Lernen auswirkt und ein Großteil unserer Kenntnisse und unseres Know-how von Wissensgemeinschaften stammt.

Aktive Lernkonzepte gewinnen heute offensichtlich auf allen Ebenen der politischen Debatte in Europa an Bedeutung. Dadurch ist aber noch nicht geklärt, ob durch sie ein grundlegender Paradigmenwechsel hervorgerufen oder nur der Schwerpunkt verlagert wird. Alain Michel stellt in seiner Beschreibung des gegenwärtigen Paradigmas der Schulbildung in Frankreich treffend fest, dass es im Wesentlichen dem System eines Agrar- und Industrielandes zum Ende des 19. Jahrhunderts entspricht, bei dem die formale Bildung peinlich genau den drei Einheiten des klassischen Theaters folgt: Einheit der Zeit (Unter-

richtsstunde), Einheit des Ortes (Klassenzimmer) und Einheit der Handlung (Lehrer handelt vor der Klasse) ⁽²⁵⁾.

Für den Hochschulbereich stellt Adam (2004) unter Berücksichtigung des gesamten Spektrums der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa fest, dass an Lernergebnissen orientierte Ansätze in zahlreichen offiziellen Dokumenten und auf Konferenzen in ganz Europa mittlerweile einen hohen Stellenwert einnehmen. Obwohl er davon überzeugt ist, dass den Lernergebnissen zu Recht eine Vorreiterrolle beim Wandel im Bildungswesen zukommt, rät Adam zur Vorsicht – Lernergebnisse wurden bislang nur selten in der Praxis angewandt und werden häufig nur unzureichend verstanden.

Wie auch andere Beobachter kommt Adam zu dem Schluss, dass die meisten europäischen Länder vermutlich Lernergebnisse nach wie vor nur in begrenztem Umfang verwenden und dabei keinen kohärenten oder holistischen Ansatz verfolgen. Unabhängig hiervon zeigt sich, dass die Maßnahmen in diesem Bereich derzeit sehr viel Aufmerksamkeit erfahren – ganz gewiss in der Politikentwicklung, vielleicht aber auch im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse auf der lokalen Ebene. Es steht außer Frage, dass im Hochschulbereich Lernergebnisse bereits übernommen wurden, um verschiedene externe Referenzpunkte umzusetzen, einschließlich der Niveaus des EQR, und um die Zyklen (Dublin-Deskriptoren) im allumfassenden Bologna-Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum zu definieren.

Weiter unten wird in diesem Kapitel die Frage zu stellen sein, ob die Suche nach einem neuen Lernparadigma der einzige Faktor ist, der Lernergebniskonzepte begünstigt.

3.2. Verwendete Deskriptoren

Die Sprache, in der die Regierungen auf der politischen Ebene ihre Reformen beschreiben, hilft uns zu verstehen, inwieweit die Bildungssysteme durch Input, Prozesse oder Lernergebnisse bestimmt sind.

Die einschlägige Literatur, die Profile und die Eurydice-Studie (Eurydice, 2008) ermöglichen erste Vergleiche der Systemkonzepte. In den Ländern, die Konzepte auf der Grundlage von Lernergebnissen verwenden, werden diese oftmals als Kompetenzen bezeichnet. Die nachstehende Tabelle zeigt anhand von

⁽²⁵⁾ Alain Michel, Leitartikel in *Parcours et Compétences*, Administration et Education, Nr. 2, 2007. Eine Untersuchung dieser Fragen ist ferner „Futures of learning – A compelling agenda“, *European Journal of Education*, Bd. 42, Nr. 2, Juni 2007 zu entnehmen (Gastbeiträge von R. Carneiro, J. Gordon, G. Leicester und A. Michel).

Gegenüberstellungen, wie Kompetenzen nach verschiedenen Modellen und Ländern eingeordnet werden können. Um diese Vergleichstabelle in einen internationalen Bezugsrahmen zu setzen, der seinerseits auf Lernergebnissen basiert, die sämtliche Formen des Lernens einschließen, verwenden wir hierfür die vier von der Unesco formulierten Säulen der Bildung: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen zusammenzuleben; Lernen für das Leben.

Diese Säulen wurden erstmals in dem von der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ unter dem Vorsitz von Jacques Delors für die Unesco erarbeiteten und 1996 veröffentlichten Bericht (Delors, 1998) vorgestellt. Da das Vier-Säulen-Konzept alle Formen des lebensbegleitenden und lebensumspannenden Lernens erfassen sollen, bot das Konzept der vier Säulen

Tabelle 5. **Kategorien für die Beschreibung der Lernergebnisse**

Land/Modell	Lernen, Wissen zu erwerben	Lernen zu handeln	Lernen zusammenzuleben	Lernen für das Leben
Frankreich	<i>Savoir</i>	<i>Savoir faire</i>		<i>Savoir être</i>
Frankreich (socle commun)	<i>Connaissances</i>	<i>Capacités</i>	<i>Attitude</i>	<i>Attitude</i>
Irland	<i>Knowledge</i> (Breite und Art)	<i>Know-how and skill</i> (Umfang und Selektivität)		<i>Competence</i> (Kontext, Rolle, Lernfähigkeit und Verständnis)
Malta (Bloomsche Taxonomie)	<i>Knowledge</i>	<i>Skills</i>		<i>Attitudes</i>
Portugal (Sekundarbereich)	<i>Competências cognitivas</i>	<i>Competências funcionais</i>	<i>Competências sociais</i>	<i>Competências sociais</i>
Zypern	Kognitiv (Fähigkeit)			Affektiv, Übertragung
Krueger, Ford und Salas	<i>Cognitive</i>	<i>Skill-based</i>		<i>Affective</i>
Projekt TUNING	Instrumentell	Interpersonell		Systemisch
EQR	Kenntnisse	Fertigkeiten		Kompetenzen
EU-Schlüsselkompetenzen	Kenntnisse	Fähigkeiten		Einstellungen

len für die Zwecke dieser Studie erhebliche Vorteile gegenüber dem ISCED-Rahmen. In der nachstehenden Tabelle, in der die Zusammenhänge grob skizziert werden sollen, wurde die bestmögliche Zuordnung der in den verschiedenen Systemen verwendeten Begriffe zu dem von der Unesco entwickelten System vorgenommen.

Zunächst wird deutlich, dass die einzelnen Länder (ebenso wie die Fachwelt und Entwicklungsprojekte) Vorstellungen von Lernergebnissen und Kompetenzen naturgemäß unterschiedlich definieren und operationalisieren. Dies lässt sich für die Länder belegen, die in der für dieses Projekt zur Verfügung gestellten Erhebung des Eurydice-Informationsnetzes erfasst werden (Eurydice, 2008).

In Österreich und Deutschland sind Lernergebnisse Bestandteil der Bildungsstandards. In Österreich sind dies Regelstandards, die festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe verfügen sollten. In Deutschland werden Lernergebnisse in einem weiteren Sinn definiert als fachbezogene und fachübergreifende Grundqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Die Tschechische Republik und Zypern verfolgen vergleichbare Konzepte. In Zypern werden Lernergebnisse als eine Reihe von Vorgaben und Zielen definiert, die durch Beschreibungen der Fachnoten erläutert werden; diese vermitteln eine allgemeine Vorstellung des Leistungsstands, der von Schülern erreicht wird, die am Ende jedes Bildungsabschnitts eine bestimmte Note erhalten. In der Tschechischen Republik werden für jede Bildungsstufe oder Bildungsform Schlüsselkompetenzen definiert, die ihrerseits Lernergebnisse zum Ausdruck bringen. In Griechenland werden Lernergebnisse völlig anders eingestuft. Sie geben Auskunft über die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten wie Kommunikation, grundlegende Mathematik-Kenntnisse, Teamarbeit, Entscheidungsprozesse oder Ressourcenmanagement. In Schweden werden „Lernergebnisse“ zwar nicht explizit verwendet, doch ist das schwedische System zielorientiert. Im Curriculum sind „verbindlich vorgegebene Ziele“ und „erstrebenswerte Ziele“ vorgesehen (vgl. oben). Es kann eindeutig unterschieden werden zwischen Vorgaben und Zielen, die beschreiben, was ein System, eine Schule oder ein Lehrer zu erreichen hoffen, und Lernergebnissen, bei denen im Mittelpunkt steht, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

Insgesamt ist festzustellen, dass die unterschiedlichen Konzepte in aller Regel auf die Bildungsstufe Bezug nehmen, aber auch auf den Übergang zur nächsten Stufe abstellen können. Im Mittelpunkt stehen die Ziele oder Leistungsstandards bzw. die Schlüsselkompetenzen oder spezifischen Fertigkeiten, die erworben werden sollen. Aus dem Zusammenspiel einzelstaatlicher Kulturen, Bil-

dungstraditionen und politischer Entscheidungsprozesse ergibt sich ein Gesamtbild, das sowohl gemeinsame Elemente als auch eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte beinhaltet. Daraus folgt, dass es durchaus auch Spannungen geben kann zwischen der Festlegung einer Vielzahl genau definierter Ziele in Form von Lernergebnissen und einem weiter gefassten Ansatz, bei dem Lernziele oder Lernvorgaben definiert werden, die nicht unbedingt mit einem Leistungsstandard verknüpft sind ⁽²⁶⁾.

Traditionell – aber auch gerade in jüngerer Zeit – wurde beispielsweise ein starkes Augenmerk auf Leistung und bürokratische Konzepte des Lernens gelegt, bei denen messbare Fertigkeiten und Leistungsziele im Vordergrund standen. Es liegt auf der Hand, dass die Defizite solcher Ansätze das Nachdenken über andere wertvolle Lernformen einschränken und diese dadurch unzureichende Aufmerksamkeit erhalten.

Für den Bereich der Hochschulbildung liefert das Projekt TUNING zur Reform der Hochschulbildung in diesem Zusammenhang wertvolle Erkenntnisse: Darin werden Lernergebnisse als „Aussagen darüber beschrieben, was ein Lernender nach Abschluss des Lernens wissen, verstehen oder in der Lage sein sollte zu demonstrieren“ (Wagenaar, 2004). Die Lernergebnisse werden als Kompetenzen formuliert, die eine dynamische Kombination von Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen darstellen. Diese können über das für das Lernergebnis erforderliche Maß hinaus weiterentwickelt werden, so dass sich eher ein ungleichmäßiges als ein homogenes Profil ergibt. Weiter unten in diesem Kapitel werden die Begriffe aus der Terminologie des Projekts TUNING wieder aufgegriffen.

Im Hochschulbereich umfassen die Definitionen der Lernergebnisse Fertigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen usw. Neben den fachspezifischen werden auch die generischen Kompetenzen hervorgehoben, wobei dem Begriff Kompetenz in Hochschulkreisen vielfach Vorbehalte entgegen gebracht werden, weil er als zu eng gefasst und weitgehend auf die vom Arbeitsmarkt verlangten Fähigkeiten begrenzt angesehen wird.

Selbst auf europäischer Ebene lassen sich unterschiedliche Konzepte erkennen. Winterton stellt fest, dass im Berliner Kommuniqué im Rahmen des Bologna-Prozesses im Hochschulbereich den Mitgliedstaaten empfohlen wird, „Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (Cedefop, Winterton et al., 2006, S. 3). Die Europäische Kommission hat das Europäische System zur Anrech-

⁽²⁶⁾ Um dieses Thema eingehender zu erörtern, wäre es angezeigt, weitere Forschungsarbeiten zur Praxis und Durchführung dieser Konzepte und zu deren Bewertung in die Wege zu leiten.

nung von Studienleistungen (ECTS) dergestalt entwickelt, dass die Studienleistungen nun in Form von Lernergebnissen beschrieben werden. Das ECTS wird als studentenorientiertes System dargestellt, mit dem auf der Grundlage der Arbeitsbelastung des durchschnittlichen Lernenden in der formalen Ausbildung Lernprozesse durch die Zuordnung von Studienleistungen zu Lernergebnissen definiert werden. Dagegen basiert das für die berufliche Ausbildung entwickelte Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) gänzlich auf Lernergebnissen ohne Bezugnahme auf Sollunterrichtsstunden.

Dahinter verbirgt sich die grundlegende Frage nach dem angemessenen Gleichgewicht, wenn Länder auf die Anwendung von Lernergebnissen hinarbeiten. Ein ausgewogenes Verhältnis in den verschiedenen Teilen der nationalen Systeme zwischen Lerninput, Lehr- und Lernprozessen einerseits und Lernergebnissen andererseits erfordert eine sorgfältige Abstimmung.

3.3. Welche Ideen stehen hinter den Deskriptoren?

Häufig ist es schwierig, die Quellen zu bestimmen, aus denen die Lernergebnisse abgeleitet wurden, wie die Entwicklungsarbeit vonstatten ging und welche Sachverständigen, Partner und/oder Interessengruppen daran beteiligt waren.

In einigen Fällen werden die Informationen sorgfältig dokumentiert und entsprechend verbreitet. Die Methodik, nach der in Deutschland die „Kompetenz“ in der Berufsbildung entwickelt wurde, umfasste neben neuen Pilotprojekten usw. einen intensiven Dialog zwischen Wissenschaftlern (von Hochschulen und staatlichen Stellen), Politikern und Fachleuten aus der Praxis. Die im Vereinigten Königreich angewandte funktionale Methodik zur Analyse von Berufsbildern und -standards, mit der die Kompetenzen festgelegt wurden, die durch Ausbildung oder Erfahrungslernen erworben und anschließend beurteilt werden, ist ebenfalls bekannt und wurde in Mittel- und Osteuropa vielfach in entsprechender angepasster Form übernommen. Trotz mancher Unterschiede im Detail weist die Methodik, mit der in Frankreich Lerninhalte und Beurteilungsanforderungen für berufliche und technische Qualifikationen bestimmt wurden, eindeutige Übereinstimmungen auf. Bei beiden Methodiken wird den Arbeitgebern und den Sozialpartnern bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs eine herausragende Stellung zugewiesen. Den Informationen im slowenischen Profil zufolge wurde dort der Prozess zur Bestimmung der Lernergebnisse oder Kompetenzen für Berufsstandards von der Bloomschen Taxonomie beeinflusst.

Auf europäischer Ebene sind Ursprung und Entwicklung der Aussagen zu Lernergebnissen eindeutiger. Im Hochschulbereich wurde im Rahmen des Projekts TUNING auf der Basis eines forschungs- und theoriegestützten Dialogs eine komplexe Typologie entwickelt, die auf drei Arten von Kompetenzen basiert: instrumentellen, interpersonellen und systemischen Kompetenzen. Ähnlich war das Vorgehen bei der Ausarbeitung des Europäischen Qualifikationsrahmens: Aus einer Reihe von Sachverständigenbeiträgen, Konsultationen und Beschlüssen im Benehmen mit den Regierungen der EU-Staaten entstand ein Rahmen mit acht Referenzniveaus, der auf Aussagen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen basiert. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden die von der Joint Quality Initiative (JQI) erarbeiteten Dublin-Deskriptoren als Grundlage für die drei Zyklen der Hochschulbildung verabschiedet. Diese Deskriptoren basieren auf den Parametern Wissen und Verstehen, Wissen und Verstehen anwenden, Beurteilungen treffen, Kommunikationsfähigkeiten und Lernfähigkeiten⁽²⁷⁾. Für den Bereich der Sprachen wurde ein auf sechs Niveaus basierendes System, das Aussagen über das sprachliche Kompetenzniveau in verschiedenen Bereichen enthielt, über die Jahre seiner Entwicklung hinweg erheblich verändert, wobei beispielsweise Systeme zur Selbstbewertung und für externe Tests eingeführt wurden, die auf denselben Grundsätzen und derselben Konzeption basieren.

Im Übrigen ist anzumerken, dass oftmals keine befriedigende Antwort auf die Frage gegeben wird, woher die Standards oder die Aussagen zu Lernergebnissen nun eigentlich stammen. Daher soll nun ein kurzer Blick auf einige einflussreiche Ideen geworfen werden, die für eine gewisse Kohärenz bei der Konzeptualisierung der Lernergebnisse gesorgt haben.

3.3.1. Bloomsche Taxonomie

In letzter Zeit hat die von Benjamin Bloom beschriebene Kategorisierung von Kenntnissen und Fähigkeiten die größte Bekanntheit erlangt. Sie hat unmittelbaren Einfluss auf die Konzeption verschiedener Lernergebnisansätze, und es ist davon auszugehen, dass selbst dann, wenn die Bloomsche Taxonomie den Akteuren bei der Entwicklung ihrer Lernergebnissysteme nicht direkt bekannt war, sie davon doch wohl zumindest indirekt beeinflusst wurden. Ursprünglich (Bloom et al., 1964) wurden mit der Taxonomie kognitive und affektive Bereiche festgelegt. So geht die Taxonomie in ihren Ursprüngen eigentlich auf die bereits beschriebene kognitive Tradition zurück, doch reicht ihr Einfluss sehr viel weiter. Wie Winterton (in Cedefop, Winterton et al., 2006) hervorhebt, wur-

⁽²⁷⁾ Vgl. *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, 2005, S. 65.

de später eine dritte Dimension, der psychomotorische Bereich, hinzugefügt, der nunmehr standardmäßig in der Bloomschen Taxonomie als Bestandteil der Bloomschen Taxonomie ausgewiesen wird. Der kognitive Bereich hat geistige Fähigkeiten oder Kenntnisse zum Gegenstand, der affektive Bereich bezieht sich auf Gefühle, Einstellungen und emotionale Aspekte des Lernens. Der psychomotorische Bereich betrifft manuelle und physische Fähigkeiten sowie Geschicklichkeit. Die diesen drei Bereichen übergeordnete Taxonomie wird in Lernzielen ausgedrückt; die Anordnung soll einen abnehmenden Schwierigkeitsgrad von oben nach unten widerspiegeln.

Tabelle 6. **Bloomsche Taxonomie der Lernziele**

Beurteilung Synthese Analyse Anwendung Verständnis Kenntnisse/Wissen	Werteverinnerlichung Wertordnung Wertung Wertbeantwortung Wertbeachtung	Naturalisierung Handlungsgliederung Präzisierung Manipulation Imitation
KOGNITIVE FÄHIGKEITEN	AFFEKTIVE FÄHIGKEITEN	PSYCHOMOTORISCHE FÄHIGKEITEN

Die Bloomsche Taxonomie wird lediglich in den Profilen von Malta und Slowenien erwähnt. Die Bloomsche und andere, vergleichbare Taxonomien gelangen sicherlich in vielen Großbetrieben zur Anwendung (vgl. Cedefop, Winterton et al., 2006) und ebenso – zumindest implizit – in den in einigen Ländern erarbeiteten Formulierungen von Lernergebnissen. Oft münden derartige Kategorisierungen in zahlreiche Unterkategorien, die zum Teil hierarchisch gegliedert sind, zum Teil aber auch nicht. In der Praxis liegt eine Stärke der Taxonomie darin, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Tatsache lenkt, dass die Fortschritte der Lernenden berücksichtigt werden müssen.

3.3.2. Das Konzept der Metakompetenz

Dem Begriff der Metakompetenz oder der Metakognition liegt bisweilen ein holistisches Konzept zugrunde. Metakognition bezeichnet das Wissen um die eigenen kognitiven und Denkprozesse sowie die aktive Verfolgung und Entwicklung dieser Prozesse in dem Streben nach dem Erreichen von Zielen oder Vorgaben. Einige Wissenschaftler (darunter Flavell, 1993) erörtern zwei Dimensionen der Metakognition, die sie als Selbsteinschätzung (*self appraisal*) und Selbstbestimmung (*self management*) bezeichnen. Selbsteinschätzung gehört

zu den Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Reflexion und bezieht sich auf das Nachdenken über die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten, z. B. was man weiß, wie man über etwas denkt und wann und warum die eigenen Kenntnisse und Strategien angewendet werden sollten. Kognitive Selbstbestimmung bezieht sich auf die Metakognition bei Handlungen, also die Fähigkeit des Einzelnen, geeignete Strategien zu planen und durchzuführen und deren Umsetzung und Ergebnisse zu beobachten und anzupassen sowie gegebenenfalls Fehler zu suchen und zu beseitigen.

An dieser Stelle wird nicht weiter im Detail auf Metakompetenzen eingegangen, um zu vermeiden, dass Lernergebnisse auf eher eng gefasste Ziele und Niveaus reduziert werden. Stattdessen soll das übergeordnete Ziel, die Entwicklung von Experten zu fördern und die Zahl der Anfänger möglichst gering zu halten, verfolgt werden. Man sollte stets beachten, dass allzu detaillierte Ziele so eng und spezifisch werden können, dass die ursprüngliche Zielsetzung des Lernens oder der Reformen bei der Umsetzung aller Details untergehen kann (und so „der Wald vor lauter Bäumen nicht gesehen wird“) ⁽²⁸⁾. Dagegen kann ein stärker holistisches Lernergebniskonzept die Interessengruppen befähigen, neue Lösungen zu entwickeln – vorausgesetzt, die Rahmenbedingungen stimmen.

In aller Regel haben Wissenschaftler die erwähnte Idee der Anfänger und Experten aufgegriffen und in eine Reihe von Schritten zur Aneignung von Fachkenntnissen umgesetzt. So unterscheiden beispielsweise Dreyfus und Dreyfus (1986) auf einer 5-stufigen Skala zwischen folgenden Arten von Lernenden: Anfänger, fortgeschrittener Anfänger, kompetenter Lernender, erfahrener Lernender und Experte. Jeder Stufe werden Aussagen zu den Fachkenntnissen zugeordnet. Dabei wird mit Aussagen wie „kann“ oder „kann nicht“ gearbeitet. Dieses Modell entspricht daher eher einem Konzept für den Erwerb von Fertigkeiten und eignet sich nicht wirklich als Beschreibung der Lernergebnisse.

Implizit mag die Vorstellung der Metakompetenzen aber gut zu den oben erwähnten aktiven Lernrahmen passen.

3.3.3. Funktionsanalyse

Für die Herleitung von Lernergebnissen oder Kompetenzen für die Berufsbildung wird vornehmlich die Methode der Funktionsanalyse herangezogen. Diese Methode war eine gewisse Zeit lang im Vereinigten Königreich weit verbreitet und wurde vielfach in von Geldgebern finanzierten Reformprojekten zu Entwicklungen am Arbeitsmarkt und in der Berufsbildung angewandt. In der Regel folgt man bei der Funktionsanalyse zur Entwicklung von auf Lernergebnis-

⁽²⁸⁾ Vgl. Allais, 2007.

sen basierenden Qualifikationen für die Berufsbildung im Vereinigten Königreich einem bestimmten, vorgegebenen Schema.

Tabelle 7. **Die wichtigsten Schritte bei der Entwicklung beruflicher Qualifikationen auf der Grundlage von Lernergebnissen im Vereinigten Königreich**

Als Bausteine für die beruflichen Qualifikationen im Vereinigten Königreich dienen die nationalen Berufsstandards (*National Occupational Standards – NOS*). Die Sector Skills Councils (SSC), ein Netz von Kompetenzräten, und weitere Normungsgremien entwickeln die Standards gemeinsam mit den Arbeitgebern der jeweiligen Branche. Häufig fließen die NOS in die Entwicklung beruflicher Qualifikationen ein. Die NOS beinhalten Einzelaussagen, die von den für die Vergabe von Abschlüssen zuständigen Stellen bei der Entwicklung ihrer Lerneinheiten und Qualifikationen verwendet werden.

Die Vergabestellen bedienen sich der verschiedenen NOS, um – wiederum im Benehmen mit den zuständigen SSC oder Normungsgremien oder anderen einschlägigen Partnerorganisationen – eine Struktur für eine neue Qualifikation auszuarbeiten. Für gewöhnlich umfasst die Qualifikationsstruktur sowohl Pflicht- als auch Wahleinheiten. Jede Einheit setzt sich aus einer Reihe von Lernergebnissen zusammen, die der Lernende erreichen muss, um die Einheit erfolgreich abzuschließen, und die für die Beurteilung herangezogen werden. Die Lernergebnisse treffen damit eine Aussage darüber, was der Lernende nach Abschluss einer Lernmaßnahme weiß und in der Lage ist zu tun.

Quelle: Cortes, 2007; Anmerkung der QCA.

3.3.4. Die Ausarbeitung des EQR

Der EQR wird als eigenständige Tabelle mit acht Referenzniveaus dargestellt, die jeweils durch eine Reihe von Aussagen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen näher beschrieben werden. Diese Aussagen zu den Lernergebnissen sollen sich an den in den Standardsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung am weitesten anerkannten Etappenzielen und Stufen orientieren und zugleich den Grad der Schwierigkeit, der Selbstständigkeit und der Verantwortung beschreiben, die mit den verschiedenen Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind. Oftmals ist es leichter, sich die unterschiedlichen EQR-Niveaus anhand des normativen Zusammenhangs als anhand der dazugehörigen Lernergebnisse vor Augen zu führen ⁽²⁹⁾. Da mit dem EQR so-

⁽²⁹⁾ In diesem Sinne äußerte sich auch David Raffe von der Universität Edinburgh, als er mich mündlich über die Ergebnisse der in Edinburgh im Jahr 2005 unter der Präsidentschaft des Vereinigten Königreichs veranstalteten EQR-Konferenz unterrichtete.

wohl das lebenslange Lernen als auch die Mobilität in Europa in der Berufswelt und im Ausbildungsbereich gefördert werden sollen und dabei auf früheren Arbeiten über die Transparenz von Qualifikationen aufgebaut wurde, verwundert dieser normative Zusammenhang nicht weiter. Die Herausstellung der Lernergebnisse wird gemeinhin mit der Notwendigkeit begründet, derartige Ergebnisse innerhalb eines Gesamtansatzes für das lebenslange Lernen zu definieren, statt sie an bestimmte Arten bzw. Phasen von Einrichtungen, Curricula und Qualifikationen zu koppeln.

Tabelle 8. **Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)**

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.			
Niveau	Kenntnisse als Theorie- und/ oder Faktenwissen beschrieben	Fertigkeiten als kognitive (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben	Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben
1	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
2	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an

		Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	die jeweiligen Umstände anpassen
4	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, die sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
5	umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
6	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

7	hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
8	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung
<i>Quelle:</i> Europäische Kommission (2008).			

Vor der Erarbeitung des EQR schienen sich früher formulierte Qualifikations- und Lernergebnisrahmen alle auf eine unterschiedliche Anzahl von Niveaus festzulegen. Dies trifft selbst für das Vereinigte Königreich und Irland zu: Der Rahmen für Irland umfasst zehn Niveaus, der für Schottland zwölf Niveaus und der für England (einschließlich Wales und Nordirland) acht Niveaus. Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ des Europarats hingegen kommt mit sechs Niveaus aus. Für die Konzeptualisierung von Lernergebnissen lässt dies den Schluss zu, dass Lernergebnisse überaus kontextabhängig sind und dass die Zahl der Niveaus und ihre genaue Formulierung sowohl durch die Vorgeschichte der Qualifikationen in einem bestimmten Land oder einer gegebenen Region als auch durch die vorherrschenden Debatten und beteiligten Akteure beeinflusst wird. Wie aus einem aktuellen Papier zum Europäischen Qualifikationsrahmen hervorgeht (Coles, 2007), bevorzugen allerdings diejenigen europäischen Länder, die gegenwärtig die Entwicklung eines eigenen nationalen Qualifikationsrahmens in Erwägung ziehen, Fassun-

gen mit acht Niveaus. Dies trifft auf Belgien, die Tschechische Republik, Spanien, Litauen und die Slowakei zu. In mehreren Profilen wird der erwartete Einfluss des EQR angesprochen. Für den Bereich der Hochschulbildung wird davon ausgegangen, dass die Länder in den drei Bologna-Zyklen – und damit in der Folge auch in den EQR – weitere Niveaus einführen werden. Entgegen landläufiger Auffassung sind die Bologna-Zyklen als Metaleitlinien angelegt. Als solche sollen sie einen externen Referenzpunkt für die Angleichung der nationalen Qualifikationsrahmen bilden und damit den einzelnen Ländern bei der Entwicklung der eigenen Referenzniveaus helfen.

3.3.5. Das Projekt TUNING

Das Projekt TUNING veranschaulicht, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses den Lernergebnissen ein höherer Stellenwert beigemessen werden soll. Im Rahmen des Projekts TUNING wurde eine eigene Klassifikation für gene-

Tabelle 9. **Generische Lernergebnisse aus dem Projekt TUNING**

Instrumentelle Kompetenzen	Interpersonelle Kompetenzen	Systemische Kompetenzen
Fähigkeit zur Analyse und Synthese	Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik	Fähigkeit, theoretisches Wissen in der Praxis umzusetzen
Fähigkeit zur Organisation und Planung	Teamarbeit	Forschungs- und Entwicklungsfertigkeiten
grundlegende Allgemeinbildung	Interpersonelle Fähigkeiten	Fähigkeit zu lernen
Fundament im Basiswissen des Fachs	Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten	Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen
mündliche und schriftliche Kommunikation	Fähigkeit, mit Experten aus anderen Bereichen zu kommunizieren	Kreativität
Beherrschung einer Fremdsprache	Anerkennung von Vielfalt und Multikulturalität	Mitarbeiterführung
Computerkenntnisse	Fähigkeit, in einem internationalen Umfeld zu arbeiten	Verständnis für andere Kulturen
Fertigkeiten im Informationsmanagement	ethisches Engagement	Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten
Lösung von Problemen		Projektgestaltung und -management
Treffen von Entscheidungen		Unternehmergeist und Eigeninitiative
		Qualitätsbewusstsein
		Wille zum Erfolg

Quelle: Adam – Vortrag zu Adam (2004).

rische Lernergebnisse entwickelt, die als instrumentelle, interpersonelle und systemische Kompetenzen bezeichnet werden, wie sie aus der Übersicht in Tabelle 9 hervorgeht.

Angesichts der Zahl der Länder, die einer Teilnahme ihrer Hochschulsysteme am Bologna-Prozess zugestimmt haben, ist davon auszugehen, dass diese Klassifikation sowohl Auswirkungen auf der politischen Ebene als auch – wenngleich vermutlich in unterschiedlicher Ausprägung – auf Lernen und Lehre in der Hochschulbildung haben wird. Inwieweit dies bereits der Fall ist, kann noch nicht abschließend beurteilt werden; bis jetzt besteht die wesentliche Wirkung der im Rahmen von TUNING definierten Lernergebnisse vermutlich darin, dass die Bedeutung generischer – also nicht fachbezogener, sondern vielmehr überfachlicher und übertragbarer – Kompetenzen bekannt gemacht wurde. Ein gewisses Spannungsfeld ergibt sich daraus, dass Hochschulabsolventen, Arbeitgeber und akademische Kreise die einzelnen Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Bedeutung unterschiedlich einstufen.

3.3.6. Das OECD-Projekt Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo)

Die OECD hat in Zusammenarbeit mit Sachverständigen, Wissenschaftlern und einschlägigen Einrichtungen auf der Grundlage anerkannter theoretischer Erkenntnisse eine Klassifikation von Schlüsselkompetenzen entwickelt (OECD, 2005). Im Einzelnen zeichnen sich die Schlüsselkompetenzen durch folgende Merkmale aus: Sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei; sie helfen Menschen dabei, eine Reihe von Anforderungen in der heutigen Welt zu erfüllen, und sie sind nicht nur für Spezialisten, sondern für alle wichtig. Die Schlüsselkompetenzen werden in drei Kategorien eingeteilt: interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (z. B. Sprache, Technologie), Interagieren in heterogenen Gruppen und autonome Handlungsfähigkeit. Das DeSeCo-System, das für die allgemeine Bildung konzipiert ist, lässt sich wie folgt tabellarisch darstellen.

Tabelle 10. **OECD-Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen: DeSeCo**

Kompetenzkategorie 1	<i>Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)</i>
1A	Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text
1B	Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen
1C	Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien
Kompetenzkategorie 2	<i>Interagieren in heterogenen Gruppen</i>
2A	Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten
2B	Kooperationsfähigkeit
2C	Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten
Kompetenzkategorie 3	<i>Eigenständiges Handeln</i>
3A	Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext
3B	Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren
3C	Fähigkeit zur Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen
<i>Quelle:</i> nach OECD, 2005.	

Das DeSeCo-Projekt wird auch in den Profilen erwähnt, allerdings nur von Finnland und Ungarn. Wie aus den finnischen Unterlagen hervorgeht, sind die DeSeCo-Deskriptoren in die Erarbeitung des Kerncurriculums eingeflossen, das die gemeinsame Grundlage für Pflichtschule, allgemein bildende Sekundarstufe II und Berufsbildung sowie für die Lehrerausbildung darstellt. Beim finnischen System ist kaum zu entscheiden, ob es sich vorrangig auf Lernergebnisse bezieht oder vielmehr eine Mittelstellung zwischen Lernergebnissen, Unterrichts- und Lernprozessen (verschlanktes Kerncurriculum) und Lerninput (Unterrichtsfächer und Unterrichtsstunden) einnimmt. Und vielleicht ist ja auch das OECD-Kompetenzsystem zwischen einem Lernergebnisansatz und einem Konzept, das auf Unterrichts- und Lernprozesse setzt, anzusiedeln. Im Falle von Ungarn setzt man bei der Entwicklung eines grundlegenden Lernergebniskonzepts zunehmend auf die Ergebnisse des Projekts DeSeCo der OECD und die EU-Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen.

3.3.7. Schlüsselkompetenzen in der EU/Europa

Im Rahmen des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ wurde für die EU ein Referenzrahmen mit acht Schlüsselkompetenzen entwickelt (Europäische Kommission, 2005). Erarbeitet wurde dieser Referenzrahmen in Zu-

sammenarbeit mit Expertengruppen, in denen die Mitgliedstaaten vertreten waren, und im Zuge von Konsultationsverfahren. In der EU wurde dem Begriff Kompetenz der Vorzug gegeben. Die Deskriptoren für die acht Schlüsselkompetenzen basieren auf den Kategorien Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen. Bislang wurde – außer in den gesondert erarbeiteten Bereichen Sprachen (Lenz und Schneider, 2004) und IKT – noch kein Versuch einer Definition anhand von Niveaus unternommen.

Tabelle 11. **Die acht EU-Schlüsselkompetenzen**

Muttersprachliche Kompetenz	Lernkompetenz
Fremdsprachliche Kompetenz	Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz	Unternehmerische Kompetenz
Computerkompetenz	Kulturelle Kompetenz
<i>Quelle:</i> nach Europäische Kommission, 2005.	

In der Einzelbeschreibung der Deskriptoren im o. g. Dokument wird von Kompetenzen gesprochen als der „Fähigkeit... zu (können)“. Die EU-Schlüsselkompetenzen lassen sich in drei Gruppen einteilen. Erstens sind die primär kognitiven Kompetenzen (z. B. die mathematische Kompetenz) zu nennen, die auf nationaler und internationaler Ebene messbar sind. Einer zweiten Gruppe werden die Kompetenzen zugerechnet, für deren Aneignung ein höheres Maß an fachgebietsübergreifender Organisation erforderlich ist (Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz). Schließlich wird eine Gruppe grundlegender „Querschnitts“-Kompetenzen erwähnt wie kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen. Darüber hinaus ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ des Europarats eindeutig dem Lernergebnisansatz zuzuordnen und nicht der Art des Spracherwerbs mit den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Europäische Kommission hat eine länderübergreifende Studie zu Schlüsselkompetenzen in der allgemeinen schulischen Bildung in Auftrag gegeben; dies wird eine von mehreren konstruktiven Möglichkeiten für die Weiterverfolgung dieser Studie sein ⁽³⁰⁾.

3.4. Folgerung

Anhand der vorstehend zusammengefassten schematischen Darstellungen von Lernergebnissystemen kann man Fragen formulieren, mit denen geklärt werden soll, wie Lernergebnisse in einem bestimmten Umfeld entwickelt werden:

- (a) Basiert eine bestimmte Gruppe von Lernergebnissen auf einem bestimmten theoretischen Standpunkt oder einer Gruppe von Forschungserkenntnissen?
- (b) Ist eine Gruppe von Lernergebnissen das Ergebnis eines Verhandlungsprozesses unter verschiedenen Interessengruppen? Wenn ja, können die federführenden Akteure und ihre Motivation bestimmt werden?
- (c) Handelt es sich bei der Gruppe von Lernergebnissen um einen „vorgefertigten“ Katalog, der im Hinblick auf einen externen Referenzpunkt wie den EQR oder den Bologna-Prozess entwickelt wurde?
- (d) Besteht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen generischen und faktenbezogenen/fachspezifischen/sectorbezogenen Lernergebnissen, und werden beispielsweise kognitive Aspekte übermäßig in den Vordergrund gestellt?

Hieraus lässt sich – ausgehend von der Ableitung der Lernergebnissysteme – eine dreigliedrige Typologie aufstellen.

Tabelle 12. **Ableitung von Lernergebnissystemen**

Typ 1	Typ 2	Typ 3
Lernergebnisse auf der Grundlage eines theoretischen oder aus der Forschung resultierenden Ansatzes	Lernergebnisse auf der Grundlage von Verhandlungen zwischen Interessengruppen	Lernergebnisse, die von Dritten übernommen/ angepasst wurden

In der Regel handelt es sich bei der Ableitung um eine Kombination der drei Typen.

⁽³⁰⁾ Die im Januar 2008 begonnene Studie wird unter der Federführung des polnischen Zentrums für Sozial- und Wirtschaftsforschung, der Universidad Autònoma de Barcelona (UAB), des Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale (Frankreich), des Nationalen Instituts für Bildungsforschung und -entwicklung (Ungarn) und der Qualification and Curriculum Authority (Vereinigtes Königreich) durchgeführt. Der Bericht über die Studie wird sich schwerpunktmäßig mit den 27 Mitgliedstaaten befassen und im Juni 2009 vorgelegt werden.

3.5. Funktionsbasierte Typologie der Lernergebnisse?

Es ist durchaus vorstellbar, dass die generischen Aussagen über die Lernergebnisse mehrere unterschiedliche Funktionen ausüben können. Es ist jedoch ebenso möglich, dass diese Aussagen entsprechend der ihnen zugeordneten Funktion angepasst werden müssen. Im Folgenden werden entsprechend ihrer Rolle oder Funktion mehrere mögliche Lernergebniskonzepte erörtert.

3.5.1. Lernergebnisse als Deskriptoren für Referenzniveaus

Dieses Konzept ermöglicht effiziente, verlässliche und valide operative Vergleiche zwischen dem formalen und nicht formalen Lernen auf nationaler/sektoraler Ebene. Es fördert zudem unabhängig von ihrem Ursprung die Akzeptanz der Lernergebnisse mit Blick auf die Arbeitsplatzsuche oder die Akkumulierung und Übertragung von Leistungspunkten. Diese Aussagen zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen entsprechen der spezifischen Wahrnehmung eines Schwierigkeitsgrads in einem bestimmten Bereich durch den Lernenden: Dies gilt gleichermaßen für Ausbildungsgänge oder Bildungspfade, für Qualifikationen oder für Einheiten/Module.

„Einer der wichtigsten Vorzüge des Prinzips der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen liegt darin, dass diese unabhängig von den Wegen, auf denen sie erworben werden, verstärkt auf Lernergebnisse oder Output im Allgemeinen und weniger auf den Lerninput abstellen.“

(Cedefop, Winterton et al., 2006, S. 5).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines 10-stufigen nationalen Qualifikationsrahmens in Irland stellt Winterton fest, dass einige Erziehungswissenschaftler Bedenken hegen, dass zwar der Rahmen unter Umständen für die Berufsbildung angemessen ist, das Konzept sich jedoch als utilitaristisch und allzu reduktionistisch erweisen könnte, wenn man es durchgängig in allen Bereichen des Systems anwendet. Ähnliche Bedenken werden mitunter von den Akteuren im Hochschulbereich geäußert, die glauben, dass Lernergebnisse im schlimmsten Falle reduktionistisch wirken und das Curriculum im Hochschulbereich allzu sehr vereinfachen.

3.5.2. Lernergebnisse als Instrument für die Verknüpfung theoretischen und praktischen Lernens

Dieses Lernergebniskonzept erleichtert die Anwendung von Kenntnissen in der Praxis, insbesondere in Berufsbildungsgängen im Erstausbildungs- oder

Weiterbildungsbereich. Darüber hinaus könnte das Konzept in einem angemessenen Kontext die Ermittlung oder den Aufbau von Kenntnissen aus der Praxis heraus ermöglichen. Letztgenannter Prozess ist als situatives Lernen beschrieben worden, bei dem der Einzelne mit Wissensgemeinschaften interagiert (vgl. vorstehende Beschreibung der Wissensgemeinschaften). Generell hat sich die einschlägige Literatur zu Wissensgemeinschaften stärker auf den Lernkontext als auf die Lernergebnisse konzentriert.

„Im Jahr 2004 wurden in einem von zahlreichen (deutschen) Sachverständigen erstellten Bericht die Erwartungen von Schulen hinsichtlich der Bildungsziele und Lernergebnisse erörtert. Dabei wurde die Ansicht vertreten, dass Bildungsziele relativ allgemeine Aussagen über Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen, Werte, Interessen und Leistungsbereitschaft enthalten, die von Schulen vermittelt werden sollen [...] Diesen Sachverständigen zufolge sind Kompetenzmodelle zum einen geeignet, die von Schülern und Studierenden in einem gegebenen Alter in bestimmten Fächern erwarteten Lernergebnisse zu beschreiben. Zum anderen weisen sie auf der Grundlage solider wissenschaftlicher Erkenntnisse mögliche Wege zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten. Unter der Annahme, dass Kompetenzmodelle somit einen Rahmen für die Operationalisierung von Bildungszielen bieten, wird der Schluss gezogen, dass diese Modelle eine Brücke von abstrakten Bildungszielen zu konkreten beruflichen Aufgaben schlagen.“

(Cedefop, Winterton et al., 2006, S. 36).

Auch die vor kurzem auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene durchgeführten Forschungsarbeiten und politischen Maßnahmen heben zunehmend die Bedeutung der Verknüpfung der durch verschiedene (theoretische und praktische) Lernformen in unterschiedlichen Lernumgebungen, wie z. B. in der Schule, am Arbeitsplatz oder in der Gemeinschaft, erzielten Lernergebnisse hervor. So wird in dem von den Generaldirektoren für Berufsbildung im Rahmen der Maastricht-Studie ausgearbeiteten nationalen Bericht der Niederlande (Loney et al., 2005) unterstrichen, dass die kompetenzbasierte Bildung ausdrücklich auf die Lösung von Schlüsselfragen oder -problemen im Zusammenhang mit Berufen und Laufbahnen ausgerichtet ist und den Lernenden darauf vorbereitet, diese Fragen oder Probleme zu lösen, wobei der Lernprozess auf die ermittelten Erfordernisse und Präferenzen des Lernenden zugeschnitten ist.

3.5.3. Lernergebnisse als kognitive, psychomotorische und affektive Lernprozesse

Die Bloomsche Taxonomie ist wohl das bekannteste System für die Klassifizierung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Fähigkeiten – bisweilen auch als Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten bezeichnet – und findet häufige Anwendung in der Ausbildung der Lehrkräfte. Man kann davon ausgehen, dass viele europäische Bildungseinrichtungen direkt oder indirekt mit dieser Typologie vertraut sind.

Winterton stellt fest, dass die Bloomsche Taxonomie oder eine abgewandelte Variante erheblichen Einfluss auf die unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen in Frankreich und Portugal gehabt hat (Cedefop, Winterton et al., 2006). Im Zuge der Überarbeitung des portugiesischen Systems des Sekundarbereichs durch das Bildungsministerium sollen die Curricula so konzipiert werden, dass anhand kognitiver Kompetenzen (*competências cognitivas*), funktionaler Kompetenzen (*competências funcionais*) und sozialer Kompetenzen (*competências sociais*) spezifizierbare Lernergebnisse erreicht werden.

In mancherlei Hinsicht ist diese Funktion der Lernergebnisse mit den Bestrebungen vergleichbar, theoretisches und praktisches Lernen miteinander zu verknüpfen. Der Unterschied wird jedoch bei dem Versuch deutlich, alle Teilbereiche und Facetten des Lernens in einem einzigen System Bloomscher Kategorien miteinander zu verbinden. Soweit bekannt hat bisher kein Land den Versuch unternommen, ein derartiges System vollständig umzusetzen. Dieser Aspekt der Typologie könnte ferner die gegenwärtigen Reformen zur Entwicklung des Curriculums einschließen, mit denen ein holistisches Konzept für die Erziehung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen verfolgt werden soll (vgl. oben beschriebene Beispiele Schwedens, Nordirlands usw.).

3.5.4. Lernergebnisse als Instrument der Qualitätssicherung

Bei diesem Ansatz geht es weniger um die Konzeption von Ausbildungsgängen, bei denen den Lernergebnissen Vorrang eingeräumt wird; vielmehr wird der Schwerpunkt auf Indikatoren für die Qualitätssicherung auf institutioneller, lokaler oder nationaler Ebene gelegt. In einer Zeit, in der die europäischen Länder bestrebt sind, Effizienz und Wirksamkeit des allgemeinen und beruflichen Bildungsangebots zu verbessern, wird die Qualitätssicherung auf der Grundlage verlässlicher Indikatoren und Daten zunehmend nachgefragt. Es gibt auch Hinweise darauf, dass die Minister verstärkt Rechenschaft über die derzeitige Höhe der öffentlichen Bildungsausgaben ablegen und diese begründen müssen; hierfür sind geeignete Instrumente erforderlich.

Wie durch die PISA-Tests belegt wird, werden Lernergebnisse als eine Möglichkeit angesehen, die Leistungsfähigkeit eines Systems zu messen. Es gibt jedoch andere Verfahren, die für ebenso geeignet erachtet werden. Sowohl die Zahl der Lernenden, die erfolgreich eine bestimmte Stufe abschließen (z. B. Sekundarstufe II oder erster Bildungsabschluss), als auch die Zahl jener, die ihre Ausbildung auf spezifischen weiterführenden Bildungswegen fortsetzen, werden im Zuge der Weiterentwicklung der Evaluierung der Bildungssysteme in der Regel als Indikatoren anerkannt. Beide Kennzahlen beziehen sich auf die Ergebnisse des Bildungssystems. Es handelt sich jedoch dabei nicht um Lernergebnisse, jedenfalls nicht in dem in diesem Bericht gewünschten Sinne. Das Lernergebniskonzept kann den Ländern durchaus dabei helfen, ein geeignetes Instrument für die Qualitätssicherung zu entwickeln. Das heißt allerdings nicht, dass beispielsweise Beurteilungen auf der Grundlage von Lernergebnissen, die für summative Leistungsindikatoren herangezogen werden, unbedingt mit den Beurteilungen gleichzusetzen sind, die in Lerngemeinschaften für diagnostische und die Entwicklung des Lernenden betreffende Zwecke verwendet werden.

Daraus ergeben sich einige Fragen, die in den folgenden Kapiteln behandelt werden:

- (a) Kann dieselbe Gruppe von Lernergebnissen in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung eingesetzt werden, oder wird dies durch den Lernkontext erschwert oder gar undurchführbar?
- (b) Entspricht eine Gruppe von Lernergebnissen, die eine Gemeinschaft wie z. B. eine Schule oder ein Unternehmen für Unterricht und Lernen entwickelt, in groben Zügen den Lernergebnissen, die für die Evaluierung der Leistungsfähigkeit eines nationalen Systems erforderlich sind?
- (c) Kann mit den Lernergebnissen eine Brücke zwischen dem theoretischen und dem praktischen Lernen geschlagen und eine Verknüpfung zwischen akademischen und beruflichen Aspekten des Lernens geschaffen werden?

3.6. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wurden einige der wichtigsten Konzepte dargestellt, mit denen gegenwärtig Lernergebnisse konzeptualisiert werden. Diese in der einschlägigen Forschungsliteratur eingehend erörterten Konzepte können erheblichen Einfluss auf Politik und Praxis ausüben. Darüber hinaus hat sich aus der Auswertung der einschlägigen Literatur eine Reihe von Fragen und Themen ergeben, die eine weitergehende Untersuchung geboten erscheinen lassen.

Allgemeine Fragen sind z. B.:

- (a) Was verbirgt sich hinter den Deskriptoren der Lernergebnisse, die von den Ländern verwendet oder entwickelt werden?
- (b) Werden diese durch Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse, im Rahmen von Verhandlungen oder durch andere miteinander verbundene Prozesse abgeleitet?
- (c) Unterscheiden sich Lernergebnisse je nach ihrer Verwendungsform?
- (d) Können Lernergebnisse in allen Teilbereichen der Bildung einheitlich wirken?
- (e) Welche Auswirkungen hat die Definition von Lernergebnissen auf die Beurteilungssysteme?
- (f) Lassen sich Veränderungen hinsichtlich der Faktoren feststellen, die maßgeblich für die Formulierung der Lernergebnisse sind, und ist gar eine Abkehr von einem berufsbildungsorientierten Ansatz zugunsten von Konzepten zu beobachten, die eine umfassendere Vielfalt einschließen (verschiedene Bildungsbereiche und unterschiedliche nationale Konzepte)? Welche Auswirkungen wird die Entwicklung von Lernergebnissen für die Hochschulbildung auf die Deskriptoren für die unteren Bildungsstufen haben?

Im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Lernergebnisse, mit dem Input sowie mit den Unterrichts- und Lernprozessen:

- (a) Werden die Bildungssysteme und der hohe Stellenwert, den sie dem Input und den Prozessen beimessen, durch die Formulierung der Lernergebnisse verändert, oder fließen die Lernergebniskonzepte lediglich in die Prozesse ein, die sie eigentlich beeinflussen sollen?
- (b) Wie lässt sich in den verschiedenen Bereichen der nationalen Systeme das dynamische Gleichgewicht zwischen dem Lerninput, den für die Gewährleistung von Kohärenz und Struktur durch Lehrkräfte und Ausbilder erforderlichen Unterrichts- und Lernprozessen und den Lernergebnissen beschreiben?
- (c) Wie werden sich die verschiedenen Lernprozesse oder Lernformen auf die systemischen Prozesse und die Festlegung der Lernergebnisse auswirken?

Mit Blick auf die Art, in der Lernergebnisse in einem System oder Bereich entwickelt wurden:

- (a) Basiert eine bestimmte Gruppe von Lernergebnissen auf einem theoretischen oder aus der Forschung resultierenden Ansatz (Forschungsarbeiten mit Bezug zu Politik und Praxis)?
- (b) Wenn ja, welches Modell oder Konzept wird herangezogen? Wie?
- (c) Ist diese Gruppe von Lernergebnissen das Ergebnis eines Verhandlungsprozesses unter verschiedenen Interessengruppen?

- (d) Welche Interessengruppen sind dabei federführend?
- (e) Handelt es sich bei der Gruppe von Lernergebnissen um einen „vorgefertigten“ Katalog, das von Dritten übernommen, angepasst oder zur Verfügung gestellt wurde?
- (f) Umfasst das Konzept die vollständige Palette der Lernergebnisse oder ist ein eindeutiger Schwerpunkt erkennbar?

Mit Blick auf Lernergebnisse gemäß ihrer Funktion:

- (a) Kann dieselbe Gruppe von Lernergebnissen in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung eingesetzt werden, oder wird dies durch den Lernkontext erschwert oder gar undurchführbar?
- (b) Entspricht eine Gruppe von Lernergebnissen, die eine Gemeinschaft wie z. B. eine Schule oder ein Unternehmen für Unterricht und Lernen entwickelt, in groben Zügen den Lernergebnissen, die für die Evaluierung der Leistungsfähigkeit eines nationalen Systems erforderlich sind?
- (c) Kann mit den Lernergebnissen eine Brücke zwischen dem theoretischen und dem praktischen Lernen geschlagen werden?

Daraus ergeben sich mehrere Schlüsselperspektiven.

Tabelle 13. **Verknüpfung von Input, Prozessen und Lernergebnissen**

Input	Prozesse	Lernergebnisse
Festlegung von Unterrichtsstunden und Fächern, Prüfungsvoraussetzungen usw.	Übertragung von Input und/oder Lernergebnissen in Lernprogramme und Beurteilungsmethoden	Gemäß Definition und Bewertung; Auswirkungen im Verhältnis zu Input und Prozessen? Zentral oder dezentral

Tabelle 14. **Ableitung von Lernergebnissystemen: in der Praxis eine Kombination mehrerer Typen**

Typ 1	Typ 2	Typ 3
Lernergebnisse auf der Grundlage eines theoretischen oder aus der Forschung resultierenden Ansatzes	Lernergebnisse auf der Grundlage von Verhandlungen zwischen Interessengruppen	Lernergebnisse, die von Dritten übernommen/ angepasst wurden

Tabelle 15. **Lernergebnisse gemäß ihrer Funktion**

Lernergebnisse als Deskriptoren für Referenzniveaus	Lernergebnisse als Instrument der Qualitätssicherung
Lernergebnisse als Instrument für die Verknüpfung theoretischen und praktischen Lernens	Lernergebnisse als Mittel zur Verknüpfung der kognitiven, psychomotorischen und affektiven Lernprozesse des Lernenden
Lernergebnisse in der Konzeption politischer Maßnahmen im Bereich des lebenslangen Lernens und als Triebfeder der Reformen	Lernergebnisse zur Verbesserung des Verständnisses oder der Transparenz der Lernaktivitäten und Qualifikationen

Diese Fragen und Themen werden in den folgenden Kapiteln wieder aufgegriffen.

TEIL 4

Lernergebnisse auf Systemebene

4.1. Überblick

Hintergrund für diese Studie ist die Lissabon-Strategie der EU und insbesondere die Agenda für das lebenslange Lernen ⁽³¹⁾. Seit 2000 lag der Schwerpunkt in erster Linie auf der Entwicklung von Instrumenten zur Förderung und Unterstützung der Umsetzung auf Systemebene ⁽³²⁾ in allen Mitgliedstaaten. Für die EU bedeutet dies in der Praxis die Verfolgung eines Konzepts mit mehreren Tätigkeitsbereichen. Dazu gehören die Festlegung von Zielen und die Definition von Benchmarks, die von den nationalen Systemen für die Messung ihrer Fortschritte und für die Berichterstattung zu verwenden sind, die Einrichtung von Peer-Clustern, die sich schwerpunktmäßig mit festgelegten Schlüsselbereichen zur Entwicklung und Bestandsaufnahme der Fortschritte befassen, und die Förderung der Vielfalt der von Fachleuten und auf Sektorebene angestoßenen Innovationen durch das Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens und entsprechende Vorläuferprojekte.

Die im Rahmen des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ entwickelten europäischen Perspektiven werden von der OECD geteilt, die in ihren Veröffentlichungen zum lebenslangen Lernen die Notwendigkeit einer systemischen, alle Lernformen erfassenden Betrachtungsweise betont (vgl. beispielsweise OECD, 2007a). Die Veröffentlichung aus dem Jahr 2007 basiert auf den Arbeiten, die über mehrere Jahre hinweg gemeinsam mit 22 Ländern durchgeführt wurden, und befasst sich in erster Linie mit dem Zusammenhang zwischen Qualifikationssystemen und lebenslangem Lernen.

⁽³¹⁾ Entsprechende umfangreiche Unterlagen finden sich in zahlreichen Quellen, darunter auf den Informations- und Dokumentationswebsites der EU (Cedefop, Eurydice, Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur).

⁽³²⁾ Der Terminus „systemische Ebene“ wurde gewählt, um Governance- und Reformprojekte zu bezeichnen, die das gesamte System zum Gegenstand haben. Dies unterscheidet sich z. B. von Reformen in bestimmten Teilbereichen wie in der allgemeinen schulischen Bildung oder sektorspezifischen Berufsbildung oder Reformen bestimmter Aspekte, wie z. B. des Curriculums und der Qualifikationen. Der gegenwärtige Schwerpunkt auf der Entwicklung politischer Maßnahmen im Bereich des lebenslangen Lernens ist ein klares Beispiel für die systemische Ebene und für eine Systemreform.

Politische Studien und Forschungsarbeiten auf europäischer und internationaler Ebene haben ähnliche Fragen zum Gegenstand. Eine Frage dreht sich um die positive Wirkung, die Qualifikationen bei der Förderung des lebenslangen Lernens entfalten können: Öffnung des Zugangs zu weiterführenden Ausbildungsgängen, darunter auch im Hochschulbereich, formale Anerkennung der persönlichen Entwicklung und Unterstützung der Laufbahnentwicklung und der Beschäftigungsfähigkeit. Young und Gordon (2007) zufolge werden für gewöhnlich folgende Gründe für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) angeführt:

- (a) Umstellung von einem angebotsorientierten Konzept der allgemeinen und beruflichen Bildung zu einem stärker nachfrageorientierten Ansatz;
- (b) Verbesserung der Kohärenz eines gegebenen nationalen Qualifikationsystems durch die Zusammenführung der einzelnen Bereiche und durch die Verbesserung der Transparenz des Gesamtsystems für die Nutzer;
- (c) Verbesserung der Übertragbarkeit der Komponenten einzelner Qualifikationen und Förderung der Durchlässigkeit;
- (d) Schaffung eines Rahmens für die Anerkennung und Validierung des formalen und informellen Lernens des Einzelnen (mit Blick auf Studium, Ausbildung, Beschäftigung, Mobilität usw.);
- (e) Schaffung einer Basis für den Austausch, die Übertragung und die Anerkennung von Qualifikationen zwischen den einzelnen Ländern.

All diese Punkte gelten darüber hinaus als Voraussetzungen für die Systeme des lebenslangen Lernens. Zu diesem Zweck werden NQR anhand einer Reihe von Niveaus und Deskriptoren der einzelnen Niveaus strukturiert. Um Vertrauen zu schaffen, werden sie unter Einbeziehung der Interessengruppen konzipiert und entwickelt, und sie ermöglichen es den Nutzern, durch Angebot, Anerkennung und Validierung von Lernprozessen mögliche Bildungswege einzuschlagen. Einige NQR (oder vergleichbare Strukturen) beschreiben die Deskriptoren der einzelnen Niveaus anhand von Lernergebnissen. In anderen NQR werden die Lernergebnisse in den verschiedenen Standards erwähnt. Oftmals soll diese Verbindung zwischen Qualifikationen, Lernergebnissen und lebenslangem Lernen als ein Mechanismus wirken, der die Durchlässigkeit der Berufsbildung und den Zugang zur Hochschulbildung befördert. Es trifft ebenfalls zu, dass mit der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) diese Entwicklungen vorangetrieben und unterstützt werden sollen, wenngleich gegenwärtig keine Absicht erkennbar ist, die nationalen Rahmen durch den EQR zu ersetzen.

Im Mittelpunkt der politischen Debatte standen in den letzten 20 Jahren die Zusammenführung aller Lernformen und die Schaffung von Rahmen, mit de-

nen die auf unterschiedliche Weise erworbenen Erfahrungen und Lernprozesse anerkannt und validiert und die entsprechenden Qualifikationen vergeben werden konnten. Die zugrunde liegende Idee ist, dass sich Qualifikationen in eine gemeinsame Struktur auf der Grundlage festgelegter Lernergebnisse einfügen müssen, wenn sie durch verschiedene Arten formaler Bildungsgänge und mittels der Anerkennung früher erworbener Berufserfahrung, Kenntnisse und/oder Kompetenzen vergeben werden sollen. Dieser Ansatz wurde vornehmlich im Berufsbildungssektor entwickelt; im Bologna-Prozess im Hochschulbereich, an dem 46 Länder teilnehmen, wird darüber hinaus dem Zusammenwirken eines Qualifikationsrahmens, der Qualitätssicherung und der Lernergebnisse ein hoher Stellenwert beigemessen.

Ein weiterer Aspekt des lebenslangen Lernens betrifft die Faktoren in der allgemeinen Bildung, die dem Einzelnen das erforderliche Rüstzeug an die Hand geben sollten, damit er motiviert ist, lebenslang zu lernen. Eines der Entwicklungsdefizite, das sowohl von der OECD als auch von der Europäischen Kommission bemängelt wurde, ist das Fehlen von Maßnahmen und Konzepten für die Einführung des Ansatzes des lebenslangen Lernens in die Pflichtschulbildung. Damit würde sichergestellt, dass Schüler Lernen lernen und ihr Wunsch zu lernen gefördert wird. Für die einzelnen Systeme stellen sich dadurch zahlreiche Herausforderungen: Es muss z. B. anerkannt werden, dass die Schulbildung nur ein – wenn auch unverzichtbarer – Teil eines lebensbegleitenden und lebensumspannenden Lernprozesses ist. In einigen Bildungssystemen sehen die Maßnahmen zur Bewältigung dieser Herausforderungen u. a. vor, Konzepte einzuführen, die stärker auf die Erfordernisse bestimmter Schülergruppen zugeschnitten sind, um den persönlichen Entwicklungserfordernissen der Schüler ganzheitlich gerecht zu werden und ihre Entwicklung als Bürger und künftige Wirtschaftsteilnehmer zu fördern. Einer der eingeschlagenen Wege ist der Umbau des Pflichtschulcurriculums anhand einer Reihe von Schlüsselkompetenzen oder durch die Festlegung eines Kerncurriculums (Europäisches Parlament, 2007), wobei u. a. vorgesehen ist, statt der gelernten Curriculuminhalte die Leistungen der Schüler zu beurteilen und somit die zu erreichenden Lernergebnisse (oder Lernziele) festzustellen.

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen sowohl die Lernergebnisse für die Berufsbildung – auf allen Ebenen und für alle Schülerpopulationen – als auch die Bereiche der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung. Dieser Ansatz ist geeignet, Aufschluss über die unterschiedlichen Verfahren zu geben, nach denen Lernergebnisse in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens entwickelt werden, indem Beispiele für Fortschritte im Rahmen der europäischen Agenda für das lebenslange Lernen angeführt werden. Er trägt fer-

ner dazu bei, die komplexe Natur der Aufgabe zu verdeutlichen: Weder in den einzelnen Gesamtsystemen noch in den wichtigsten Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung werden Lernergebnisse immer in gleicher Weise konzipiert. Lernergebnisse, die zuvörderst eine berufliche Funktion wahrnehmen (z. B. als Teil beruflicher und technischer-fachlicher Qualifikationen), sind unter Umständen hochgradig technisch formuliert und benennen lediglich die erforderlichen Spezialfertigkeiten; dieser Umstand wird derzeit im Zuge von Forschungsarbeiten in Frage gestellt, da nunmehr die Ansicht vertreten wird, dass ein umfassenderes Lernergebniskonzept, einschließlich übertragbarer oder Schlüsselkompetenzen, den Anforderungen besser gerecht wird und das Lernen befördert. Andere Formen der in dieser Studie vorgestellten Lernergebnisse stellen schwerpunktmäßig auf Schlüsselkompetenzen ab, die für das Leben und Arbeiten im 21. Jahrhundert für notwendig erachtet werden. Eine weitere von der OECD aufgeworfene Frage betrifft die mangelnde Vernetzung der Bildungssysteme bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens. Dieser Mangel wird in dieser Studie bestätigt, da z. B. festgestellt wurde, dass mitunter in einem Bildungssystem mindestens zwei Konzepte für Lernergebnisse verfolgt werden.

Zwischen der Hochschulbildung und der Berufsbildung bestehen starke Unterschiede. In zahlreichen Ländern bestehen eigenständige Rahmen für die Qualifikationen in der Hochschulbildung und die beruflichen Qualifikationen. Eine verbesserte Abstimmung der beiden Rahmen wird sowohl durch Vorbehalte auf institutioneller Ebene als auch durch technische Schwierigkeiten erschwert. Diese mangelnde Abstimmung erwies sich auch als potenzielles Problem beim Europäischen Qualifikationsrahmen, mit dem gerade durch die Übernahme gemeinsamer Niveaus auf der Grundlage allgemein gültiger Lernergebnisse unterschiedliche Qualifikationsformen angeglichen werden sollen. Dieses Spannungsfeld lässt sich gut auf europäischer Ebene beobachten, wo die Entwicklung des Rahmens für die Hochschulbildung (Bologna-Prozess) unabhängig von den Entwicklungsarbeiten im Berufsbildungssektor (Kopenhagen-Prozess) erfolgt ist. Infolgedessen werden unterschiedliche Systeme für die Akkumulierung und Anrechnung bzw. Übertragung von Studienleistungen in der Hochschulbildung (ECTS) und von Leistungspunkten in der Berufsbildung (ECVET) herangezogen.

Die klaren Abweichungen zwischen dem EQR und dem Bologna-Qualifikationsrahmen werfen Bedenken hinsichtlich der Frage auf, ob die einzelnen Teilbereiche des Bildungswesens noch in der Lage sein werden, auf die großen Herausforderungen im Lernbereich des 21. Jahrhunderts kohärente Antworten zu geben, oder ob diese nicht vielmehr in jedem Teilbereich isoliert voneinander formuliert werden. Das bedeutet nicht, dass dieselben Lernergebnisse für alle Altersgruppen, Lernphasen, Lernformen und Lernzwecke gleicher-

maßen relevant sind. Vielmehr benötigt das lebensbegleitende und lebensumspannende Lernen ein kohärentes Konzept, das alle Bereiche des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung durchdringt und beeinflusst und z. B. als Basis für die Lehrerbildung herangezogen werden kann. Es ist wichtig, dass diese Widersprüche auf europäischer Ebene behoben werden, wenn es den Mitgliedstaaten im Rahmen der Zusammenarbeit ermöglicht werden soll, diese Diskrepanzen erfolgreich abzubauen.

Im vorhergehenden Kapitel wurde festgestellt, dass auf politischer Seite europaweit ein starkes Interesse besteht, die Reformen der allgemeinen und beruflichen Bildung konzeptionell auf der Grundlage der Lernergebnisse zu gestalten. Die Länder können dabei sowohl mit Blick auf die Art, in der Lernergebnisse definiert und begriffen werden, als auch auf deren Nutzung durch die beteiligten Akteure zwischen unterschiedlichen Konzepten wählen.

In diesem Kapitel steht die Systemebene im Vordergrund. Es wird untersucht, wie Lernergebnisse in den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung genutzt oder in diese eingeführt werden. Dazu werden drei Fragen analysiert:

- (a) Wie weit sind die europäischen Länder auf Systemebene bei der Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse?
- (b) Lässt sich ein einheitliches Lernergebniskonzept in den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung der einzelnen Länder beobachten?
- (c) Wie passen Konzepte für Lernergebnisse im Hochschulbereich in das Bild?

Darüber hinaus sollen die Gründe herausgearbeitet werden, aus denen Länder eine Umstellung auf die Lernergebnisse vorgenommen haben, wobei folgende Einflussfaktoren näher beleuchtet werden:

- (a) wirtschaftlicher Druck; Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Relevanz in der Berufsbildung; dies gilt zunehmend auch für die Hochschulbildung;
- (b) Fortsetzung der Reform der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung;
- (c) Entwicklung und Umsetzung einer Strategie für das lebenslange Lernen;
- (d) Zusammenwirken sich verstärkender Eigendynamik und internationaler (europäischer) Einflüsse;
- (e) die Zwänge der Globalisierung, die Reformen dringend erforderlich machen; der Bologna-Prozess im Bereich der Hochschulbildung kann z. B. als Ergebnis der und zugleich als Reaktion auf die Globalisierung angesehen werden.

Im Zuge der Analyse wird nun wieder die Frage untersucht, wie die einzelnen Länder Lernergebnisse im Rahmen ihrer Reformprogramme für das Gesamtsystem konzeptualisieren.

4.2. Die Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse auf Systemebene

Die verfügbaren Belege deuten darauf hin, dass die meisten Länder gegenwärtig bei der Gestaltung der Politik in der allgemeinen und beruflichen Bildung auf das Lernergebniskonzept zurückgreifen oder dies in Erwägung ziehen. Bei der Konzeption des Bildungsangebots spielt der Lerninput nunmehr eine untergeordnete Rolle. In Kapitel 3 wurde aufgezeigt, dass die in den einzelnen Ländern verwendeten Formulierungen nicht äquivalent sind: So schwingen z. B. in dem deutschen Terminus „Kompetenz“ Konnotationen mit, die sich nicht mit den verschiedenen in Frankreich verwendeten Begriffen wie *compétences*, *acquis* oder *résultats de l'apprentissage* decken. Dementsprechend weisen die litauischen Begriffe *mokymosi pasiekimai* (Lernleistungen oder Lernerfolge) und *mokymosi rezultatai* (Lernergebnisse) ihre eigenen Nuancen auf. Ungeachtet dessen belegen sowohl die vor kurzem erfolgte Verabschiedung des *socle commun* für die Pflichtschulbildung in Frankreich als auch die 2003 zwischen den Kultusministern der deutschen Bundesländer erzielte Einigung über die Bildungsstandards für die allgemeine schulische Bildung trotz der bestehenden unterschiedlichen Definitionen die Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse.

In einigen Ländern werden Lernergebnisse bereits als Teil des systemischen Konzepts für die Reform und Durchführung der politischen Maßnahmen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung herangezogen. Das bedeutet, dass die von diesen Ländern gewählte Variante der Lernergebnisse als Instrument gewählt wurde, um zentrale Reformen, politische Maßnahmen und praktische Verfahren auf allen Ebenen zu definieren.

Bei der Eröffnung eines Seminars zum Bologna-Prozess im Bereich der Hochschulbildung in Edinburgh im Jahr 2005 stellte ein führender Vertreter der Scottish Credit and Qualifications Authority (SCQA, Behörde für Ausbildungsleistungen und Bildungsnachweise) fest, dass in Schottland Lernergebnisse als Organisationsprinzip verwendet werden, das bei der Entwicklung einer Strategie für das lebenslange Lernen eine entscheidende Rolle spielt:

„Lernergebnisse sind ein zentraler Bestandteil unserer Arbeit hinsichtlich:

- der Anerkennung des Lernens bei Ausbildungsleistungen;
- der Anrechnung bzw. Übertragung von Ausbildungsleistungen;
- Qualifikationsrahmen;
- Erläuterungen für Lernende;
- der Qualitätssicherung;

- der Beurteilung des Lernens;
- der Verknüpfung zwischen der beruflichen und der ‚akademischen‘ Ausbildung (Andrew Cubie) ⁽³³⁾.“

Diese Kategorien lassen sich auf alle Teilbereiche und alle Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung anwenden. Ferner könnte man die Umsetzung der Schlüsselkompetenzen im Schulunterricht erwähnen.

Die nachstehenden Beispiele veranschaulichen die von unterschiedlichen Ländern bei der Umstellung auf das Lernergebniskonzept eingeschlagenen Wege.

In Dänemark ist die Regierung fest entschlossen, Lernergebnisse als Grundlage für die Definition zentraler systemischer Ziele und Reformen einzuführen. Der Aktionsplan der Regierung *Better education* (Bessere Bildung) betont die Festlegung von Zielen auf allen Ebenen des Systems, ausgehend vom einzelnen Lernenden und unter Heranziehung eindeutiger Evaluierungsmethoden ⁽³⁴⁾. Bei diesem Aktionsplan stehen weniger die Unterrichtsziele im Mittelpunkt; stattdessen rücken verstärkt die Lernergebnisse des Einzelnen in den Vordergrund. Estland ist mit der Entwicklung noch nicht ganz so weit fortgeschritten, hat sich jedoch verpflichtet, systematisch ein Lernergebniskonzept umzusetzen. Im Vereinigten Königreich hat die Definition der Lernergebnisse grundsätzlichen Charakter und wirkt sich auf Konzeption, Durchführung, Beurteilung und Qualitätssicherung des Curriculums aus.

Tabelle 16. **Auszüge aus dem Aktionsplan *Better education*, Dänemark**

Generell wird das Ziel verfolgt, dass alle Menschen eine Reihe individueller Kompetenzen erwerben und durch die Vermittlung entsprechender Grundwerte auf die Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitet werden.

In Bezug auf die Anforderungen an Kenntnisse und Kompetenzen muss auf allen Bildungsstufen Kohärenz und Progression gewährleistet werden. Zu berücksichtigen sind grundlegende, allgemeine, soziale, kulturelle und persönliche Kompetenzen, kontinuierlich weiterzuentwickeln sind die Anforderungen an Kenntnisse und Kompetenzen, das Unterrichtsniveau und die relevanten Kompetenzen. Die angebotenen Bildungsgänge müssen laufend an die strukturell bedingten Kompetenzanforderungen im dänischen Unternehmenssektor angepasst werden.

Besonderes Augenmerk ist auf die klare Formulierung von Zielen für die einzelnen Fächer, Bildungsstufen, Bildungsgänge und Einrichtungen zu legen, die durch eindeutige Kriterien für die

⁽³³⁾ Vgl. www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/ACubie.pdf [Stand vom 3.7.2008].

⁽³⁴⁾ Der vollständige Text ist folgender Website zu entnehmen: <http://pub.uvm.dk/2002/better1/> [Stand vom 3.7.2008].

Beurteilung des Erreichens der Ziele zu ergänzen sind. Eine klarere Formulierung der Ziele muss zum einen die Unterrichtsgrundlagen stärken und zum anderen die Voraussetzungen dafür schaffen, um kontinuierlich die Fortschritte bei der Verbesserung des Kenntnis-, Qualifikations- und Kompetenzstands in den einzelnen Einrichtungen zu dokumentieren. Die Ziele müssen der Tatsache Rechnung tragen, dass die Bildungsgänge fachspezifische Herausforderungen für alle, einschließlich hochbegabter Schüler, enthalten müssen. Alle Schüler müssen angespornt werden, die bestmögliche Leistung abzurufen. Der Unterricht muss auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sein, wobei seine Fähigkeiten und sein Entwicklungspotenzial den Ausgangspunkt aller Überlegungen darstellen.

Tabelle 17. Nationales Curriculum in Estland

Das nationale Curriculum enthält einen allgemeinen Bereich, Fachcurricula und curriculumübergreifende Themen.

Der allgemeine Bereich enthält:

- die Grundprinzipien des nationalen Curriculums;
- die Ziele von Erziehung und Ausbildung;
- die Grundprinzipien der Integration der Schulbildung;
- Listen von Pflicht- und Wahlfächern und Regelung der Schulzeit nach Jahrgangsstufen;
- die Grundlage für die Organisation von Erziehung und Ausbildung sowie für die Beurteilung der Schulleistungen;
- Ermittlung allgemeiner Kompetenzen entsprechend den Jahrgangsstufen.

Da jede Schule unter Beachtung des nationalen Curriculums ihr eigenes Curriculum ausarbeitet, beinhaltet der allgemeine Bereich des nationalen Curriculums Vorgaben für die Struktur des schulischen Curriculums und die seiner Ausarbeitung zugrunde liegenden Prinzipien. Fachcurricula beinhalten Unterrichtsziele, Aktivitäten zur Verwirklichung der Unterrichtsziele, fachbezogene Inhalte und erforderliche Ergebnisse für jede Jahrgangsstufe.

Curriculumübergreifende Themen haben wichtige Lebensbereiche zum Gegenstand, die die persönliche und soziale Entwicklung der Schüler betreffen, die jedoch nicht in einem bestimmten Fach behandelt werden. Das nationale Curriculum weist Unterrichtsziele für curriculumübergreifende Themen und die in jeder Jahrgangsstufe zu erwerbenden Kompetenzen aus. Curriculumübergreifende Pflichtthemen sind Umwelt und nachhaltige Entwicklung, Aufbau einer beruflichen Laufbahn, Informationstechnologie und Medien sowie Sicherheit.

Irland bietet ein klares Beispiel dafür, wie Lernergebnisse für die öffentliche allgemeine und berufliche Ausbildung festgelegt werden können: In diesem Land werden Lernergebnisse für die verschiedenen Niveaus des nationalen Qualifikationsrahmens spezifiziert (NQR). Während in den oben genannten drei Ländern die Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung definiert werden, erfolgt die Festlegung im irischen Beispiel anhand der Deskriptoren für den Qualifikationsrahmen. Für alle zehn

Niveaus gibt es Deskriptoren für Kenntnisse (Breite und Art), Know-how und Fertigkeiten (Umfang und Selektivität) sowie Kompetenz (Kontext, Rolle, Lernfähigkeit und Verständnis).

Tabelle 18. Das Lernergebniskonzept in Irland

Das Lernergebniskonzept ist grundlegender Bestandteil des Gesetzes über Qualifikationen (allgemeine und berufliche Bildung) aus dem Jahr 1999, durch das die National Qualifications Authority of Ireland (Nationale Behörde für Bildungsnachweise) geschaffen wurde. Sie wurde mit der Aufgabe betraut, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln, der schließlich im Oktober 2003 eingeführt wurde. Irland plant eine kontinuierliche Umsetzung des nationalen Rahmens, der diesbezügliche Grundsätze, Ziele und Elemente im Zusammenhang mit den Lernergebnissen umfasst. Alle Abschlüsse im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen in eine Struktur mit 10 Niveaus integriert werden: Dabei entspricht Niveau 1 den elementarsten Lernleistungen und Niveau 10 der Promotion. Die Abschlüsse basieren auf Lernergebnissen, die anhand von Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz definiert werden.

Jedes Niveau des nationalen Rahmens basiert auf Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz, die auf nationaler Ebene vereinbart werden. In ihrer Publikation *Awards in the framework* (September 2005) stellt die National Qualifications Authority Folgendes fest:

„Diese neuen Abschlüsse basieren auf ‚Lernergebnissen‘, die anhand von Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz definiert werden. Dies bedeutet einen neuen Ansatz für das Verständnis eines Abschlusses. Statt die Dauer eines Bildungsgangs zu dokumentieren, werden nun vielmehr Lernergebnisse anerkannt, also was der Einzelne aufgrund seines Abschlusses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“.

Der Further Education and Training Awards Council (FETAC, Rat für weiterführende Bildungsabschlüsse) und der Higher Education and Training Awards Council (HETAC, Rat für Hochschulabschlüsse) sind die wichtigsten Vergabestellen. Der FETAC ist für die Abschlüsse der Niveaus 1 bis 6 zuständig (ausschließlich derer, die in den Bereichen 3 bis 5 im Anschluss an die Primar- oder Sekundarstufe von der State Examinations Commission [staatliche Prüfungskommission] vergeben werden), während der HETAC für die Abschlüsse der Niveaus 6 bis 10 verantwortlich ist. Die Hochschulen sind die anderen wichtigen Vergabestellen für die Niveaus 7 bis 10.

Quelle: Profil Irlands.

In Spanien, Ungarn, Malta, den Niederlanden, Portugal, Slowenien und Finnland stehen Lernergebnisse im Mittelpunkt der nationalen Reformdebatte. Allerdings weisen die einzelnen Länder unterschiedliche Fortschritte in Bezug auf die Ausarbeitung von Rechtsvorschriften, die Schaffung von Rahmen und/oder

deren Umsetzung auf. Den verfügbaren Daten zufolge gilt dies offensichtlich auch für Island. Im luxemburgischen System haben zwar die Curriculinhalte Vorrang vor Unterrichts- und Lernprozessen, mit Hilfe eines ehrgeizigen Reformprogramms sollen jedoch langfristig die Lernergebnisse in allen Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung eine Schlüsselrolle einnehmen.

In Norwegen hat das Parlament wichtige Beschlüsse gefasst, um das Governance-System für Unterrichts- und Lernprozesse im gesamten Schulsystem anzupassen. Die Änderungen betreffen den Primarbereich, die Sekundarstufe I sowie die allgemeinbildende und berufsbildende Sekundarstufe II einschließlich der Lehrlingsausbildung. Lernergebnisse werden auf nationaler Ebene festgelegt, während die Umsetzung im Hinblick auf Lernkontext und Curriculum von dezentralen Stellen vor Ort beschlossen wird. Diese Entwicklung soll auch in den Hochschulbereich Einzug halten. Die Politik setzt einen besonderen Schwerpunkt auf Maßnahmen, mit denen ein geringes Qualifikationsniveau bei Erwachsenen vermieden oder entsprechende Lösungsansätze entwickelt werden sollen.

Tabelle 19. **Das neue norwegische Konzept für die schulischen Curricula**

Das neue Curriculum für den Primar- und Sekundarbereich wurde im Rahmen der Reform zur Förderung der Kenntnisse entwickelt und erstreckt sich auf das Kerncurriculum, den Qualitätsrahmen und die Fachcurricula.

Das Kerncurriculum schafft verbindliche Grundlagen und Werte für den Primar- und Sekundarbereich sowie die Berufsausbildung.

Im Qualitätsrahmen wird die Verantwortung der Schul- und Ausbildungseinrichtungen für die Organisation und Anpassung der Unterrichts- und Lernprozesse verankert, um den Schülern und Auszubildenden die Entwicklung umfassender Kompetenzen zu ermöglichen. Schlüsselkompetenzen sind Bestandteil des Qualitätsrahmens und umfassen Lernstrategien (Lernkompetenz), soziale Kompetenzen, kulturelle Kompetenzen, Lernmotivation und Beteiligung der Schüler. Grundfertigkeiten sind Bestandteil aller Fächer ab der ersten Jahrgangsstufe und werden im Rahmen fachbezogener Curricula unterrichtet. Sie schließen folgende Fähigkeiten ein: mündlicher Ausdruck, Lesen, Rechnen, schriftlicher Ausdruck und Umgang mit elektronischen Medien und Werkzeugen.

Die Fachcurricula sehen eindeutige Ziele für die Kompetenz der Lernenden (Lernergebnisse) nach der 2., 4. und 10. Jahrgangsstufe und nach Abschluss eines jeden Abschnitts im allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II vor. Es wird großer Wert auf Kontinuität und Kohärenz der Ziele gelegt. Die Entscheidungen über die Organisation und Anpassung der Unterrichts- und Lernmethoden werden vor Ort getroffen.

In Finnland und Slowenien wird der Festlegung von Lernergebnissen ein hoher Stellenwert beigemessen, allerdings wird ausdrücklich davon abgesehen, auf Ziele im Bereich bewährter Unterrichtsverfahren zu verzichten oder deren Bedeutung zu schmälern. In diesen Ländern wird auch oftmals kein Widerspruch zwischen dem Lernergebniskonzept und der Festlegung des Lerninput, wie z. B. vorgeschriebene Unterrichtsstunden oder -module für bestimmte Schulfächer, gesehen. In Finnland trifft dies für das Kerncurriculum zu, das für die Grundbildung, die Sekundarstufe II und die Berufsbildung sowie die Lehrerausbildung maßgeblich ist. In den nachfolgenden Kapiteln des Berichts über Qualifikationen und Curriculum wird erneut auf diese Fälle eingegangen.

4.3. Ist ein einheitliches Lernergebniskonzept in der allgemeinen und beruflichen Bildung möglich?

Einige Länder streben ein einheitliches Konzept an und versuchen, ein allgemein gültiges oder kohärentes systemübergreifendes Prinzip zur Verwendung der Lernergebnisse als Mittel für die Durchführung von Reformen zur Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung zu entwickeln. In den meisten europäischen Ländern vollzieht sich jedoch die Entwicklung zu einem Lernergebniskonzept in verschiedenen Bereichen des Systems auf unterschiedliche und oftmals ungleichmäßige Weise. Dies wird deutlich, wenn man die Entwicklungen in der allgemeinen schulischen Bildung und in der Berufsbildung miteinander vergleicht, wo bei der Einführung der Lernergebnisse zum einen unterschiedliche Fortschritte verzeichnet und zum anderen verschiedene Wege besritten werden.

Diese Unterscheidung wird z. B. in Deutschland ersichtlich, wo Lernergebnisse in den verschiedenen Beschreibungen der Standards oder der Kompetenz verankert sind, die insbesondere im Berufsbildungsbereich über viele Jahre hinweg schrittweise erarbeitet wurden. Die Ständige Kultusministerkonferenz verabschiedete im Jahr 2003 eine Vereinbarung über Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich. In Frankreich wurde die Methodik für die Entwicklung beruflicher Qualifikationen, wie z. B. das *baccalauréat professionnel*, erstmals in den 1980er Jahren erarbeitet. Sie basiert auf einer Funktionsanalyse der beruflichen Kompetenzen in Verbindung mit den Lernkompetenzen für Beurteilung und Curriculuminput. In der Pflichtschulbildung kommt seit dem Jahr 2007 der *socle commun* (vgl. Kapitel 1) zum Einsatz, der nunmehr die Inhalte und die Unterrichtsziele des Pflichtschulcurriculums stärker mit den Lernergebnissen verzahnt.

Die Ausgestaltung der Lernergebnisse durch die verschiedenen in Deutschland und Frankreich verwendeten Definitionen von Kompetenzen belegt, dass für die allgemeine schulische Bildung bzw. die Pflichtschulbildung einerseits und für Berufsausbildungsgänge andererseits unterschiedliche Kriterien für angemessen erachtet werden. Diese Erkenntnis wird u. a. durch die Situation in den Niederlanden, in Österreich und im Vereinigten Königreich gestützt.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium greift in Ländern, die sich in einer Konsultationsphase befinden und in denen die politischen Strategien im Entstehen begriffen sind. Diese Länder prüfen die Notwendigkeit der Entwicklung von Konzepten auf der Grundlage der Lernergebnisse. Aus den Profilen geht hervor, dass sich Bulgarien und die Türkei in dieser Phase befinden. Luxemburg hat sich für ein umfassendes Lernergebniskonzept entschieden, die Maßnahmen sind jedoch zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Studie noch nicht umgesetzt. Ungarn hat bereits Reformen in verschiedenen Teilbereichen auf den Weg gebracht, wobei schrittweise eine Reihe unterschiedlicher Lernergebniskonzepte ausgearbeitet wird.

Es ist sicherlich mehr als ein historischer Zufall, dass sich die in vielen Ländern entwickelten Konzeptualisierungen der Lernergebnisse für ihre Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung teilweise voneinander unterscheiden. Luxemburg hat darauf hingewiesen, dass sich die Entwicklung eines einheitlichen Konzepts auf der Grundlage der Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung als schwieriger erweisen könnte als in der beruflichen Bildung. Ein Zitat aus einem Grundsatzpapier aus Slowenien, das in dem Länderprofil enthalten ist, unterstreicht die doppelte Bedeutung der schrittweisen Einführung der Lernergebnisse bei gleichzeitiger Wahrung eines qualitativ hochwertigen Input für den Unterricht:

„Angesichts unserer mitteleuropäischen Tradition erwarten wir, dass sowohl allgemeine Kenntnisse als auch ein verstärktes Augenmerk auf einen hochwertigen Unterrichtsprozess weiterhin zu Recht als Bestandteil der Bildungsergebnisse gewürdigt werden.“ (Profil Sloweniens)

Diese Feststellung wirft die Frage nach einem ausgewogenen Gleichgewicht zwischen der an Lernergebnissen orientierten allgemeinen und beruflichen Bildung, fachbezogenem Input auf der Grundlage von Kenntnissen und einem hochwertigen Unterricht auf. Sie kann unter Umständen auch zu der Frage führen, wie Aussagen über die fundamentalen Grundzüge der Lernergebnisse bis zur nationalen Politik durchdringen können. Da sich die nationalen Systeme im Zuge der Reformen auf vielfältige Weise von traditionellen Konzep-

ten verabschieden, stellt dies eine wichtige Frage für politische Entscheidungsträger und Fachleute aus der Praxis dar. Andere Länder (z. B. Frankreich, Schweden, das Vereinigte Königreich) tragen im Rahmen der gegenwärtigen Reformen der Pflichtschulbildung zwei Aspekten Rechnung: Zum einen steht im Mittelpunkt, was in einer wissensbasierten Gesellschaft als wichtig erachtet wird und von einem jungen Menschen gelernt werden sollte (und wie es gelernt werden sollte), zum anderen soll durch die Reformen das Versagen des Bildungssystems, eine nennenswerte Zahl junger Menschen für das Lernen zu gewinnen, behoben werden.

In den nationalen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung lässt sich ein Paradigmenwechsel beobachten. Bis vor kurzem haben Lernergebnisse vornehmlich in der Berufsbildung eine tragende Rolle gespielt, doch nun wird das Lernergebniskonzept zunehmend in die Systeme der allgemeinen schulischen Bildung, insbesondere in die Grund- oder Pflichtschulbildung, eingeführt. Der einzige Teilbereich, der sich weiterhin offensichtlich weitgehend am Input orientiert, ist die allgemein bildende Sekundarstufe II, die zum entsprechenden Abschluss führt. Allerdings gibt es einige Ausnahmen, wie z. B. Irland und Schottland, wo die Qualifikationsrahmen und die Deskriptoren der einzelnen Niveaus auch diesen Bereich erfassen.

Zwei Feststellungen sind in diesem Zusammenhang möglich: Erstens werden die Lernergebnisse für die allgemeine schulische Bildung zunehmend in das nationale Bildungskonzept integriert; dies stellt eine neuere Entwicklung dar. Zweitens ist es durchaus möglich, dass nicht alle Lernergebniskonzepte für alle Lernformen geeignet sind.

4.4. Konzepte für Lernergebnisse in der Hochschulbildung

Lernergebnisse haben auf unterschiedliche Weise in die Hochschulbildung Eingang gefunden. Man könnte die Ansicht vertreten, dass der Bologna-Prozess insgesamt eine komplexe systemische Umsetzung der Lernergebnisse darstellt. Die Dublin-Deskriptoren, die die Grundlage für die drei Zyklen bilden, werden anhand von Lernergebnissen ausgedrückt. Der allumfassende Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums, mit dem nationale Qualifikationsrahmen „neuen Zuschnitts“ verzahnt werden, beinhaltet Konzepte auf der Grundlage von Lernergebnissen, die mit Deskriptoren für die einzelnen Niveaus, nationalen Deskriptoren für generische Qualifikationen und fachrichtungs-/sektorspezifischen Benchmarks arbeiten (Tuning). Gemeinsam fügen sich diese

externen Referenzpunkte in die neuen Qualitätssicherungsrahmen (auf der Grundlage der Standards und Leitlinien der ENQA) ein. Zusammen mit der Verwendung der Lernergebnisse zur Beschreibung von Modulen und individuellen Qualifikationen bilden diese eine einheitliche Infrastruktur und ein grundlegendes methodisches Konzept für die Hochschulbildung in Europa, die der akademischen Autonomie und dem Anspruch der institutionellen und nationalen Vielfalt gerecht werden.

Europäische und internationale Ansätze zur systemischen Definition und Anwendung der Lernergebnisse in der Hochschulbildung sind im Rahmen des Bologna-Prozesses und des Projekts TUNING, an dem über ein Pilotprojekt mehr als 100 Hochschulen beteiligt sind, ausführlich dokumentiert ⁽³⁵⁾.

In Kapitel 3 wurde das Spektrum der generischen Lernergebnisse und Kompetenzen dargestellt, die Gegenstand des Projekts TUNING sind. Diese sollen ergänzend zu den gegenwärtig von Spezialistengruppen entwickelten Katalogen fachspezifischer Lernergebnisse als Orientierung für die Erneuerung der Strukturen und Prozesse in der Hochschulbildung dienen. Im Vergleich zu den nationalen Systemen oder der allgemeinen schulischen Bildung bzw. der beruflichen Bildung in Europa umfassen die entsprechenden Aussagen zu den Lernergebnissen in der Regel weit mehr und ausführlicher formulierte Punkte. Die gemeinsam vereinbarten Lernergebnisse für die Hochschulbildung verwenden eine spezielle Kategorisierung und weisen eine große Detailtiefe auf. Zumindest in dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von vielen Formulierungen in anderen Teilbereichen.

Da der Bologna-Prozess zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums führen soll, darf man nicht außer Acht lassen, dass Lernergebnisse in unterschiedlichem Tempo als aktive Reforminstrumente in die einzelstaatlichen Systeme Eingang finden. In einem 2007 in London für die Bildungsminister veranstalteten Seminar zur Bestandsaufnahme des Bologna-Prozesses (DfES, 2007) wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass beim Bologna-Prozess teilweise rasche Fortschritte erzielt werden. Dies gilt insbesondere für das dreistufige Graduierungssystem und die Qualitätssicherung. Dagegen werden in vielen Ländern bei einigen vereinbarten Aktionslinien insgesamt schleppendere Fortschritte verzeichnet. Das folgende Zitat aus dem Bericht deutet darauf hin, dass die Ausrichtung auf den Lernenden und die Lernergebnisse einen dieser Bereiche darstellt:

⁽³⁵⁾ TUNING-Berichte (EU-Projekt SOKRATES) können auf folgender Website abgerufen werden: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> [Stand vom 3.7.2008].

„Es ist notwendig, alle Aktionslinien miteinander zu verknüpfen: Wenn der Bologna-Prozess die Erfordernisse und Erwartungen der Lernenden erfüllen soll, müssen alle Länder die Lernergebnisse als Grundlage für ihre nationalen Qualifikationsrahmen, Systeme für die Akkumulierung und Anrechnung von Studienleistungen, den Diplomzusatz, die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen und die Qualitätssicherung verwenden. Dies ist eine Voraussetzung für die Verwirklichung vieler der im Rahmen des Bologna-Prozesses definierten Ziele.“ (a. a. O., S. 3).

Zwar „entwickeln“ einige Länder offensichtlich einen Katalog von Lernergebnissen, das bedeutet aber nicht unbedingt, dass sie einen solchen Katalog auch übernehmen. Sie greifen womöglich auf die Arbeiten im Rahmen des Projekts TUNING zurück, die den fachrichtungsspezifischen und horizontalen Benchmarks sehr ähnlich sind. Dahinter steht die Absicht, diese als externe Referenzpunkte zu verwenden, die ihnen bei der Entwicklung der eigenen Lernergebnisse oder Kompetenzen für die Hochschulbildung helfen sollen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Mehrheit der Länder bei der Einführung der Lernergebnisse in der Praxis im Vergleich zu anderen Zielsetzungen des Bologna-Prozesses schleppendere Fortschritte verzeichnet: Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass einem Bottom-up-Konzept der Vorzug vor einem aufoktroierten Ansatz gegeben wurde. Weiter unten wird zu untersuchen sein, ob sich hieraus Konsequenzen für die Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen oder des Europäischen Qualifikationsrahmens ergeben. Weiterhin wird künftig zu analysieren sein, ob die Entwicklung von Lernergebnissen im Hochschulbereich mit Blick auf die Grundlage für die Konzeption und die Definition der Lernergebnisse einen vergleichbaren Prozess in der allgemein bildenden Sekundarstufe anstoßen kann. Im Übrigen steht diese Frage im Zusammenhang mit der Hochschulzugangspolitik und ihrem Einfluss auf die Beurteilung der Sekundarschüler.

4.5. Schlussfolgerungen

Die Begründung für die Verwendung eines Katalogs allgemeiner Lernergebnisse als Organisationsprinzip für die Wahrung der Kohärenz in den wichtigsten Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Förderung des lebenslangen Lernens kann anhand der Entwicklungen in einigen europäischen Ländern nachvollzogen werden. Es ist allerdings nicht geklärt, ob dieses Konzept für alle Länder relevant ist. Viele Länder entwickeln gegenwärtig auf un-

terschiedliche Weise Lernergebnisse für die allgemeine schulische Bildung und die Berufsbildung, und es ist durchaus möglich, dass der Hochschulsektor seine eigenen charakteristischen Ansätze erarbeitet. Aufgrund der aktuellen Tendenzen entstehen unter Umständen neue Zusammenhänge zwischen den für die Hochschulbildung, die allgemeine Pflichtschulbildung und die Berufsbildung festgelegten Lernergebnissen.

Unterschiedliche Lernergebniskonzepte können den Besonderheiten verschiedener Stufen und Teilbereiche der Bildung Rechnung tragen. Unterschiede können z. B. bestehen hinsichtlich der Komplexität und der Art der Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten, Kompetenzen usw. oder in Bezug auf die externen Referenzpunkte, wie z. B. die generischen Fertigkeiten in der Hochschulbildung, umfassende Berufsstandards in einer bestimmten Arbeitsmarktbranche und spezifische Aufgaben innerhalb einer beruflichen Tätigkeit. Dennoch stellt sich angesichts der Entwicklung die Frage, ob die Lernergebnisse den Lerninput (wie z. B. Fächer und Unterrichtsstunden) und ausgewählte Prozesse (wie z. B. bewährte Unterrichtskonzepte) ersetzen und allein in den Mittelpunkt rücken oder ob die Lernergebnisse lediglich eine grundlegende Rolle spielen und gemeinsam mit Lerninput und Lernprozessen ein dreigliedriges Fundament bilden sollten. In der Praxis sollten eher ein ausgewogenes Verhältnis und eine angemessene Kombination der Komponenten gewählt werden, anstatt Entweder-Oder-Lösungen zu suchen.

Die zu behandelnden Themen lassen sich wie folgt zusammenfassen. In den meisten europäischen Ländern vollzieht sich eine Entwicklung zu einem Lernergebniskonzept oder einem vergleichbaren Ansatz; dies geschieht jedoch in den verschiedenen Teilbereichen des Systems auf unterschiedliche und oftmals ungleichmäßige Weise.

Bei der Umsetzung der Agenda des lebenslangen Lernens besteht nur eine unzureichende Vernetzung innerhalb der nationalen Bildungssysteme. Diese Situation gibt Anlass zu Bedenken, ob die einzelnen Teilbereiche des Bildungswesens noch in der Lage sein werden, auf die großen Herausforderungen im Lernbereich des 21. Jahrhunderts kohärente Antworten zu geben, oder ob diese nicht vielmehr in jedem Teilbereich isoliert voneinander formuliert werden. In diesem Zusammenhag stellt sich auch die Frage, wie das Lernergebniskonzept in die Lehrerbildung, die Ausbildung der Ausbilder und die Ausbildung der Schulleiter integriert wird ⁽³⁶⁾.

⁽³⁶⁾ Diese Fragen sind zwar nicht Gegenstand der vorliegenden Studie, sollten jedoch im Rahmen künftiger Forschungsarbeiten erörtert werden.

Das Lernergebniskonzept stellt nunmehr einen wichtigen Aspekt der System-Governance dar. Dabei stellen sich zwei wesentliche Fragen:

- (a) Sind dieselben Lernergebnisse für alle Lernformen geeignet?
- (b) Wie sieht ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen der an Lernergebnissen orientierten allgemeinen und beruflichen Bildung, fachbezogenem Input auf der Grundlage von Kenntnissen und einem hochwertigen Unterricht aus? Dabei stellt sich auch die Frage, welche Aussagen über Lernergebnisse bis zur Ebene der nationalen Politik durchdringen.

Haben bislang Lernergebnisse vornehmlich in der Berufsbildung eine tragende Rolle gespielt, so gewinnen nun Ansätze an Bedeutung, die der Vielfalt der europäischen Systeme der Grund- oder Pflichtschulbildung Rechnung tragen.

Andere Arten der Lernergebnisse (z. B. im Bereich der Pflichtschulbildung) konzentrieren sich offenkundig in stärkerem Maße auf Schlüssel- oder Kernkompetenzen, die für das Leben und Arbeiten im 21. Jahrhundert für notwendig erachtet werden. Zudem sind sie offensichtlich in das nationale Bildungskonzept integriert, wobei einige übertragbare Fertigkeiten als bedeutsam für die Hochschulbildung angesehen werden.

Der einzige Teilbereich des Bildungswesens, der sich weiterhin offensichtlich weitgehend am Input orientiert, ist die allgemeinbildende Sekundarstufe II, die zum entsprechenden Abschluss führt. Im Hochschulbereich setzt allmählich eine Umstellung auf Lernergebnisse ein.

Künftig wird die Frage zu beantworten sein, ob die Entwicklung von Lernergebnissen im Hochschulbereich einen vergleichbaren Prozess in der allgemeinbildenden Sekundarstufe anstoßen wird, zumal sich die Hochschulzugangspolitik auf die Beurteilung der Sekundarschüler auswirken kann. Darüber hinaus sind zwar Lernergebnisse eine wichtige Komponente für die Konzeption des Europäischen Qualifikationsrahmens, man kann jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt die langfristigen Folgen seiner Umsetzung noch nicht abschätzen.

TEIL 5

Lernergebnisse in der Berufsbildung, der Hochschulbildung und der allgemeinen schulischen Bildung

5.1. Überblick

Dieses Kapitel baut auf den Konzeptualisierungen der gegenwärtig verwendeten Lernergebnisse (vgl. Kapitel 3) und der Erkenntnis (Kapitel 4) auf, dass sich der Einsatz eines einheitlichen Lernergebniskonzepts in den verschiedenen Teilbereichen der Bildungssysteme auf einige wenige europäische Länder beschränkt. Es wird eingehender untersucht, in welchem Maße Lernergebnisse bei den Strukturen oder Reformen der Qualifikationen in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung Berücksichtigung finden. Ferner wird der Schluss gezogen, dass Lernergebnisse ein wichtiges Lenkungsinstrument für die Reform der Qualifikationen sein können und aller Wahrscheinlichkeit nach auch sein sollten. Tatsächlich werden Lernergebnisse in einigen Schlüsselbereichen eingesetzt, um Reformen anzustoßen.

Die in Kapitel 4 untersuchten europäischen Fälle deuten zudem auf erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Verfahren für die Umsetzung oder Ableitung der Lernergebnisse für die allgemeine schulische Bildung, die Berufsbildung und die Hochschulbildung hin. Dies kann nur teilweise dadurch erklärt werden, dass gemäß den einzelstaatlichen Traditionen die Teilbereiche des Bildungswesens bei der Gestaltung der Politik oftmals getrennt voneinander betrachtet werden. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass die verschiedenen Teilbereiche unterschiedlichen Erfordernissen, Zielen und Einflussfaktoren Rechnung tragen müssen.

In der Praxis ist davon auszugehen, dass bei der Ableitung der Lernergebnisse für die allgemeine schulische Bildung andere Referenzpunkte als bei der Berufs- und der Hochschulbildung herangezogen werden. Einige Länder verfolgen eher ein bereichsspezifisches Konzept, dem zufolge Lernergebnisse,

insbesondere in der Berufsbildung, leichter an bestimmte Kataloge von Qualifikationen angepasst werden können. Andere streben eine einheitliche Gesamtdefinition der Lernergebnisse für die Qualifikationen in der allgemeinen und beruflichen Bildung an. Anscheinend stellt die Umsetzung der Vorgaben des Bologna-Prozesses in Bezug auf die Lernergebnisse einen der schwierigsten Aspekte im Hochschulbereich dar. Dies ist allerdings nicht weiter verwunderlich: Eine zentrale Rolle der Lernergebnisse in der Hochschulbildung vorzusehen bedeutet in vielerlei Hinsicht, das von Hochschulen traditionell verfolgte Curriculumkonzept in Frage zu stellen.

5.2. Lernergebnisse als Steuerungsinstrument für berufliche Qualifikationen und Berufsbildungsreformen?

Die Reformbewegung im Berufsbildungssektor wird in erster Linie von der Notwendigkeit bestimmt, die Relevanz und Attraktivität beruflicher Qualifikationen angesichts unsicherer Arbeitsmarktbedingungen zu verbessern. Dies ist in zahlreichen Ländern ersichtlich, die eine Stärkung oder Wahrung der Wettbewerbsfähigkeit in der Weltwirtschaft anstreben. Regierungen, Bildungsträger und sonstige Interessengruppen zielen darauf ab, die Nachfrage nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Qualifikationen effizienter zu bedienen, selbst wenn die beteiligten Akteure nicht genau angeben können, welche Arten von Fertigkeiten und Qualifikationen auf welcher Ebene erforderlich sind.

Die meisten Länder bezeichnen Lernergebnisse (gemäß ihrer eigenen Terminologie) als einen zunehmend wichtigen Faktor oder sogar als den Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Qualifikationen. Anhand der Analyse der von den nationalen Einrichtungen und in den einzelstaatlichen Systemen vorgesehenen Berufe werden die einschlägigen Kompetenzstandards weiterentwickelt und/oder aktualisiert. Anschließend werden sie in die für die verschiedenen beruflichen Qualifikationen für die jeweiligen Berufe erwarteten Lernergebnisse übertragen. In einigen Fällen wird darüber hinaus ein Ausbildungsstandard entwickelt. Wie viele andere Länder verfügen auch die Niederlande über ein klar definiertes Konzept für die Berufsanalyse.

Tabelle 20. **Berufsanalyse in den Niederlanden**

In den Niederlanden veröffentlichte der Beirat für Bildung und Arbeitsmarkt im Jahr 1999 unter dem Titel *Umstellung auf Kernkompetenzen* einen Vorschlag, mit dem auf das Argument der Arbeitgeber reagiert wurde, dass die für die Arbeitswelt erforderlichen Qualifikationen eher in der betrieblichen Ausbildung als im Rahmen der formalen Bildung erworben werden sollten. Für 291 Berufe wurden ausführliche Kompetenzprofile (*beroepscompetentieprofiel*) definiert, die jeweils eine umfassende Berufsbeschreibung (*beroepsbeschrijving*) und berufliche Kompetenzen mit Erfolgskriterien spezifizieren, die in funktionale oder technisch-fachliche Kerntätigkeiten (*kerntaken*) und Kernaufgaben (*kernopgaven*) aufgeteilt sind. Diese werden weiter unterteilt in spezifische berufsbezogene Kompetenzen (*beroepscompetentie*), die zum Teil auf funktionale und verhaltensspezifische Aspekte abstellen. Alle Berufskompetenzen umfassen definitionsgemäß eine oder mehrere der folgenden „Dimensionen“:

- Die Dimension der berufsspezifischen Methoden oder Prozesse (*vakmatig-methodische dimensie*) bezeichnet berufliche Kompetenzen, wie z. B. Verfahren, mit denen Kernfunktionen und Kernaufgaben angemessen durchgeführt werden können.
- Die administrativ-organisatorische und strategische Dimension (BOS, *bestuurlijk-organisatorische en strategische dimensie*) bezeichnet berufliche Kompetenzen, die die berufliche Leistungsfähigkeit in Betrieben gewährleisten.
- Die sozial-kommunikative Dimension (*social-communicatieve dimensie*) bezeichnet berufliche Kompetenzen, mit denen Kontakte geknüpft und aufrechterhalten sowie Zusammenarbeit und Teamarbeit usw. ermöglicht werden können.
- Die Entwicklungsdimension (*ontwikkelingsdimensie*) bezeichnet berufliche Kompetenzen, die zur Entwicklung des Einzelnen, eines Teams, eines Berufes, einer Organisation oder eines Unternehmens beitragen.

Quelle: Profil der Niederlande.

Sofern die verschiedenen Formen der Berufsanalyse wirksam sind, bieten sie einen eindeutigen Referenzpunkt für die Ermittlung der Lernergebnisse für berufliche Qualifikationen. Dennoch gilt es womöglich, einige Klippen zu umschiffen: Arbeitgeber und Sachverständige haben unter Umständen keine klare Vorstellung über den gegenwärtigen – geschweige denn künftigen – Qualifikationsbedarf; im Rahmen der Funktionsanalyse werden möglicherweise nur die erforderlichen Mindestkenntnisse und -fertigkeiten definiert, oder den technischen oder generischen Fertigkeiten wird ein allzu hoher Stellenwert beigemessen; die für einen bestimmten Beruf erforderlichen Kompetenzen entsprechen womöglich nicht dem vielseitigen und ausgewogenen Kompetenzprofil, das in der gegenwärtigen Gesellschaft gefragt ist. Einige Analysten verweisen

darüber hinaus auf die Gefahr, dass die Lernergebnisse allzu stark spezifiziert werden und somit Qualifikationen entstehen, deren Umsetzung sich als schwerfällig und für die Nutzer nicht unbedingt transparent erweist (Allais, 2007).

Es gibt zahlreiche europäische Beispiele für die Entwicklung eines funktionalen Konzepts zur Nutzung der Lernergebnisse bei der Reform beruflicher Qualifikationen. In Griechenland, wo die Lernergebnisse nicht in alle Bereiche des Systems übernommen wurden, wurde eine wichtige Initiative zur Entwicklung des nationalen Systems für die Verzahnung der Berufsbildung mit der Arbeitswelt (ESSEEKA) ins Leben gerufen. Dadurch soll den Bürgern die Möglichkeit eröffnet werden, ihre Qualifikationen und beruflichen Fertigkeiten unabhängig von den Bildungswegen für deren Erwerb zertifizieren zu lassen, um die Anerkennung der Lernergebnisse unabhängig vom Bildungsangebot zu gewährleisten. Für Länder wie Griechenland ist die Anerkennung und Validierung früher erworbener Berufserfahrung, Kenntnisse und/oder Kompetenzen ein zentraler Faktor zur Förderung eines Konzepts auf der Grundlage der Lernergebnisse.

Dies bedeutet nicht unbedingt, dass die Vorstellung der Lernergebnisse überall auf dieselbe Weise definiert wird oder dass die hochgradig strukturierten Verfahren und Mechanismen, die in einigen Ländern seit vielen Jahren angewendet werden, bereits europaweit umgesetzt wurden. Eine derartige Struktur wird über einen gewissen Zeitraum entwickelt und setzt die erforderlichen einschlägigen Fachkenntnisse sowohl der Sozialpartner als auch der öffentlichen Behörden (insbesondere der Bildungsministerien) voraus. Daher sollte nicht erwartet werden, dass die neuen Mitgliedstaaten und die Kandidatenländer über dieselben voll funktionsfähigen Mechanismen verfügen wie Frankreich oder die Niederlande. In beiden Ländern setzten die Bestrebungen zur Definition von Kompetenzen und Lernergebnissen erst etliche Jahre nach der Schaffung dieser dreiseitigen Einrichtungen ein (Bouder und Kirsch, 2007).

Selbst in Ländern, die sich in einem frühen Stadium der Berufsbildungsreform befinden, wird in den jüngsten Grundsatzpapieren das Lernergebniskonzept unterstützt. In Kroatien wird z. B. im Weißbuch zur Berufsbildung aus dem Jahr 2006 festgestellt, dass die Entwicklung der Qualifikationen schwerpunktmäßig auf nachweisbare Lernergebnisse und Beurteilungsverfahren und -belege setzen sollte und nicht an Faktoren wie Ausbildungsdauer, Alter des Auszubildenden oder Art der Bildungseinrichtung geknüpft werden sollte (Profil Kroatiens). Zypern hat eine ähnliche Strategie gewählt und ein kompetenzbasiertes System für berufliche Qualifikationen eingeführt, das auch den Weg für die Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens ebnet sollte.

Man kann zwischen Ländern unterscheiden, die den Lernergebnissen in ihren Berufsbildungssystemen eine zentrale Rolle eingeräumt haben, und solchen, die eine entsprechende Entwicklung prüfen oder planen. In Ungarn wurde in den letzten zehn Jahren über das Register für staatlich anerkannte berufliche Qualifikationen (nationales Qualifikationsregister) ein Konzept auf der Grundlage der Lernergebnisse eingeführt. Darin werden die Anforderungen in Bezug auf die Lernergebnisse für die registrierten Qualifikationen genannt, wobei im Rahmen einer jährlichen Überprüfung dem Bedarf der Arbeitgeber Rechnung getragen wird.

In einigen Ländern ist das Lernergebniskonzept für die Reform beruflicher Qualifikationen durch die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen oder Qualifikationsrahmen für Teilbereiche des Bildungssektors gekennzeichnet, während in anderen Kataloge von Berufen und Qualifikationen zugrunde gelegt werden. England, Wales, Schottland und Irland gehören allesamt zur ersten Gruppe. Deutschland, Ungarn und Portugal haben den zweiten Ansatz gewählt. Frankreich verbindet in seinem Konzept einen Rahmen und einen Katalog. Berufsausbildungsabschlüsse werden von Berufsbildungsbeiräten geschaffen oder überarbeitet, die in allen für die Vergabe von Abschlüssen zuständigen Ministerien eingerichtet wurden (vgl. nachstehende Tabelle). In Spanien sieht das Gesetz zur Regelung des nationalen Qualifikationskatalogs vor, dass die beruflichen Qualifikationsniveaus gemäß den für die produktiven Tätigkeiten erforderlichen beruflichen Kompetenzen u. a. anhand der Kriterien Kenntnisse, Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Verantwortung und Komplexität der Tätigkeit festgelegt werden. Umfassende Reformen sind in vielen Ländern im Gange, allerdings ist bis zu deren Umsetzung noch ein weiter Weg zurückzulegen.

Tabelle 21. Methode des französischen Bildungsministeriums für die Entwicklung beruflicher Qualifikationen und die Ermittlung der zu bewertenden Kompetenzen

Berufsausbildungsabschlüsse werden in Frankreich von Berufsbildungsbeiräten (*Commissions Professionnelles Consultatives*) geschaffen oder überarbeitet, die inzwischen in allen für die Vergabe von Abschlüssen zuständigen Ministerien eingerichtet wurden. Zwar weisen diese Gremien je nach Ministerium leichte Unterschiede auf, Prinzip und Zusammensetzung der Beiräte sind jedoch identisch: Es werden Vertreter des Ministeriums, der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und Sachverständige berufen. Anhand einer Bedarfsanalyse wird zunächst festgestellt, dass es Bedarf für eine neue oder für die Überarbeitung einer bestehenden Qualifikation besteht. Anschließend werden unter der Federführung des zuständigen Ministeriums weitere Analysen durchge-

führt, wobei der entsprechende Berufsbildungsbeirat den Prozess leitet. Folgende Phasen sind zu unterscheiden:

1. Bedarfsanalyse (*la phase d'opportunité*): Die Bedarfsanalyse kann von allen Interessengruppen beantragt werden und trägt folgenden Aspekten Rechnung: Entwicklung und Einstellungsmuster der betreffenden Branche, Aussichten, die der Abschluss bietet, am besten geeignete Lernformen und Relevanz des Antrags unter Berücksichtigung bestehender Abschlüsse.
2. Berufsstandard (*référentiel des activités professionnelles*): Hierunter fällt die „Festlegung der wesentlichen Merkmale des Abschlusses“. Dieser Standard wird gemäß den für die Ausübung des Berufes erforderlichen Kompetenzen definiert und setzt substantielle Beiträge der Fachleute voraus.
3. Kompetenzstandard (*référentiel de certification*): In dieser Phase werden berufliche Tätigkeiten in zu erwerbende Kompetenzen übertragen (Kenntnisse und Fertigkeiten). In diesem Zusammenhang kommt der Funktion der Lehrkräfte eine wesentliche Bedeutung zu.
4. Beurteilungsstandards (*modalités de validation et la mise en conformité réglementaire*): Für diese Phase ist das Bildungsministerium verantwortlich. Die Prüfungsordnung (Inhalte, Dauer, Gewichtung der Fächer), etwaige Voraussetzungen für den Erwerb des Abschlusses und die Zahl der Unterrichtsstunden werden festgelegt.

5.3. Beschreibung der Lernergebnisse für berufliche Qualifikationen

Nachdem festgestellt wurde, dass die meisten europäischen Länder zunehmend Lernergebnisse definieren und entwickeln, sei es als integraler Bestandteil des beruflichen Qualifikationssystems oder als reformtreibende Kraft, gilt es nun, die verwendeten Klassifikationen zu untersuchen. Die konsultierten Quellen in den einzelnen Ländern haben Auskunft darüber gegeben, wie die Klassifikationen der Lernergebnisse entstanden sind; dabei wurde zum einen die Angebotsseite genannt, die mitunter auch als Arbeitgeber, Sozialpartner bzw. Arbeitswelt oder Sozialpartnerschaft bezeichnet wird, und zum anderen auf die Arbeit der staatlichen Forschungseinrichtungen (z. B. in Deutschland) bzw. sonstiger Sachverständiger verwiesen. Im Unterschied zur Frage nach den Entscheidungsträgern und der Funktionsweise der Berufsanalyse ist festzustellen, dass bisher weitgehend ungeklärt ist, „auf welcher Grundlage Lernergebnisse konzeptualisiert werden“.

Es gibt allerdings auch Ausnahmen. Luxemburg räumt den Einfluss der deutschen, Portugal den der französischen Konzeptualisierungen ein. Die Türkei und einige andere Länder verweisen auf den Einfluss der Deskriptoren für die einzelnen Niveaus des EQR. In Slowenien wird die Konzeptualisierung auf ihren

eigentlichen Ursprung zurückgeführt und festgestellt, dass das Lernergebniskonzept generell auf breite Akzeptanz stößt und in der Regel als überaus nützliches Verfahren für die stärkere Ausrichtung der Berufsbildungsgänge an der Praxis und den Markterfordernissen angesehen wird. Aus den im slowenischen Profil angeführten Quellen geht hervor, dass derzeit alle Bildungsgänge das Lernergebniskonzept übernommen haben und auch die Curricula diesem Prinzip folgen, wobei den Lernergebnissen die Bloomsche Taxonomie zugrunde liegt.

In Kapitel 3 wurden drei Möglichkeiten für die Entwicklung eines Systems der Lernergebnisse aufgezeigt. Dabei wurde festgestellt, dass viele Länder mehrere Ansätze miteinander verbinden. Dabei handelt es sich um:

- (a) den Einsatz von Forschungsergebnissen oder Theorien, um die Kategorien oder Gruppen von Lernergebnissen zu spezifizieren, wie z. B. die Bloomsche Taxonomie;
- (b) den Einsatz eines Verhandlungsprozesses, wie z. B. im Rahmen einer hochrangigen Kommission oder des Prinzips der Sozialpartnerschaft;
- (c) Übernahme einer Formel, wie z. B. die EQR-Definition von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf acht verschiedenen Niveaus.

Im abschließenden Abschnitt des Berichts wird dieses Thema wieder aufgegriffen werden. Im Folgenden werden Beispiele für die vielfältigen Begriffe und Deskriptoren angeführt, die in den nationalen Systemen verwendet werden, um das jeweilige Lernergebniskonzept zu beschreiben.

Im spanischen Katalog der beruflichen Qualifikationen beginnt die Beschreibung eines Berufsprofils mit einer allgemeinen Kompetenz (*competencia general*); anschließend werden die wesentlichen Tätigkeiten im Rahmen des Berufes kurz dargestellt und die Kompetenzeinheiten (*unidades de competencia*) anhand von Kompetenzmerkmalen erläutert, die das vom Einzelnen erwartete Verhalten und die gewünschten Lernergebnisse definieren. Kompetenzeinheiten beschreiben lediglich die Funktionen und gewünschten Ergebnisse, ohne die zugrunde liegenden Kenntnisse oder sozialen Kompetenzen zu benennen. Die Qualifikationen werden im Katalog als Kompetenzeinheiten gegliedert und entsprechen der Mindestzahl an Einheiten, die anerkannt und validiert werden können. Sie entsprechen zudem den spezifischen Fertigkeiten, die für die Ausübung eines bestimmten Berufs und für einen überzeugenden beruflichen Erfolg erforderlich sind.

Der irische nationale Qualifikationsrahmen benennt deklaratives Wissen (außerhalb konkreter Anwendungsgebiete), Fertigkeiten (das Know-how für die Anwendung in einem bestimmten Umfeld) und Kompetenzen (praktische Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen). Kompetenz wird anhand von Kontext, Rolle und Lernfähigkeit/Verständnis begriffen.

In Litauen werden zwei Arten von Standards für die Berufsbildung definiert: Berufsstandards (*profesinis standartas*) und Berufsbildungsstandards. Bei Berufsstandards handelt es sich um die Beschreibung der Qualifikationen und Kompetenzen für den Erwerb einer Qualifikation sowie der Beurteilungskriterien und -methoden. Berufsbildungsstandards sind definiert als Regelwerk für den Erwerb von Qualifikationen im Rahmen des Berufsbildungssystems. Sie bestehen aus den folgenden acht Teilen:

- (a) allgemeine Berufsbeschreibung;
- (b) Zweck der beruflichen Tätigkeit (*profesijos tikslas*);
- (c) Tätigkeitsbereiche (*veiklos sritys*);
- (d) Kompetenzen (*kompetencijos*) und ihre Abgrenzung (*kompetenciju ribos*);
- (e) Ausbildungsziele (*studiju tikslai*);
- (f) Beurteilung der Kompetenzen (*kompetenciju vertinimas*);
- (g) Grundfertigkeiten (*svarbiausieji bendrieji gebėjimai*);
- (h) abschließende Beurteilung der Qualifikation (*baigiamasis kvalifikacijos įvertinimas*).

Die portugiesischen Berufsprofile sind kompetenzbasiert und verwenden eine Typologie, wie sie auch im Sekundarbereich herangezogen wird: Kenntnisse, technisches Know-how sowie soziale und interpersonelle Kompetenz. Ausgehend vom Prinzip der Berufsprofile wird eine Methodik für die Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsregisters entwickelt, die Kompetenzstandards für jede einzelne Qualifikation vorsieht.

Die in Deutschland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich gewählten Definitionen haben wahrscheinlich allesamt in verschiedenen Kontexten einen gewissen Einfluss ausgeübt. Zwar lässt sich eine Tendenz feststellen, diese drei Systeme über einen Kamm zu scheren, tatsächlich weisen sie jedoch unterschiedliche Konzepte und historische Entwicklungen auf. In Deutschland wird der Terminus „Kompetenz“ in unterschiedliche Kategorien untergliedert. In den Ausbildungsordnungen basieren die Curricula für die Berufsbildung nunmehr speziell auf der „Handlungskompetenz“. Diese wird anhand einer Typologie der Kompetenzen beschrieben: „Fachkompetenz“, „Personalkompetenz“ und „Sozialkompetenz“. Großes Augenmerk wurde auf den Bedarf an Metakompetenzen gelegt, insbesondere bei Fertigungsprozessen im Hochtechnologiebereich. Der im Vereinigten Königreich Mitte der 1980er Jahre gewählte Ansatz zur Entwicklung eines Systems auf der Grundlage von Lernergebnissen unter Einbeziehung nationaler beruflicher Befähigungsnachweise war der erste seiner Art in Europa, sah sich jedoch in den Folgejahren erheblichen Schwierigkeiten gegenüber, als es galt, Antworten auf alle sich ergebenden Fragen zu finden, z. B. in Bezug auf das Gleichgewicht zwischen beruflicher Kompe-

tenz und zugrunde liegenden Kenntnissen, die Rolle der verschiedenen Akteure, den Stellenwert des Curriculums, die Erfordernisse junger Menschen im Unterschied zu denen der Erwachsenen usw. Obwohl viele Konzepte nun europaweit sichtbar umgesetzt wurden, so sind doch hinsichtlich ihrer Übertragung in das Berufsbildungsangebot überaus unterschiedliche Entwicklungen zu beobachten. Zum anderen wurde das französische Konzept für Standards und Kompetenzen in starkem Maße durch die im Zuge des 1987 als Teil der allgemeinen Politik zur Verbesserung des Qualifikationsniveaus junger Schulabgänger eingeführten *baccalauréat professionnel* gewonnenen Erfahrungen geprägt. Dieser Abschluss wurde als Bildungsweg für Schüler konzipiert, die einen einfachen Berufsabschluss erworben hatten, und hatte sowohl im einfachen und weiterführenden Ausbildungsbereich Frankreichs als auch in anderen Ländern, die das Berufsbildungsangebot umstrukturieren, erheblichen Einfluss.

Diese Beispiele bieten hinreichend Belege, um den Schluss zu ziehen, dass zwar die einzelnen Länder zunehmend ein Lernergebniskonzept für die Reform beruflicher Qualifikationen übernehmen, dass es jedoch eine beträchtliche – und womöglich reiche – Vielfalt an Möglichkeiten gibt, wie diese Lernergebnisse begriffen und beschrieben werden können.

5.4. Lernergebnisse bei Qualifikationen in der allgemeinen schulischen Bildung

Über die Verwendung der Lernergebnisse bei Qualifikationen in der allgemeinen schulischen Bildung liegen weniger Informationen vor als im Berufsbildungsbereich. Daher sind auf diesem Gebiet weitere Forschungsarbeiten in Europa erforderlich. Ein wichtiger Unterschied ist zudem, dass Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung, insbesondere in der Pflichtschulbildung, nicht unbedingt an den Erwerb von Qualifikationen geknüpft sind.

Im Vergleich zum Berufsbildungsbereich (vgl. Kapitel 4) nehmen offensichtlich einige Länder bei den in der allgemein bildenden Sekundarstufe II erworbenen Qualifikationen Änderungen besonders zögerlich oder widerstrebend vor: Allgemeine Hochschulzugangsberechtigungen wie z. B. *baccalaureate* oder *matriculation* haben unter Umständen eine kulturelle Leuchtturmfunktion oder den Status eines Goldstandards, der zum einen eine selektive Funktion aufweist und zum anderen sowohl eine askriptive als auch eine erzieherische Rolle spielt. Die Qualifikationen in der allgemeinen schulischen Bildung gelten aufgrund ihrer nationalen Besonderheiten häufig als eng mit der kulturellen Identität eines

Landes verknüpft, und daher besteht eine gewissen Tendenz, Änderungen nur widerstrebend zu akzeptieren.

Möglicherweise spielt auch eine weitere Überlegung eine Rolle. Zwar werden die Berufsbildungssysteme ausdrücklich und eindeutig als Bestandteil der Strategie von Lissabon genannt, es ist jedoch festzustellen, dass sich die EU-Politik in Bezug auf die nationalen Systeme der allgemeinen schulischen Bildung aus Gründen der Subsidiarität ambivalenter und zurückhaltender gestaltet. Zwar verfolgen die Berufsbildungs- und Hochschulsysteme auch in gewissem Maße ihre eigenen spezifischen Agenden, Prioritäten und Reformprogramme, doch dies gilt umso mehr für die allgemeine schulische Bildung (sowohl für den Pflichtschulbereich als auch für die Sekundarstufe II). Zum einen konzentrieren sich die verschiedenen Teilbereiche der Bildungssysteme auf spezifische Prioritäten und Agenden und geben auch ein eigenes Reformtempo vor, zum anderen wird die Entwicklung von unterschiedlichen Akteuren bestimmt, die ebenfalls ihre eigenen Agenden verfolgen. Es ist davon auszugehen, dass sich dies auf die Einführung von Konzepten auf der Grundlage der Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung und auf die Frage auswirken wird, ob diese Reformen zwischen den verschiedenen Teilbereichen abgestimmt und angeglichen werden.

In einigen Ländern, z. B. in Dänemark, Estland und Norwegen, werden jedoch Lernergebnisse sowohl für die allgemeine schulische als auch für die berufliche Bildung entwickelt. Bei den Reformen in Dänemark wurde über viele Jahre hinweg das Augenmerk auf zielorientierte Lernergebnisse gelegt. In jüngster Zeit sind allerdings individualisierte Lernpläne stärker in den Mittelpunkt gerückt, wobei der Schwerpunkt auf die Förderung und Bewertung der Entwicklungskompetenzen des Einzelnen gelegt wurde. Diesbezügliche Reformen wurden im Jahr 2005 für die Sekundarstufe II durchgeführt. In Estland erfolgt eine Umstellung auf Lernergebnisse, wobei eine der sechs Prioritäten der allgemeinen schulischen Bildung vorsieht, dass sich das nationale Curriculum stärker auf Grundkompetenzen und Kenntnisse konzentrieren sollte, um den inhaltlichen Umfang der Fachcurricula zu verringern und deren Integration und die Handlungsmöglichkeiten der Schulen zu verbessern.

Es mag durchaus unterschiedliche Möglichkeiten geben, Lernergebnisse für die allgemeine schulische Bildung zu spezifizieren, oftmals steht deren Formulierung allerdings im Zusammenhang mit den einzelnen Fächern und Stufen. Das spanische Ministerium für Erziehung und Wissenschaft verabschiedete Rechtsvorschriften zur Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts mit Kerncurricula für alle Bildungsstufen: Primarbereich, Sekundarstufe I und II sowie berufliche Erstausbildung. Darin werden die allgemeinen Zielsetzungen für die

einzelnen Bildungsstufen sowie spezifische Ziele für jedes Fach bzw. jede Fächergruppe festgelegt. In Zypern werden die Lernergebnisse für die allgemeine schulische Bildung anhand von auf die jeweilige Stufe bezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie anhand von Einstellungen und Bewusstsein in die Konzepte für die Qualifikationen integriert. In Portugal wird das Curriculum auf Schul- und Jahrgangsstufenebene anhand eines nationalen Leitdokuments – des *Nationalen Curriculums für die Grundbildung: grundlegende Kompetenzen* – geplant und entwickelt. Dieses Leitdokument gibt die allgemeinen und spezifischen Kompetenzen vor, die sich die Schüler im Laufe der Pflichtschulbildung aneignen sollen. Für jedes Fach bzw. jede Fächergruppe werden die entsprechenden Kompetenzprofile (in Bezug auf Einstellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse) beschrieben, die sich alle Schüler nach Abschluss einer jeden Stufe oder im Rahmen der drei Stufen der Pflichtschulbildung angeeignet haben sollten. Darüber hinaus werden die in jeder Stufe zu vermittelnden Lernerfahrungen spezifiziert. Bei der Konzeption der Lernergebnisse werden die Überlegungen über den Beitrag eines jeden Fachs bzw. einer jeden Fächergruppe zur Gesamtentwicklung des Schülers berücksichtigt. Andere Länder wie z. B. Frankreich definieren ebenfalls einen Katalog von Kompetenzen nach Bildungsstufen oder -abschnitten.

Offensichtlich übernehmen einige Länder allmählich in Bezug auf die Lernergebnisse ein holistisches und auf Fächern/Stufen basierendes Konzept, um zu vermeiden, dass dem Lerninput ein übermäßig hoher Stellenwert beigemessen wird. Im nächsten Kapitel wird dieses Thema wieder aufgenommen.

5.5. Qualifikationen in der Hochschulbildung

Es ist nicht möglich, einen eindeutigen Standpunkt zu den Qualifikationen in der Hochschulbildung auszumachen. Der Bologna-Prozesses, der bereits jetzt spürbare Auswirkungen zeitigt, wird im Zuge der kontinuierlichen Umsetzung verschiedener Reformen im Europäischen Hochschulraum weiter an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang ist von einem Europa verschiedener Geschwindigkeiten zu sprechen: Mehrere, vorwiegend nord- und westeuropäische Länder brachten bereits vor der Einleitung des Bologna-Prozesses Reformen auf den Weg und sind daher nun den meisten anderen Ländern in Mittel-, Ost- und Südeuropa voraus.

Die Informationen über den genauen Stand der Umsetzung der Lernergebnisse in den 46 am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern sind lückenhaft und wenig verlässlich, da die einschlägigen nationalen Berichte Unterschiede

hinsichtlich Präzision und Qualität aufweisen. Die Systeme in Schottland und Irland haben die meisten Verfahren im Zusammenhang mit diesem Konzept entwickelt. Diese beiden Länder haben als erste erfolgreich das im Bologna-Prozess vorgesehene Selbstzertifizierungsverfahren umgesetzt, durch das die nationalen Qualifikationsrahmen mit dem allumfassenden Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums verzahnt wurden. Bei der Selbstzertifizierung handelt es sich um ein komplexes Verfahren, mit dem gewährleistet werden soll, dass echte Reformen stattfinden. Alle Bologna-Länder haben sich verpflichtet, dieses Verfahren durchzuführen und bis Ende 2007 in die Wege zu leiten. Es wird gemeinhin anerkannt, dass die Schaffung dieser Qualifikationsrahmen „neuen Zuschnitts“ auf der Grundlage von Lernergebnissen eine Herausforderung darstellt⁽³⁷⁾. Darüber hinaus verabschiedeten die zuständigen europäischen Minister im Jahr 2005 die Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum der ENQA, die ebenfalls die Verwendung von Lernergebniskonzepten vorsehen:

„Die Qualitätssicherung von Programmen und Abschlüssen sollte [...] [die] Entwicklung und Veröffentlichung expliziter [...] Qualifikationsergebnisse [beinhalten].“ (ENQA, 2005, S. 26).

„Die Prozesse zur Beurteilung der Studenten sollten so gestaltet sein, dass das Erreichen der im Vorfeld definierten Qualifikationsziele („learning outcomes“) und anderer Programmzielsetzungen gemessen werden kann.“ (a. a. O., S. 27).

„Bei der Erfüllung ihrer öffentlichen Rolle sind Hochschulen verpflichtet, Informationen zu den von ihnen angebotenen Programmen, den im Vorfeld definierten Qualifikationszielen dieser Programme („learning outcomes“), den Abschlüssen, den Unterrichts-, Lern- und Beurteilungsverfahren und den Studienmöglichkeiten, die den Studierenden zur Verfügung stehen, zu bieten.“ (a. a. O., S. 29).

Neben Schottland und Irland haben auch England, Wales und Nordirland seit vielen Jahren eine Vorreiterrolle bei der Verwendung der Lernergebnisse in weiten Teilen des Hochschulsektors eingenommen. Belgien, Kroatien, Dänemark, Estland, Ungarn, Italien, die Republik Moldau, Portugal, Rumänien,

⁽³⁷⁾ Einzelheiten über den aktuellen Stand der Einführung von Qualifikationsrahmen sind den Dokumenten zu entnehmen, die im Rahmen des Forums für Qualifikationsrahmen des Europarats erstellt wurden, 11./12. Oktober 2007: <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/QF/> [Stand vom 3.7.2008].

Spanien und Schweden arbeiten in unterschiedlichem Tempo an einer umfassenderen Umsetzung der Lernergebnisse. Die übrigen am Bologna-Prozess teilnehmenden Länder nehmen gegenwärtig ebenfalls Änderungen vor. Häufig erfolgt dies im Rahmen nationaler Rechtsvorschriften, es besteht jedoch die Gefahr, dass diese Top-down-Maßnahmen nicht unbedingt mit Aktivitäten im Rahmen eines Bottom-up-Ansatzes einhergehen. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich darüber hinaus aus den in den nationalen Bestandsaufnahmen aus dem Jahr 2007 gewonnenen Erkenntnissen. Die entsprechenden Berichte deuten darauf hin, dass zwar viele Länder mittlerweile die Anrechnung und Akkumulierung von Studienleistungen ermöglichen, jedoch die Studienleistungen in wesentlich geringerem Maße mit Lernergebnissen verknüpfen. Im Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) wird zwar nunmehr die Verwendung von Lernergebnissen gefordert, entsprechende Fortschritte werden jedoch nur schleppend erzielt.

Das Projekt TUNING der Europäischen Kommission zur Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa ist eine starke Triebfeder für Veränderungen, die auf die Einführung des Lernergebniskonzepts abzielen ⁽³⁸⁾. Im Rahmen des von Hochschulen getragenen Projekts wurde u. a. eine europaweite Konsultation unter Beteiligung von Absolventen, Arbeitgebern und Wissenschaftlern durchgeführt, um für jene Akteure, die mit der Konzeption von Qualifikationen betraut sind, die Schlüssellernergebnisse und -kompetenzen zu ermitteln, die in die generischen (anrechenbaren) und fachbezogenen Referenzpunkte einfließen sollten. Im Rahmen des Projekts wurde nachdrücklich ein stärker studentorientiertes Konzept der Hochschulbildung und somit eine Reform des Curriculums und entsprechende Veränderungen im Bereich der Lehr-, Lern- und Beurteilungsverfahren empfohlen.

Für die Umsetzung der verschiedenen Bologna-Reformen gibt es keine vorgegebene Reihenfolge. Die für die Hochschulbildung zuständigen Ministerien haben jedoch mehrere Fristen für die Durchführung der Reformen festgelegt, wobei das ehrgeizige Ziel verfolgt wird, den Europäischen Hochschulraum bis 2010 zu vollenden. Dabei spielen Lernergebnisse eine zentrale Rolle. Das Potenzial und die weitreichende Bedeutung der Lernergebnisse werden nur allmählich erkannt. Mit ihrer Einführung soll die grundlegende Reform bestehender und die Schaffung neuer Qualifikationen befördert werden, die den Anforderungen des 21. Jahrhunderts genügen. Man könnte die Auffassung vertre-

⁽³⁸⁾ Weitere Informationen zum Projekt TUNING sind folgender Website zu entnehmen:
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

ten, dass das wichtigste Endprodukt der Bologna-Reformen nicht nur die Schaffung neuer Bildungsstrukturen, sondern in erster Linie die Entwicklung besserer Qualifikationen auf der Grundlage der Lernergebnisse ist. Für ein derartiges Bottom-up-Konzept müssen auf institutioneller Ebene, wo die Wissenschaftler für die Entwicklung und Pflege von Qualifikationen zuständig sind, grundsätzliche Veränderungen vorgenommen werden. Diese Umstellung von traditionellen input-/inhaltsorientierten Konzepten auf output-/ergebnisorientierte Ansätze, mit denen Qualifikationen konzipiert, validiert, überwacht und beschrieben werden können, erfolgt jedoch schleppend und ist mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden.

Das europäische Hochschulbildungsangebot gliedert sich im Allgemeinen in akademische und theoriebasierte Bildungsgänge einerseits und stärker praktisch ausgerichtete Fach- und Berufsbildungsgänge (ISCED 5A und ISCED 5B) andererseits. Eurydice zufolge verliert jedoch diese Zweiteilung der Bildung zunehmend an Bedeutung:

„Inzwischen bieten immer mehr Universitäten und nicht-universitäre Hochschulen Studiengänge auf beiden Bildungsebenen an. Gleichzeitig schwinden auch die Grenzen zwischen diesen beiden Bildungsebenen zusehends: die [sic] Studiengänge auf beiden Bildungsebenen nähern sich im Hinblick auf die Curricula, Ausrichtung und Lernergebnisse einander zunehmend an.“

(Eurydice, 2008, S. 19).

Eine unbeabsichtigte Folge der verbesserten Transparenz infolge der Bologna-Reformen und der Verwendung der Lernergebnisse liegt darin, dass dadurch die traditionelle Unterscheidung zwischen der Hochschulbildung und der Berufsbildung in Frage gestellt wird. Die Einführung von Qualifikationsrahmen neuen Zuschnitts auf der Grundlage der Lernergebnisse stellt für die Behörden einen hilfreichen Ausgangspunkt dar, um den Zusammenhang zwischen den gegenwärtig getrennten Rahmen für die allgemeine schulische Bildung, die Berufsbildung und die Hochschulbildung zu überprüfen. Dieser Prozess könnte im Ergebnis durchaus zu einer Verbreitung einheitlicher nationaler Rahmen für das lebenslange Lernen auf der Grundlage von Studienleistungen bzw. Leistungspunkten und gemeinsamer methodischer Konzepte unter Verwendung der Lernergebnisse führen. Eben diese Entwicklung soll durch den EQR begünstigt werden. Lernergebnisse sind geeignet, als „neutrale“ Werteinheit zu fungieren, die in Verbindung mit Studienleistungen bzw. Leistungspunkten eine nahtlose Verzahnung zwischen der Berufs- und der Hochschulbildung bewerkstelligen kann. Damit dieses Ziel erreicht wird, dürfte es weder auf nationaler

noch auf internationaler Ebene Abweichungen bei der Definition und beim Verständnis der Studienleistungen bzw. Leistungspunkte geben. Das bedeutet, dass bei der künftigen Weiterentwicklung des ECVET und des ECTS eine einheitliche und gemeinsame Vorstellung der Studienleistungen bzw. Leistungspunkte und der Lernergebnisse zugrunde gelegt werden muss.

Die Einigkeit der Bologna-Länder hinsichtlich der Einführung des Lernergebniskonzepts geht eindeutig aus der Tatsache hervor, dass immer häufiger direkte Aussagen hierzu getroffen wurden, namentlich in den einschlägigen Bologna-Kommuniqués von Berlin (2003), Bergen (2005) und London (2007) (europäische Bildungsminister). In der offiziellen Bestandsaufnahme zum Bologna-Prozess wird ihre Bedeutung wie folgt unterstrichen:

„Wenn der Bologna-Prozess die Erfordernisse und Erwartungen der Lernenden erfüllen soll, müssen alle Länder die Lernergebnisse als Grundlage für ihre nationalen Qualifikationsrahmen, Systeme für die Akkumulierung und Anrechnung von Studienleistungen, den Diplomzusatz, die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen und die Qualitätssicherung verwenden. Dies ist eine Voraussetzung für die Verwirklichung vieler Ziele der im Rahmen des Bologna-Prozesses definierten Ziele bis zum Jahr 2010.“

(DfES, 2007, S. 3).

Es liegt auf der Hand, dass die Übernahme der Lernergebnisse im Hochschulbereich nur langsam erfolgt und mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden ist. Dies wird im oben genannten Bericht bestätigt:

„Die Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2007 zeigt jedoch, dass der Prozess der Einführung des Lernergebniskonzepts in den Hochschulbereich eine gewisse Zeit erfordert. Dies wird besonders deutlich, wenn man die schleppenden Fortschritte bei der Festlegung nationaler Qualifikationsrahmen und der Modalitäten für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen betrachtet. Ganz wenige Länder haben bereits nationale Qualifikationsrahmen eingeführt, die einen reibungslosen Übergang zwischen allen Zyklen der Hochschulbildung ermöglichen, und damit ein nationales Bekenntnis zur Bedeutung des lebenslangen Lernens abgelegt.“ (DfES, 2007, S. 51).

Der europäische Hochschulbereich bekennt sich zur Verwendung der Lernergebnisse. Das Verständnis eines Konzepts auf der Grundlage der Lernergebnisse und die Integration seiner Nutzung stellen jedoch für Ministerien und Hochschulen weiterhin eine wichtige mittelfristige Herausforderung dar. Für die

meisten Länder hat die schwierige Aufgabe der Erarbeitung und Einführung der Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse gerade erst begonnen.

5.6. Schlussfolgerungen

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Ermittlung und Verwendung von Lernergebnissen in den Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die beteiligten Akteure.

Tabelle 22. **Lernergebnisse im Bereich der Qualifikationen**

	Berufsbildung (Erstausbildung, Erwachsenenbildung)	Allgemeine Bildung
Bedarfsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Branchen- und berufsspezifisch; • in der Regel Einbeziehung der Sozialpartner und des Staats; • Ermittlung des Arbeitsmarktbedarfs, des künftigen Bedarfs an Fertigkeiten und Qualifikationen usw.; • sektorspezifische Bedarfsanalyse führt gemeinhin zu einem Berufsstandard. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachleute des Bildungsministeriums; • zunehmender Einfluss der EU und internationaler Einrichtungen.
Konzeption	<p>Zwei Verfahren:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entwicklung des Curriculums für formale Bildungsumgebungen in der technischen Erstausbildung durch Fachleute (des Bildungsministeriums); Verwendung für berufliche Weiterbildung möglich (abnehmende Bedeutung); 2. Ermittlung von Kompetenzen und Lernergebnissen für Erstausbildung (technische Berufsausbildung) und Weiterbildung (berufliche Weiterbildung) durch Fachleute für allgemeine und berufliche Bildung (des Bildungsministeriums und/oder des Arbeitsministe- 	<p>Fachleute des Bildungsministeriums und Curriculumentwickler des Bildungsministerium oder von staatlichen Einrichtungen/Behörden</p> <p>Zwei nebeneinander bestehende Verfahren:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. fachbezogene Entwicklung des Curriculums; inputorientiert; 2. Definition von Kenntnissen und Kompetenzen, die als Lernergebnisse erwünscht sind; Festlegung von Lernergebnissen; Ergebnis: fachbezogene Curricula oder curriculumübergreifende Schlüsselkompetenzen.

	riums) unter Mitwirkung anderer Ministerien und der Sozialpartner (zunehmende Bedeutung).	
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen in verschiedenen Umgebungen mittels unterschiedlicher Lehrmethoden; • Beurteilung im Rahmen traditioneller Prüfungen, Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen usw. 	<ul style="list-style-type: none"> • formale Lernumgebungen, vornehmlich Schulen; Definition von Lernergebnissen im Rahmen des Unterrichts möglich; • formale Beurteilung, hauptsächlich durch traditionelle schriftliche Prüfungen; • Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen für Erwachsene teilweise möglich.
Evaluierung und Rückmeldungen	Arbeitsmarkt und Hochschulen	Hochschulen sowie Erstausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der technischen Berufsausbildung. (Arbeitsmarkt wird nicht erwähnt, da allgemein bildende Abschlüsse in der Regel nicht speziell für den Zugang zum Arbeitsmarkt bestimmt sind).

Bei der Festlegung von Lernergebnissen für berufliche Qualifikationen wird zunehmend eine funktionale oder forschungsbasierte Analyse des Arbeitsmarkts zugrunde gelegt. Dies geht häufig mit der Ermittlung von Berufsstandards und diesbezüglichen beruflichen Kompetenzen einher. Die Länder können z. B. eine Kategorisierung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Kompetenzen, Fähigkeiten oder Einstellungen vornehmen und fachlichen oder sozialen und persönlichen Kompetenzen (*soft skills*) unterschiedliche Aufmerksamkeit widmen. Bei deren Ermittlung wirken sowohl staatliche Akteure als auch die Sozialpartner mit.

In der allgemeinen schulischen Bildung bestimmen traditionell fachbezogene Kenntnisse und oftmals auch fachbezogene Fertigkeiten nachhaltig die Qualifikationen, die junge Menschen an wichtigen Übergangspunkten im Laufe ihrer schulischen Laufbahn erwerben, insbesondere beim Übergang in den Hochschulbereich oder beim Zugang zum Arbeitsmarkt. In der allgemeinen schulischen Bildung zeichnet sich womöglich bei den Qualifikationen eine Abkehr von

eng gefassten Konzepten der Beherrschung eines Fachs ab. In vielen Ländern werden jedoch – insbesondere im Curriculum der Sekundarstufe II – die Qualifikationen weiterhin in der Regel maßgeblich durch die Abgrenzung von Fächern bestimmt, wobei allmählich verstärktes Augenmerk auf weiter gefasste Lernergebnisse gelegt wird. Im Großen und Ganzen werden sie von den Bildungsministerien und den ihnen unterstellten Einrichtungen ermittelt und entwickelt.

Im Hochschulbereich signalisiert der Bologna-Prozess die Entschlossenheit der teilnehmenden Länder, traditionelle Strukturen aufzubrechen. Ziel des Programms ist die Neufassung der Basis für die Qualifikationen, so dass diese auf der Grundlage von Lernergebnissen formuliert werden. Allerdings hat der Hochschulsektor in den meisten Ländern größere Erfolge bei der Durchführung von Reformen in den formalen Qualifikationsstrukturen erzielt als bei der Absicherung der Reformen durch eine Verlagerung des Schwerpunkts auf das Lernen und eine innovative Nutzung der Lernergebnisse. Es ist nicht zu übersehen, dass der Arbeitsmarktbedarf, die beruflichen Anforderungen und übertragbare generische Fertigkeiten und Kompetenzen nunmehr als wichtige Elemente anerkannt werden. Dies ist weitgehend den Arbeiten im Rahmen des Projekts TUNING der Europäischen Kommission zu verdanken. Gleichwohl bestehen Spannungen zwischen diesen neuen Dimensionen sowie den traditionellen fachbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten und dem Verständnis, das in der Vergangenheit im Hochschulbereich diesbezüglich vorgeherrscht hat. Angesichts der Autonomie der Hochschulen und der für den Hochschulbereich charakteristischen Vielfalt kann man noch nicht abschätzen, welche Kombination von Lernergebnissen sich in Zukunft durchsetzen wird und welche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und Einrichtungen zu erwarten sind. Es besteht jedoch kein Zweifel, dass unzählige neue Qualifikationen mit neuen Ausrichtungen entstehen werden, in deren Mittelpunkt praxisnahe Anwendungen stehen werden.

Bei der Anwendung der Lernergebnisse in diesen verschiedenen Qualifikationsbereichen ergeben sich gewisse Spannungsfelder, auf die die einzelnen Länder unterschiedlich reagieren. Einige Länder versuchen, möglichst generelle Aussagen zu den Lernergebnissen zu formulieren, die hinreichend allgemein gehalten sind, damit sie in allen Teilbereichen angewendet werden können. Andere ziehen es vor, die Lernergebnisse je nach Bereich unterschiedlich zu formulieren. Einige Länder haben in der allgemeinen schulischen Bildung größere Schwierigkeiten als in der Berufsbildung, wenn es gilt, Lernergebnisse als Ausgangspunkt für die Einleitung von Reformen der Qualifikationen zu verwenden, während sich die Integration der Lernergebnisse als grund-

legendes Reforminstrument in der Hochschulbildung als große Herausforderung erweist.

5.6.1. Zusammenfassung offener Fragen

Die drei behandelten Teilbereiche des Bildungswesens – Berufsbildung, allgemeine schulische Bildung und Hochschulbildung – verfolgen unterschiedliche Agenden und Zeitpläne. Es gibt unterschiedliche Faktoren, die zur Verwendung der Lernergebnisse im Bildungsangebot und bei Qualifikationen geführt haben: Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsmarktbedarf, Wettbewerbsfähigkeit, Harmonisierung, Notwendigkeit von Antworten auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts usw. Ebenso gibt es unterschiedliche Konzepte, die von verschiedenen Akteuren umgesetzt werden. Je nach Land kann auch die Formulierung der Lernergebnisse recht unterschiedlich ausfallen. Die Herausforderung besteht wohl darin, den unterschiedlichen Erfordernissen und Entwicklungsstadien der allgemeinen, beruflichen und Hochschulbildung Rechnung zu tragen und zugleich flexible und kohärente Systeme zu schaffen, die dem Einzelnen den Weg zu den verschiedenen Bildungspfaden ebnen.

Es sind auch unterschiedliche Akteure einbezogen. Im Hochschulbereich wirken drei Ebenen aktiv mit: europäische Gremien, Regierungen der Mitgliedstaaten und Hochschulen. In der Berufsbildung spielen die Sozialpartner in allen Ländern neben der Regierung eine zentrale Rolle. In der allgemeinen schulischen Bildung werden die Lernergebnisse von den Bildungsministerien und ihren Facheinrichtungen und Fachleuten im Rahmen der Entwicklung des Gesamtcurriculums definiert.

Im Hochschulbereich wird sowohl ein Top-down- als auch ein Bottom-up-Konzept verfolgt, wobei die Hochschulen eine gewichtige Rolle spielen. Die Bologna-Reformen werden zwar maßgeblich vom politischen Willen auf europäischer und nationaler Ebene getragen, den Hochschulen kommt jedoch eine Schlüsselrolle bei deren Umsetzung in der Praxis zu.

TEIL 6

Lernergebnisse in Curricula und Beurteilungsverfahren

6.1. Lehrmethoden und Beurteilungsverfahren

In diesem Kapitel wird der Einsatz der Lernergebnisse in den Curricula und Beurteilungsverfahren ausgewählter europäischer Länder untersucht. Dies wird es uns ermöglichen, die Lehr- und Lernpraxis in verschiedenen Umgebungen näher in Augenschein zu nehmen. Es liegt jedoch in der Natur der Daten, die aus sekundären Quellen für eine Studie dieser Art bezogen werden können, dass diese weitgehend aus Dokumenten im Zusammenhang mit der politischen Debatte stammen und kaum auf Mikrostudien über die Interaktion im Unterricht zurückgegriffen werden kann. Anhand des Curriculums benennen wir die Anforderungen oder Erwartungen, die für die Konzeption des Lernprogramms des Lernenden maßgeblich sind. Der Terminus Beurteilung bezeichnet die verschiedenen Möglichkeiten zur Beschreibung oder Messung der Leistung. Zunächst werden wir die Curricula in der allgemeinen schulischen Bildung, anschließend in der Berufsbildung und schließlich in der Hochschulbildung behandeln. Im letztgenannten Fall werden wir dabei die Betrachtung vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses anstellen. Schlussendlich werden wir prüfen, in welchem Maße sich innovative Lernergebniskonzepte auf die Beurteilungsverfahren auswirken.

Der Begriff des Curriculums geht weit über formale Unterrichtsaktivitäten oder durchzuführende Tätigkeiten hinaus. In einer vor kurzem erstellten Analyse der Reform des Curriculums in der Berufsbildung in Südosteuropa wurde das Curriculum wie folgt beschrieben:

„Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Potenzial und den Interessen des Einzelnen und den Anforderungen der Gesellschaft. Aus der Perspektive des einzelnen Lernenden kann ‚es‘ als die Gesamtheit der Maßnahmen, Interaktionen und Erfahrungen aufgefasst werden, die das künftige Leben einer Person bestimmen. Der Einzelne kann jedoch sein Curriculum nur im Rahmen der Vorgaben zusammenstellen, die von organisierten Einrichtungen und sozialen

Institutionen in der Gesellschaft festgelegt werden. Diese institutionellen Rahmen sind im jeweiligen sozialen Gefüge einer Gesellschaft verankert.“

(Parkes und Nielsen, 2006).

Für die Zwecke dieser Studie sind unterschiedliche Lernparadigmen hilfreich, da Unterschiede zwischen den Konzepten für die Reform des Curriculums in verschiedenen europäischen Bildungssystemen aufgezeigt werden sollen. Man liegt sicher nicht falsch, wenn man den Schluss wagt, dass Lernergebnisse zunehmend in die Zielsetzungen und Formen der Gestaltung des Curriculums in Europa Eingang finden. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Verwendungsformen. Lernergebnisse können als eher begrenzte Zielsetzungen des vermittelten Curriculums in bestimmten Fächern definiert werden. Man kann die Meinung vertreten, dass solch ein eng gefasster, fachbezogener Ansatz in der Praxis kein Lernergebniskonzept darstellt, da Bildungsgänge für den Lernenden durch den in den Fachcurricula spezifizierten Input definiert werden. In diesem Fall werden die für den Lernenden angestrebten Ergebnisse durch die Fachinhalte bestimmt, wobei häufig traditionelle schriftliche Prüfungen durchgeführt werden. Zwar werden klare Ergebnisse erwartet – oftmals in Form auswendig gelerntes Wissens –, doch das Lernen wird durch das Curriculum geprägt und eingegrenzt. Am anderen Ende des Spektrums werden Lernergebnisse für das Curriculum und für Beurteilungsverfahren als allgemeine, holistische Lernziele formuliert, die eine junge Person nach Abschluss beispielsweise der Pflichtschulbildung erreicht haben sollte. Lernergebnisse beschränken sich nicht auf eine fachspezifische Grundlage, mit der die angestrebten Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen oder Kompetenzen erworben werden sollen.

Bei den Lernergebnissen im Zusammenhang mit dem Curriculum in der Berufsbildung zeichnet sich eine Tendenz ab, die Aussagen zu den Lernergebnissen enger mit vordefinierten Berufsstandards abzustimmen. Eine wichtige Frage hinsichtlich der Definition der Lernergebnisse in den Berufsbildungscurricula betrifft die Gewichtung technischer Fertigkeiten im Vergleich zu übertragbaren oder Schlüsselfertigkeiten oder -kompetenzen und deren Definition. Zahlreiche Entwicklungen zeigen, dass diese Fragestellung auch für die allgemeine schulische Bildung, einschließlich der acht im Rahmen europäischer Zusammenarbeit definierten Schlüsselkompetenzen, bedeutsam ist.

Die mithilfe der Länderprofile und aus anderen Quellen zusammengetragenen Informationen bieten interessante Beispiele für Beurteilungsverfahren, die veranschaulichen, wie sich diese Verfahren mit der Zeit entwickelt haben: Nun werden nicht mehr die traditionellen Modelle zum Erwerb von Unterrichts- und

Lehrbuchwissen verfolgt und die traditionellen Prüfungen am Ende eines Jahrgangs durchgeführt, sondern vielmehr Lernergebnisse erfasst. Weiter unten werden Beurteilungsformen beschrieben, die dem Lernergebniskonzept entsprechen, wie z. B. eine kontinuierliche Beurteilung durch die Lehrkräfte, die Zusammenstellung von Nachweisen in einem Portfolio und die Beurteilung einer Demonstration der erworbenen Kenntnisse. Es führt jedoch kein Weg an der Schlussfolgerung vorbei, dass zwar die Unterrichtsmethoden unter Umständen stärker auf eines der Lernergebniskonzepte zugeschnitten werden, dass jedoch ein Großteil der Beurteilungen weiterhin nach dem traditionellen Schema erfolgt.

6.2. Auswirkungen der Lernergebnisse auf die Curricula in der allgemeinen schulischen Bildung

Die in den Profilen enthaltenen Informationen deuten darauf hin, dass Lernergebnisse nunmehr eine wichtige Rolle bei der Festlegung des schulischen Curriculums spielen. Dies wird vornehmlich anhand aktueller oder vor kurzem durchgeführter Reformprogramme ersichtlich, die den Schluss nahe legen, dass die Lernergebnisse bei der Reform des Curriculums zunehmend in den Mittelpunkt rücken.

Die nachstehende Tabelle vermittelt einen Überblick darüber, in welchem Maße Lernergebnisse gegenwärtig in verschiedenen Ländern eine zentrale Rolle in den Dokumenten über das schulische Curriculum spielen. In einigen Ländern wie z. B. Italien werden derzeit Reformen durchgeführt, in deren Zuge Lernergebnisse in den Vordergrund rücken. In anderen wie z. B. Schweden wurde diese Entwicklung bereits weitgehend vollzogen. Die Liste soll anhand der Beispiele ein anschauliches Bild vermitteln und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Tabelle 23. **Lernergebnisse im schulischen Curriculum**

Kroatien	Der neue Nationale Bildungsstandard (CNES) beschreibt die Bildungsinhalte in der Pflichtschulbildung und legt die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Curriculum fest.
Island	Es wird festgestellt, dass die Lernergebnisse die Grundlage für alle Curricula darstellen.
Finnland	Das nationale Kerncurriculum definiert ein „abgespecktes“ Curriculum mit wesentlichen Inhalten, wobei der Schwerpunkt von den bislang vorherrschenden Inhalten auf die Lernergebnisse verlagert wird.
Portugal	Das „Nationale Curriculum für die Grundbildung: grundlegende Kompetenzen“ ist ein nationales Leitdokument für die Planung und Entwicklung des Curriculums und umfasst allgemeine und spezifische Kompetenzen.
Malta	Im nationalen Mindestcurriculum werden Lernergebnisse als Bildungsziele definiert, die die Schüler befähigen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in mehreren zusammenhängenden Bereichen zu erwerben.
Ungarn	Die Reformen des Prüfungssystems in der Sekundarstufe II sollen ein stärker auf Lernergebnisse orientiertes Konzept für das allgemeine Curriculum befördern.
Irland	Die anerkannten Qualifikationen sollen sich in ein Konzept auf der Grundlage der Lernergebnisse einfügen, was sich zu einem späteren Zeitpunkt in allen Curricula niederschlagen soll.
Frankreich	Die vor kurzem erfolgte Einführung des <i>socle commun</i> in der Pflichtschulbildung bedeutet, dass dem Erwerb ausgewählter Grundkompetenzen bei der Konzeption und Umsetzung des Curriculums Priorität eingeräumt wird.
Estland	Eine der sechs Prioritäten der allgemeinen schulischen Bildung ist die Entwicklung des nationalen Curriculums, wobei die Grundkompetenzen und die Anwendung von Kenntnissen stärker in den Mittelpunkt rücken sollen und der inhaltliche Umfang der Fachcurricula verringert werden soll.
Deutschland	Im Rahmen der Einigung der Bundesländer auf die Bildungsstandards werden Schlüsselkompetenzen für das schulische Curriculum anhand von fachbezogenen kontextgebundenen Kompetenzen und von generischen überfachlichen Kompetenzen definiert.
Dänemark	Durch den Aktionsplan <i>Better Education</i> aus dem Jahr 2003 wird für jeden Schüler ein persönlicher Bildungsplan eingeführt, der im Wesentlichen auf geplanten Lernergebnissen aufbaut.
Niederlande	In der Sekundarstufe I kann die fachorientierte Grundlage des Curriculums durch die Einführung der Kompetenzen, die auf unabhängigem Lernen, interpersonellen Kompetenzen, Unternehmergeist und wissenschaftlichem Denken basieren, abgelöst werden.

Schweden

Die Entwicklung des schulischen Curriculums basiert im Wesentlichen auf dem Prinzip der Steuerung durch Zielvorgaben in Form von Lernergebnissen; dabei handelt es sich um „verbindlich vorgegebene Ziele“ und „erstrebenswerte Ziele“ (vgl. Tabelle 25).

Vereinigtes Königreich

In Nordirland und England wurde im Zuge der jüngsten Bestrebungen versucht, das „große Ganze“ in Bezug auf das Curriculum herauszuarbeiten und das Augenmerk in erster Linie auf die Lernergebnisse zu lenken, die der Schüler nach Abschluss einer Bildungsstufe oder der Pflichtschulbildung erzielt haben sollte, um auf diese Weise die Abkehr von eng gefassten gesetzlichen Vorgaben zu verdeutlichen.

Quelle: Länderprofile (vgl. Fußnote 15).

Es sind mehrere unterschiedliche Modelle auszumachen, nach denen sich die Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse in Europa vollzieht, wobei zwischen drei verwendeten Typen zu differenzieren ist. Beim ersten Modell wurde bereits ein schulisches Curriculum definiert, dessen Inhalte und gegebenenfalls die entsprechenden Lehrbücher in Rechtsvorschriften geregelt sind. Das Curriculum sieht eng gefasste und fachbezogene Ziele vor. Beim zweiten Modell wird ein Kerncurriculum gemeinsam mit erwarteten Lernergebnissen festgelegt. Diese umfassen auch überfachliche Lernziele wie z. B. Schlüsselkompetenzen. Beim dritten Modell werden holistische Lernergebniskonzepte ausgewählt, die erreicht werden sollten, damit sich junge Menschen das notwendige Rüstzeug aneignen, um erfolgreich die Herausforderungen der Erwachsenenwelt bewältigen zu können. Dabei soll das Curriculum diesen Erwartungen gerecht werden. In diesen Fällen werden die beteiligten Akteure ermutigt, das Curriculum anhand der in die Lernergebnisse gesetzten Erwartungen zu gestalten.

6.2.1. Typ 1: Eng gefasste Ziele, die von den im Curriculum vorgesehenen Fächern eingegrenzt werden

Hierzu bietet Luxemburg ein gutes Beispiel. In Bezug auf die meisten Aspekte ist festzustellen, dass das gegenwärtige System in Luxemburg nicht auf dem Lernergebniskonzept basiert, wenngleich weitreichende Reformen auf eine grundlegende Neuausrichtung in diesem Sinne abzielen. Die Qualifikationen in der allgemein bildenden Sekundarstufe lehnen sich eng an das traditionelle französische Modell an. Das bedeutet, dass das Curriculum Fächer umfasst und präzise im Einzelnen die Inhalte beschreibt, die der Lehrer vermitteln und der Lernende lernen soll. Es wird also angegeben, was die Schüler lernen sollen, und dabei wird weitgehend auf die Beherrschung von Inhalten und unmittel-

bar dafür erforderlichen Fertigkeiten sowie auf klare Regeln für die Kombination verschiedener Fächer abgestellt. Ziel der Reformpläne in Luxemburg ist die Ablösung eines auf Inhalten basierenden Ansatzes durch ein kompetenzbasiertes Konzept für die Festlegung des schulischen Curriculums.

In Polen werden in den Hauptdokumenten zur Bildungspolitik Lernergebnisse als Listen von zu erreichenden spezifischen Fertigkeiten definiert. Die Kerncurricula für die einzelnen Fächer werden z. B. anhand von Bildungszielen, schulischen Aufgaben, Inhalten und Leistungen beschrieben, die ihrerseits auf die Fertigkeiten abstellen, die der Schüler durch den Unterricht in einem bestimmten Fach erwerben soll. In Griechenland werden Überlegungen geprüft, das traditionell auf zentraler Ebene festgelegte detaillierte Curriculum zu reformieren. Das Nationale Institut für Pädagogik erarbeitet ein neues curriculum- bzw. themenübergreifenden Rahmen für das Curriculum in der allgemeinen schulischen Bildung, mit dem Fächer horizontal miteinander verzahnt werden sollen, um auf diese Weise den Weg für ein fächerübergreifendes Lernergebniskonzept zu ebneten.

6.2.2. Typ 2: Kerncurriculum mit Schwerpunkt auf Lernergebnissen

In diesem Bericht wurde bereits auf die Bildungsstandards in Deutschland und Österreich und die Einführung des *socle commun* in Frankreich verwiesen. In allen drei Ländern wird die Vorstellung übertragbarer Grundfertigkeiten und grundlegender Lernergebnisse auf Basis des fachbezogenen Lernens eingeführt, wobei sich diese jedoch nicht auf spezifische fachbezogene Fertigkeiten und Kenntnisse beschränkt. In Portugal wird eine ähnliche Richtung eingeschlagen. Das „Nationale Curriculum für die Grundbildung: grundlegende Kompetenzen“ ist das nationale Leitdokument für die Planung und Entwicklung des Curriculums auf Schul- und auf Jahrgangsstufenebene. Er umfasst allgemeine und spezifische Kompetenzen, die die Schüler im Rahmen der Pflichtschulbildung erwerben sollen. Für jedes Fach bzw. jede Fächergruppe werden die entsprechenden Kompetenzprofile (in Bezug auf Einstellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse) beschrieben, die sich alle Schüler nach Abschluss einer jeden Stufe oder im Rahmen der drei Stufen der Pflichtschulbildung angeeignet haben sollten. Darüber hinaus werden die in jeder Stufe zu vermittelnden Lernerfahrungen spezifiziert.

In Anbetracht der Tatsache, dass Finnland bei internationalen Schulleistungstudien wie z. B. PISA ⁽³⁹⁾ regelmäßig erfolgreich abschneidet, verdient das

⁽³⁹⁾ Die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 sind auf folgender Website abrufbar: www.oecd.org

finnische Kerncurriculum mit seiner Kombination von Lernergebnissen, abgespeckten Curriculuminhalten und eindeutig umrissenen Fächern und Unterrichtsstunden eine eingehende Betrachtung. In der Praxis wurde in Finnland wie in vielen anderen Ländern durch langfristig angelegte Reformen das detaillierte Curriculum mit vorgeschriebenen Inhalten durch ein Konzept abgelöst, das stärker auf Ziele und Ergebnisse ausgerichtet ist.

Tabelle 24. Das finnische Kerncurriculum

Für die allgemeine schulische Bildung ist ein nationales Kerncurriculum maßgeblich, das allgemeine Ziele und auch die für die einzelnen Fächer vorgesehenen Unterrichtsstunden festlegt. Es ist fachorientiert und beinhaltet eine breite Palette von Fächern aus den wichtigsten Lernbereichen. Die Schüler werden nach individualisierten Lernplänen unterrichtet. Im Folgenden wird ein Beispiel für Unterricht in der Muttersprache gegeben.

Schwerpunkte des muttersprachlichen Curriculums sind die Entwicklung der kulturellen Identität der Schüler und die Achtung anderer Kulturen, Grundkenntnisse der finnischen, schwedischen und samischen Sprache sowie der Gebärdensprache, die Förderung eines gesunden Selbstwertgefühls sowie die Stärkung des Wunsches und des Mutes, sich mündlich und schriftlich auszudrücken und in verschiedenen Situationen geschickt kommunizieren zu können. Von den Schülern werden gute Lese- und Schreibkenntnisse und die Aneignung der notwendigen Fähigkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien erwartet. Schüler sollten in der Lage sein, verschiedene Textsorten zu verstehen, zu lesen und zu verfassen: Sie sollten eine Lese- und Schreibstrategie wählen können, die dem Text, der Aufgabe und der Situation angemessen ist, und in der Lage sein, ihre eigenen Fähigkeiten zu evaluieren und zu verbessern. Durch das Lesen literarischer Werke sollten Schüler zudem ihr Gefühlsleben bereichern sowie ihr Weltbild und Wissen über menschliche Erfahrungen, Sprache und Kultur – insbesondere die finnische Kultur – weiterentwickeln.

Der Unterricht in der Muttersprache ist insbesondere in der Sekundarstufe I in starkem Maße integriert. Lesekenntnisse stehen häufig in engem Zusammenhang mit Schreibkenntnissen, Sprachgebrauch, Kommunikationsfähigkeit sowie Literatur und Kulturkenntnissen. Im Primarbereich werden schwerpunktmäßig elementare Lesetechniken und Leseverständnis vermittelt, es wird aber häufig auch im Rahmen von Theaterstücken und Malaktivitäten und beim Schreiben von Aufsätzen gelesen. Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich soll ausdrücklich das Interesse am Lesen und an Literatur geweckt werden. Die Rolle des Lesers wird weitgehend als die eines aktiven Lernenden begriffen. Darüber hinaus soll die muttersprachliche Kompetenz der Schüler im Rahmen des Unterrichts in anderen Fächern weiter verbessert werden (Rahmencurriculum von 1994). In der Praxis ist jeder Lehrer für den Unterricht in der Muttersprache befähigt.

Quelle: Profil Finnlands.

6.2.3. Typ 3: Curriculum auf der Grundlage holistischer Lernergebniskonzepte

Alle oben beschriebenen Modelle nehmen zunächst Bezug auf das schulische Curriculum und die darin vorgesehenen Fächer bzw. Fächergruppen und verlagern sodann den Schwerpunkt auf den Lernenden, indem das Augenmerk – sei es im engeren oder im weiteren Sinne – auf die geplanten Ergebnisse oder Lernergebnisse gelegt wird. Beim dritten Modell steht der Lernende – wiewohl ein recht idealisierter Lernender – bereits zu Beginn im Mittelpunkt, und es werden zunächst Fragen gestellt, die geeignet sind, die verschiedenen Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Fähigkeiten usw. zu ermitteln, die der Lernende am Ende des Schuljahres, der Schulstufe oder Schullaufbahn erzielt haben soll. Dann und nur dann kann ein angemessenes Curriculum konzipiert werden.

In einigen wenigen Fällen wird im Rahmen dieses Ansatzes zunächst gefragt, was ein junger Schulabgänger wissen, verstehen und in der Lage zu tun sein sollte oder sogar, was er sein sollte. Dieses Konzept wird bei der aktuellen Reform des Curriculums im Vereinigten Königreich herangezogen. Übergeordnetes Ziel des nordirischen Curriculums ist es, junge Menschen zu befähigen, ihr Potenzial auszuschöpfen und im Laufe ihres Lebens fundierte und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Lernergebnisse werden entsprechend diesem Ziel ausgewählt und als curriculumübergreifende Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten und persönliche Kompetenzen, aber auch als Ansatz zur Förderung einer Reihe von Einstellungen und Denkweisen bezeichnet. Anschließend werden die geeigneten Bereiche der Lernergebnisse als Input für das Curriculum bestimmt. Die Bereiche der Lernergebnisse sind mit zwei Komponenten verknüpft: Lernerfahrungen (Lernaktivitäten, Unterrichtskonzepte) und angemessene Beurteilungsverfahren.

Wenn das oben beschriebene Lernergebniskonzept in der Praxis Erfolg hat, wird es mit einem effizienten Bildungsangebot und einer hinreichenden Qualitätssicherung in Verbindung gebracht werden. In jedem Fall kennzeichnet dieses Modell eine radikale Abkehr von traditionellen inputorientierten Modellen, selbst von solchen Konzepten, die bis zu einem gewissen Grad Lernergebnisse einbezogen haben. Das neue Curriculum in England verfolgt eine ähnliche holistische Ausrichtung; Ziele und Werte werden nachfolgend zusammengefasst:

Tabelle 25. Neues englisches Curriculum für die Sekundarstufe

Ziele des Curriculums

Die gesellschaftlichen Werte und die Art von Gesellschaft, in der wir leben wollen, werden durch die Bildung geprägt, die ihrerseits ein Spiegelbild der Gesellschaft und ihrer Werte darstellt. Daher ist es wichtig, einen umfassenden Katalog gemeinsamer Ziele, Werte und Vorgaben anzuerkennen, die als Grundlage für das schulische Curriculum und die Arbeit der Schulen dienen.

Ausgangspunkt für das Curriculum sollten klare Zielvorgaben sein, die in erster Linie die Kompetenzen und Fertigkeiten benennen, die der Lernende benötigt, um in der Schule und im späteren Leben Erfolg zu haben. Diesen Vorgaben sollte bei allen Aspekten der Planung des Curriculums sowie des Unterrichts und des Lernens auf Schul- und Fächerebene Rechnung getragen werden. Das Curriculum sollte es allen jungen Menschen ermöglichen,

- mit Erfolg zu lernen, Spaß am Lernen zu haben, Fortschritte zu erzielen und gute Leistungen zu erbringen;
- sich zu zuversichtlichen Persönlichkeiten zu entwickeln, die ein sicheres, gesundes und erfülltes Leben führen können;
- verantwortungsvolle Bürger zu werden, die einen positiven Beitrag für die Gesellschaft leisten.

Dem Curriculum zugrunde liegende Werte

Bildung sollte die beständigen Werte widerspiegeln, die zur persönlichen Entwicklung und Chancengleichheit für alle, zu einer stabilen und gerechten Demokratie, einer leistungsfähigen Wirtschaft und nachhaltiger Entwicklung beitragen. Dazu gehören Werte im Zusammenhang mit:

- der Persönlichkeit, wobei die Tatsache anerkannt wird, dass wir als Menschen einzigartig sind und geistig, sittlich, intellektuell und körperlich wachsen und uns weiterentwickeln können;
- Beziehungen als grundlegendes Element der persönlichen Entwicklung und Selbstverwirklichung und für den Nutzen der Gemeinschaft. Wir schätzen andere um ihrer selbst willen, nicht nur aufgrund dessen, was sie besitzen oder für uns leisten können;
- der Vielfalt in unserer Gesellschaft, in der Aufrichtigkeit, Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und gemeinsame Anstrengungen zum Vorteil der Gemeinschaft geschätzt werden. Wir achten den Wert der Familie – auch unkonventioneller Familien –, in denen die Familienmitglieder Liebe und Unterstützung erfahren können und die das Fundament einer Gesellschaft bildet, in der sich Menschen für die Belange anderer einsetzen. Darüber hinaus wissen wir die Leistungen und das Erbe zu schätzen, die unserer Gesellschaft von einer breiten Vielfalt von Menschen und Kulturen als Vermächtnis hinterlassen wurden;
- der Umwelt, sowohl der natürlichen als auch der vom Menschen erschaffenen, die die schützenswerte Grundlage allen Lebens ist und uns Staunen lässt und inspiriert.

Zugleich muss uns Bildung in die Lage versetzen, positiv auf die Chancen und Herausforderungen in der sich rasch wandelnden Welt, in der wir leben und arbeiten, zu reagieren. Insbe-

sondere müssen wir bereit sein, als Individuen, Eltern, Arbeitnehmer und Bürger den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Wandel zu begleiten und zu gestalten. Das gilt gleichermaßen für die anhaltende Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft, die mit neuen Arbeits- und Freizeitmustern und mit der rasanten Verbreitung der Kommunikationstechnologien einhergeht.

Quelle: Qualification and Curriculum Authority (QCA), *Nationales Curriculum*. Vgl. <http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6016> [Stand vom 3.7.2008].

Schweden hat sich das Ziel gesteckt, bei der Verwirklichung des Lernergebniskonzepts einen anderen Ansatz zu verfolgen. In der Einführung zum Rahmencurriculum für den Pflichtschulbereich, die Vorschulerziehung und öffentliche Kinderhorte (Freizeitbetriebszentren für schulpflichtige Kinder) wird hervorgehoben, dass bei den entsprechenden Maßnahmen dem Wohlbefinden und der Entwicklung des Einzelnen Sorge zu tragen ist und dass durch das Curriculum „die geistige, sittliche, soziale und kulturelle Entwicklung der Schüler gefördert werden sollte“, um sie auf die Chancen, Aufgaben und Erfahrungen, die das Leben mit sich bringt, vorzubereiten. In dem Dokument wird zudem das gewählte Konzept beschrieben, in dem das Erreichen von Zielen im Mittelpunkt steht. Daher wurden für alle Systemebenen (Regulierungs-, lokale und institutionelle Ebene) durch die Definition von Zielvorgaben für die Entwicklung des schulischen Curriculums Ziele festgelegt. Diese werden bezeichnet als „verbindlich vorgegebene Ziele“ und „erstrebenswerte Ziele“ (*Skolverket* – schwedische Nationale Bildungsbehörde, 2006).

Tabelle 26. **Schweden – Steuerung des Curriculums durch verbindlich vorgegebene Ziele und erstrebenswerte Ziele**

Schweden hat die Lernergebnisse für das schulische Curriculum ausgewählt, die bei der Konzeption und Umsetzung des Curriculums als Orientierung dienen sollten.

Einige der in den Curriculumdokumenten genannten „erstrebenswerte Ziele“ verpflichten die Schulen, dafür Sorge zu tragen, dass alle Schüler:

- die Fähigkeit entwickeln, auf der Grundlage von Kenntnissen und persönlichen Erfahrungen ethische Standpunkte zu formulieren und auszudrücken;
- den ureigenen Wert anderer Menschen achten;
- die Unterdrückung und Misshandlung anderer Personen ablehnen und sich nicht daran beteiligen;
- sich in die Lage anderer Menschen versetzen und diese verstehen können und den Wunsch entwickeln, in ihren Handlungen auch deren Interessen gebührend zu beachten;
- ihrer unmittelbaren Umgebung und der Umwelt im weiteren Sinne Respekt entgegenbringen;

- Neugierde und Lerninteresse entwickeln;
- ihre eigenen individuellen Lernmethoden entwickeln;
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln;
- ein Gefühl der Sicherheit aufbauen und lernen, im Umgang mit anderen diese zu achten und respektvoll zu behandeln;
- lernen zu recherchieren und selbstständig und gemeinsam mit Dritten zu lernen;
- fundierte Kenntnisse in den Schulfächern und Fächergruppen erwerben, um sich persönlich weiterzuentwickeln und auf die Zukunft vorzubereiten;
- eine reiche und mannigfaltige Ausdrucksweise entwickeln und verstehen, dass es wichtig ist, diese Fähigkeit zu pflegen;
- lernen, in Fremdsprachen zu kommunizieren;
- lernen, zuzuhören, zu erörtern, zu argumentieren und ihre Kenntnisse als Mittel zur Formulierung und Prüfung von Annahmen sowie zur Lösung von Problemen zu nutzen;
- über ihre Erfahrungen nachdenken und Aussagen und Beziehungen einer kritischen Prüfung und Bewertung unterziehen;
- ausreichende Kenntnisse und Erfahrungen sammeln, um durchdachte Entscheidungen über weiterführende Bildungsgänge und berufliche Orientierung treffen zu können;
- persönliche Verantwortung für das Lernen und das Arbeitsumfeld übernehmen;
- schrittweise zunehmenden Einfluss auf ihren Bildungsweg nehmen;
- ein Verständnis für demokratische Prinzipien entwickeln und sich die Fähigkeit aneignen, auf demokratischer Basis zu arbeiten;
- ausreichende Kenntnisse und Erfahrungen sammeln, um unterschiedliche Optionen prüfen und Entscheidungen über ihre eigene Zukunft treffen zu können;
- die Fähigkeit entwickeln, die eigenen Ergebnisse zu bewerten.

Die in der Pflichtschulbildung „verbindlich vorgegebenen Ziele“ beinhalten:

- Beherrschung der schwedischen Sprache, Lese- und Schreibkenntnisse sowie die Fähigkeit, Ideen und Gedanken mündlich und schriftlich auszudrücken;
- grundlegendes mathematisches Verständnis und Anwendung dieser Kenntnisse im Alltag;
- Kenntnis und Verständnis von Grundbegriffen und Zusammenhängen der Naturwissenschaften sowie der Fachgebiete der Technologie und der Sozial- und Humanwissenschaften;
- Entwicklung der Fähigkeit, sich kreativ auszudrücken und Interesse an der Teilhabe am reichhaltigen kulturellen Angebot der Gesellschaft;
- Kenntnis der wesentlichen Aspekte des schwedischen, nordischen und westlichen Kulturerbes;
- Bewusstsein für die Kultur, Sprache, Religion und Geschichte der nationalen Minderheiten;
- Fähigkeit, Kenntnisse und Erfahrungen in möglichst vielen unterschiedlichen Ausdrucksformen zu entwickeln und zu nutzen, einschließlich Sprache, Bilder, Musik, Theater und Tanz;
- Verständnis für andere Kulturen;
- mündliche und schriftliche Kommunikation in englischer Sprache;
- Kenntnis der Grundlage der Gesetze und Normen der Gesellschaft und der Rechte und Pflichten des Einzelnen in Schule und Gesellschaft;

- Bewusstsein für die Verflechtung der Länder und der verschiedenen Weltregionen;
- Bewusstsein für die Voraussetzungen für eine nachhaltige Umwelt und Verständnis grundlegender ökologischer Zusammenhänge;
- Grundkenntnisse der Voraussetzungen für die Wahrung eines guten Gesundheitszustands und Verständnis der Bedeutung des Lebensstils für die Gesundheit und die Umwelt;
- elementare Kenntnisse der Medien und der Rolle des Einzelnen im Verhältnis zu den Medien;
- Fähigkeit zur Nutzung der Informationstechnologie als Rechercheinstrument;
- Entwicklung der eigenen Lernprozesse und Vertiefung der Kenntnisse in einer Reihe selbst ausgewählter Fächergruppen.

Quelle: Skolverket, 2006.

Die verbindlich vorgegebenen Ziele und erstrebenswerten Ziele im schwedischen Curriculum bieten offensichtlich ein ausgewogenes Konzept für fachbezogene Fertigkeiten und Lernergebnisse. In gewissem Maße entsprechen die fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten den verbindlich vorgegebenen Zielen und die Lernergebnisse den erstrebenswerten Zielen.

Zwar weisen die einzelnen europäischen Länder unterschiedliche Entwicklungen auf, es wird jedoch deutlich, dass Lernergebnisse nunmehr einen größeren Einfluss auf die Festlegung und Reform des Curriculums ausüben als zuvor. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Verwendung der Lernergebnisse als Leitprinzip nicht automatisch zur Folge hat, dass andere Aspekte an Bedeutung verlieren. Der nordirische Fall zeigt, dass die Vereinbarung von Zielen und Vorgaben, die Auswahl geplanter Lernergebnisse, die Entwicklung eines modernen Curriculums und entsprechender Beurteilungsinstrumente (Input) sowie der Ausbau der Kapazitäten für wirksame Unterrichtskonzepte allesamt Teil des Projekts zur Modernisierung der Schulbildung sind.

In zwei der Länderprofile werden überzeugende Argumente dafür vorgebracht, Lernergebnisse nicht isoliert zu behandeln. Luxemburg vertritt die Ansicht, dass die Umsetzung eines kompetenzbasierten Ansatzes in der allgemeinen schulischen Bildung mit größeren Schwierigkeiten verbunden sein wird als in der Berufsbildung. In Slowenien gilt die Beibehaltung traditioneller Arten von Kenntnissen und bewährter Unterrichtsverfahren als wesentlich für eine erfolgreiche Reform des schulischen Curriculums.

6.3. Auswirkungen der Lernergebnisse auf die Curricula in der Berufsbildung in Europa

Es wurde bereits aufgezeigt, wie ein „funktionales“ Konzept der Berufsanalyse in seinen unterschiedlichen Ausgestaltungen einen starken Einfluss auf die Verfahren für die Entwicklung beruflicher Qualifikationen in vielen europäischen Ländern ausüben kann. In Deutschland wird diese Aufgabe partnerschaftlich wahrgenommen: Forschungseinrichtungen und staatliche Agenturen arbeiten im Rahmen von Entwicklungspilotprojekten mit Fachverbänden in der Hochschulbildung und der Berufsbildung zusammen. Es wird recht häufig die Ansicht vertreten, dass ein standard- oder kompetenzbasiertes Konzept der beruflichen Qualifikationen in den Curricula in der Berufsbildung einfacher umgesetzt werden kann als in der allgemeinen schulischen Bildung oder im Hochschulbereich; berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten (Angebot an Fertigkeiten) haben einen klarer erkennbaren Bezug zum Arbeitsmarkt (Nachfrage nach Fertigkeiten), der in dieser Form weder in der allgemeinen schulischen Bildung noch in der Hochschulbildung besteht. Folglich wird in zahlreichen Ländern ein Lernergebniskonzept für die Definition von Curricula in der Berufsbildung herangezogen, und die Reformen der inhalts- oder inputorientierten Berufsbildungscurricula basieren in aller Regel auf einem funktionalen oder kompetenzorientierten Ansatz oder auf einem Konzept auf der Grundlage der Lernergebnisse.

In Dänemark erhalten Lernergebnisse im Rahmen eines neuen Konzepts für individuelle Bildungspläne, die im Rahmen des Aktionsplans *Better education* (dänisches Bildungsministerium, 2002), eingeführt wurden, stärkeres Gewicht. Der Aktionsplan hat auch die allgemeine schulische Bildung zum Gegenstand. Darin wurden zudem als Grundlage für die individuellen Bildungspläne der Auszubildenden persönliche Kompetenzbeurteilungen eingeführt. Gemeinsam mit einem Ausbilder erstellen Auszubildende einen individuellen Bildungsplan, in dem sie alle Lernziele beschreiben und angeben, wie diese zu erreichen sind. Der individuelle Bildungsplan basiert auf einer Beurteilung der Kompetenzen des Auszubildenden und skizziert einen individuellen Bildungsweg durch das Berufsbildungssystem.

Eine Modularisierung des Berufsbildungscurriculums ist ein Ansatz, der oft mit der Absicht gewählt wird, das Curriculum besser auf die ermittelten Lernergebnisse ausrichten zu können. Luxemburg plant eine radikale Wende bei der Konzeption der beruflichen Curricula: Das Curriculum für die berufsbildende Sekundarstufe II soll auf Kompetenzeinheiten umgestellt werden, die im Rahmen eines flexiblen und innovativen modularen Systems zu vermitteln sind; da-

bei kann die Kombination von Inhalten und Kompetenzen im Ausbildungsgang des Schülers verschiedene Formen annehmen. In Finnland wurde im Zuge einer wichtigen Curriculumreform ein modulares Konzept für die Sekundarstufe II und die höhere Berufsausbildung (und weiterführende allgemeine Bildungsgänge) entwickelt. Dies ermöglicht Schülern eine große Flexibilität hinsichtlich der Wahl, der zeitlichen Koordinierung und der Abfolge der im Curriculum vorgesehenen Module, für die eine Sollunterrichtszeit und Lernergebnisse festgelegt sind. Slowenien hat ebenfalls im Zuge der Einführung definierter Lernergebnisse und eines Systems auf der Grundlage der Akkumulierung von Leistungspunkten seine Berufsbildungscurricula modular aufgebaut.

Tabelle 27. Slowenien: Reform der Berufsbildungscurricula anhand von Lernergebnissen und Modularisierung

Im Jahr 2001 wurden neue Leitlinien für die Erarbeitung beruflicher und technischer Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II verabschiedet, um qualitativ bessere Ergebnisse in der Berufsbildung zu erreichen. Die Ziele umfassen Aspekte wie soziale Partnerschaften, dezentrale Zuweisung der Verantwortung für das Curriculum an die Schulen, Partnerschaften auf lokaler Ebene, Praktika und zwei weitere spezifische Elemente:

- Modularisierung der Berufsbildungsgänge zwecks Erarbeitung flexiblerer Curricula mit offenen Strukturen. Dadurch soll es Schülern und insbesondere Erwachsenen ermöglicht werden, Ausbildungsgänge schrittweise zu absolvieren und einen Ausbildungsgang aufzunehmen und zu unterbrechen, ohne das erworbene Wissen zu verlieren. Die Kombination von Modulen soll die Entwicklung individualisierter Bildungswege fördern und es dem Lernenden ermöglichen, in formalen, nicht formalen und informellen Lernumgebungen erworbene Kenntnisse und Kompetenzen zu kombinieren, anerkennen zu lassen und zu nutzen;
- Definition der Lernergebnisse anhand von beruflichen und Schlüsselkompetenzen. Die Reformen basieren auf dem Prinzip, dass die Berufsbildungscurricula den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten einbeziehen sollten, um den Schülern die Entwicklung allgemeiner zweckdienlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Es ist beabsichtigt, das Modell des fachbezogenen Curriculums teilweise aufzugeben und stattdessen problemorientierte Lernsituationen zu schaffen, in denen theoretische und praktische Kenntnisse miteinander verbunden sind und mittels derer Schlüsselkompetenzen entwickelt werden.

Quelle: Nationales Institut für Berufsbildung, 2001.

Länder wie Kroatien und die Türkei, in denen Reformen geplant sind, verfügen gegenwärtig über ein traditionelleres an Inhalten orientiertes Konzept. Das wird so bleiben, bis die Umsetzung der Reformen abgeschlossen ist.

6.3.1. Technisch-fachliche Kompetenzen und Soft Skills

Neben der Umstellung auf ein kompetenzbasiertes Konzept für die Curricula und Ausbildungsgänge in der Berufsbildung – so die gängige Bezeichnung – wurde die Palette der für wichtig erachteten Fertigkeiten ausgeweitet. Diesem Umstand wird in den meisten Kategorisierungen des Lernens, die in Kapitel 3 behandelt wurden, Rechnung getragen, und er spiegelt sich auch in jüngsten europäischen Kooperationsprojekten und in dem verstärkten Augenmerk wider, das auf Schlüsselkompetenzen gelegt wird.

Die Abkehr von der vorherrschenden Betonung technischer Fertigkeiten, die bislang traditionelle Lehrlingsausbildungsgänge gekennzeichnet hat, lässt sich gut am Konzept der Kompetenz ablesen, das über mehrere Jahre hinweg im deutschen dualen Ausbildungssystem entwickelt wurde. Zwar wird weiterhin den theoretischen und praktischen Aspekten des Erwerbs technischer Fertigkeiten ein hoher Stellenwert beigemessen, zugleich wurden jedoch neue Ansätze für den Erwerb von Kompetenzen übernommen. In den Ausbildungsordnungen basieren die deutschen Curricula für die Berufsbildung nunmehr speziell auf der Handlungskompetenz. Diese wird anhand einer Typologie der Kompetenzen beschrieben: „Fachkompetenz“, „Personalkompetenz“ und „Sozialkompetenz“. Großes Augenmerk wurde auf den Bedarf an Metakompetenzen gelegt, insbesondere bei Fertigungsprozessen im Hochtechnologiebereich.

Wie in den vorstehenden Kapiteln dieses Berichts aufgezeigt wurde, übernehmen die meisten Länder gegenwärtig Kategorien von Lernergebnissen für die Curricula in der Berufsbildung, die weiter gefasste Schlüsselkompetenzen bzw. Soft Skills einbeziehen. Dies deutet auf Änderungen der Berufsprofile und der Arbeitsplatzorganisation sowie auf Änderungen bei der Gestaltung der allgemeinen schulischen Bildung hin, aber auch auf die Unsicherheiten, denen sich viele Menschen in ihrer Laufbahn gegenübersehen.

6.4. Auswirkungen des Bologna-Prozesses

Im Hochschulbereich hat der Bologna-Prozess unverkennbar wichtige Änderungen im Hinblick auf das Curriculum und die Beurteilungsverfahren herbeigeführt. Insgesamt ist festzustellen, dass die Arbeiten zwar in Angriff genommen wurden, sich jedoch noch in einem recht frühen Stadium befinden.

Für viele Beobachter läutet der Bologna-Prozess möglicherweise einen Paradigmenwechsel ein, der das traditionelle Humboldtsche Modell der Universität und die Lehr-, Lern- und Beurteilungsverfahren in Frage stellt, die einen Großteil der europäischen Hochschulbildung maßgeblich geprägt haben. Bei

der Modernisierung der Hochschulbildung wird verstärktes Augenmerk auf strategisches Management, Wettbewerbsfähigkeit, Verzahnung mit dem Markt, Leistungsmessung und alternative Finanzierungsmethoden für Forschung und Lehre gelegt. Bei diesem Prozess werden die miteinander verknüpften Aufgaben in Bildung sowie Forschung und Innovation anerkannt, die nicht nur als eine Kernbedingung für den Erfolg der erweiterten Lissabonner Strategie gelten, sondern als Teil der umfassenderen Bewegung hin zu einer zunehmend globalen und wissensbasierten Wirtschaft ⁽⁴⁰⁾. Die Europäische Kommission setzt sich nachdrücklich für eine Reform des Curriculums im Hochschulbereich ein:

„Um das anhaltende Missverhältnis zwischen der Qualifikation von Absolventen und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes zu überwinden, sollten Studienprogramme so strukturiert sein, dass sie die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen direkt verbessern und der Erwerbsbevölkerung insgesamt breite Unterstützung anbieten. Universitäten sollten innovative Curricula, Lehrmethoden und Schulungs-/ Umschulungsprogramme anbieten, die neben den mehr disziplinspezifischen Kenntnissen auch breitere, beschäftigungsbezogene Fertigkeiten umfassen.“ (Europäische Kommission, 2006, Punkt 4, S. 6).

Der Bologna-Prozess hat sich zunehmend auf die Verbesserung der Qualifikationen konzentriert. Die verschiedenen Strukturreformen sollen gemeinsam mit neuen Instrumenten für Anerkennung und Transparenz im Rahmen eines Bottom-up-Ansatzes Verbesserungen bei den Lehr-, Lern- und Beurteilungsverfahren befördern. Darüber hinaus wurde im Londoner Kommuniqué aus dem Jahr 2007 erstmals der Begriff des „eher lernerzentrierten, lernergebnisorientierten Lernens“ erwähnt. Die Bedeutung der Förderung des „lernerzentrierten Lernens“ im Gegensatz zu „auf Hochschullehrende ausgerichteten Lehrverfahren“ sollte nicht unterschätzt werden. Dadurch wird anerkannt, dass ohne Veränderungen an den Hochschulen der Bologna-Reformprozess zum Scheitern verurteilt ist. Die Art und Ausrichtung der Reformen im Hochschulbereich im Allgemeinen und der Lernergebnisse im Besonderen sind eindeutig beschrieben worden. Ungewiss ist allerdings, wie lange es dauern wird, die Reform auf der entscheidenden Ebene, nämlich an den Hochschulen, umzusetzen.

Die für die Durchführung des Bologna-Prozesses zuständigen Minister haben tiefgreifende Änderungen auf der Grundlage der Einführung von Lernergebnissen befürwortet. Bei diesem Ansatz dürfte es sich neben den Leistungs-

⁽⁴⁰⁾ Einzelheiten sind Europäische Kommission, 2006, zu entnehmen.

punkten und Qualifikationsrahmen neuen Zuschnitts um die wichtigste Triebfeder für den Umbau des Systems handeln. Die Verwendung von Lernergebnissen auf Ebene der (Qualifikations-/Lernmodule und -programme führt dazu, dass einige zentrale Vorstellungen überdacht werden: Wen bilden wir aus? Was wird gelehrt? Wie lernen wir? Wo findet Lernen statt? Wie werden Programme vermittelt, ausgestaltet und bewertet? Infolge der Übernahme des Lernergebniskonzepts verliert die Lehrkraft an Bedeutung, stattdessen rückt der Lernende in den Mittelpunkt. Die Vorstellung der Lehrkraft als Vermittler oder Moderator des Lernvorgangs wird gefördert, und zugleich wird anerkannt, dass ein Großteil des Lernens außerhalb der Unterrichtsveranstaltungen und in Abwesenheit der Lehrkraft stattfindet. Darüber hinaus sieht das Konzept vor, dass die Lernenden aktiv in die Planung und Organisation der eigenen Lernvorhaben einbezogen werden und dabei größere Verantwortung übernehmen sollten, um schrittweise ihre Entwicklung zu einem unabhängigen Lernenden zu unterstützen. Dieser Ansatz stellt gemessen an der aktuellen Situation sowohl eine Veränderung als auch eine Herausforderung für zahlreiche europäischen Hochschulen dar. Dies gilt insbesondere für viele mittel- und osteuropäische Länder, die über wenig Erfahrung mit der Autonomie der Hochschulen verfügen und traditionell enge, „paternalistische“ Beziehungen zu staatlichen Ministerien unterhalten haben.

Weder schreiten die Reformen im Hochschulbereich europaweit gleichmäßig voran, noch ist der Erfolg der Reformen gesichert. Wie jedoch die Bildungsminister der am Bologna-Prozess teilnehmenden Länder eingeräumt haben, stimmen die gegenwärtig verfügbaren Daten überaus positiv. Sie haben zudem anerkannt, dass die Bologna-Reformen mehr als die Summe der Einzelteile sind und als Ganzes betrachtet werden sollten. Seit der Ministertagung von London geht die schrittweise Einführung der Lernergebnisse mit ergänzenden Reformen im Zusammenhang mit Qualifikationsrahmen und der Entwicklung modularer institutioneller Rahmen auf der Grundlage von Studienleistungen mit einem hohen Maß an Wahlfreiheit (mehrere Studienmöglichkeiten) sowie einer eindeutigen Progression und einer klaren zeitlichen Abfolge der für das Studium angebotenen Module einher. Diese flexiblen Systeme können Studierenden attraktive Studienmöglichkeiten mit verschiedenen Studiengängen bieten, die anhand von Lernergebnissen klar beschrieben werden.

Das Reformmodell im Rahmen des Bologna-Prozesses lässt keine Zweifel in Bezug auf die angestrebten Zielsetzungen und die hierfür erforderlichen Instrumente und Konzepte aufkommen. Konventionelle inputorientierte Konzepte für die Darstellung des Curriculums als Liste von Inhalten werden abgelehnt, und jedweder Vorstellung eines von staatlicher Seite aufoktroierten Kerncur-

riculums wird rundweg eine Absage erteilt. Stattdessen sollen stärker funktional ausgerichtete Qualifikationen gefördert werden, die ein konventionelles akademisches Studium mit dem Gedanken einer verbesserten „Beschäftigungsfähigkeit“ verbinden und übertragbaren Fertigkeiten, wie sie in den Arbeiten zum Projekt TUNING typisiert werden, einen höheren Stellenwert beimessen.

Es wird allgemein anerkannt, dass Lernergebnisse unabdingbar für die Verwirklichung des lernerzentrierten Lernens sind. Ausgehend von dieser Überlegung sollten die Lernmethoden des Einzelnen und wirksame Lernumgebungen zwangsläufig in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, so dass durch den sich daraus ergebenden Dominoeffekt die Verwendung der Lernergebnisse, die Auswahl geeigneter Lehrstrategien und die Entwicklung zweckdienlicher Beurteilungsverfahren miteinander verbunden werden. All dies erfolgt im Rahmen der externen Referenzpunkte (Qualifikationsrahmen, Deskriptoren der einzelnen Qualifikationen, Deskriptoren der einzelnen Niveaus, Benchmarks), die die neue Bologna-Bildungsstruktur ausmachen. Mit dem Bologna-Modell soll ein einheitliches, kohärentes und ineinander greifendes Konzept der Hochschulbildung eingeführt werden, in dem die Module nicht losgelöst im Vakuum, sondern in einer dynamischen Umgebung entwickelt werden, die eine unmittelbare Verzahnung der internen Hochschulwelt mit dem externen nationalen Qualifikationsrahmen und dem Qualitätssicherungssystem ermöglicht. In der Praxis ist jedoch davon auszugehen, dass die Fortschritte zur Verwirklichung dieses Ziels schrittweise erfolgen und teilweise eher von den politischen Entscheidungsträgern als von den Akteuren gewürdigt werden, die an den Hochschulen mit der Umsetzung der praktischen Reformen betraut sind.

Zwar ist die Zukunftsperspektive des Bologna-Prozesses ebenso klar wie die Rolle der Lernergebnisse im Rahmen dieses Prozesses auf nationaler, regionaler und institutioneller Ebene, andererseits sind jedoch die einzelnen Länder gefordert, dafür Sorge zu tragen, dass die notwendigen Reformen auf nationaler und lokaler Ebene umgesetzt werden. Allerdings ist noch eine Reihe wichtiger, aber bislang ungelöster technischer Probleme im Zusammenhang mit der Formulierung der Lernergebnisse im Rahmen des Bologna-Prozesses in Angriff zu nehmen. Es gibt keinen Konsens darüber, wie Lernergebnisse angewendet werden sollen und wie weit diese Anwendung gehen soll. Dabei sind folgende Fragen zu klären:

- (a) Sollen Lernergebnisse als Mindestziele formuliert werden oder soll beschrieben werden, welche Leistung von einem „Spitzen-“ oder „Durchschnittsstudierenden“ erwartet werden kann?
- (b) Wie viele tatsächliche Ergebnisse und welche Detailtiefe sollten für jedes Studienmodul bzw. jede Studieneinheit festgelegt werden?

- (c) Wie viele tatsächliche Ergebnisse und welche Detailtiefe sollten für jede Qualifikation (dabei spielt auch eine Rolle, ob nationale fachrichtungs-/sektorspezifische Benchmarks entwickelt wurden oder nicht) festgelegt werden?
- (d) Werden Lernergebnisse für die Festlegung der Leistungsstandards (Beurteilungskriterien) und die Feststellung der relativen Leistung der Studierenden (Benotungskriterien) verwendet?
- (e) Können sich Lernergebniskonzepte für Beurteilungs- und Benotungssysteme, die in engem Zusammenhang mit der kriterienbezogenen Messtheorie (*criterion referencing*) stehen, durchsetzen, obwohl in vielen europäischen Systemen, insbesondere in der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung, die Durchschnittsleistung einer bestimmten Gruppe als Bezugsnorm (*norm referencing*) herangezogen wird?

Da diese Fragen gegenwärtig ungeklärt sind, ist es durchaus möglich, dass die einzelnen Länder unterschiedliche Lösungsansätze und Konzepte wählen, was unter Umständen zu Verwirrung führen würde. Es gibt zahlreiche bewährte Verfahren und Erfahrungen, die zur Lösung solcher praktischer und technischer Probleme beitragen können, und es ist gut möglich, dass die Probleme allein durch das Zusammenspiel von Marktkräften, Instrumenten für Transparenz und gemeinsamen Konzepten der Qualitätssicherung behoben werden. Die Lösung dieser Probleme wirft jedoch eine wichtige Frage auf: Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Hochschulbildung, der Berufsbildung und der allgemeinen schulischen Bildung im Hinblick auf entsprechende fachliche Verfahren im Zusammenhang mit den Lernergebnissen? Das Bestehen erheblicher fachlicher Unterschiede zwischen den Konzepten würde Hemmnisse für die Mobilität und Anerkennung auf nationaler und internationaler Ebene schaffen.

6.5. Lernergebnisse in Beurteilungsverfahren

Die Länderprofile bieten nur unzureichende Informationen über die Auswirkungen der Entwicklung von Konzepten der Lernergebnisse im Bereich der Qualifikationen und des Curriculums auf die Beurteilungsverfahren. Daher wurden in einer von der Eurydice Unit des Vereinigten Königreiches⁽⁴¹⁾ durchgeführ-

⁽⁴¹⁾ Eurydice, 2008. Folgende Länder übermittelten Antworten: Deutschland, Irland, Spanien, Frankreich, Italien, Ungarn, die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich (England, Nordirland, Schottland und Wales). In dieser Erhebung wurden in erster Linie Informationen über Beurteilungsverfahren in der Pflichtschulbildung zusammengetragen.

ten Erhebung weiterführende Informationen zusammengetragen. Dabei ist es aufschlussreich, die Auswirkungen der lernergebnisorientierten Reformen in den Bereichen Qualifikationen und Curriculum auf drei Aspekte auszumachen: Beurteilungsverfahren in der Pflichtschulbildung, bei allgemeinbildenden Qualifikationen im Anschluss an die Pflichtschule und in der Berufsbildung nach Abschluss der Pflichtschule.

6.5.1. Lernergebnisse und Beurteilungsverfahren in der Pflichtschulbildung

Die verfügbaren Daten deuten darauf hin, dass der Großteil der durchgeführten Beurteilungen die Fächer des schulischen Curriculums, insbesondere die als Bestandteil des Kerncurriculums definierten Fächergruppen, zum Gegenstand haben. Sofern Länder externe Testsysteme eingeführt haben – in der Regel gegen Ende einer Schulstufe oder kurz vor Erreichen wichtiger Übergangspunkte in der schulischen Laufbahn des Lernenden –, haben diese in erster Linie einen summativen (bilanzierenden) Zweck. Die Tests sind auf Aspekte wie Rechenschaftspflicht, Qualitätssicherung und die Verbesserung der Bildungsstandards zugeschnitten.

In England ⁽⁴²⁾ erfolgt die gesetzliche Beurteilung und Prüfung im Zusammenhang mit den nationalen Erlassen zu den Fächern des Curriculums; sie zielen auf die Erfassung der Leistungen der Schüler in diesen Fächern ab. Obwohl die Tests im Gegensatz zur Beurteilung durch die Lehrkräfte nur einen begrenzten Bereich eines jeden Fachs abdecken können, soll mit ihnen eine valide Bewertung dieses Bereichs bewerkstelligt werden. Es handelt sich also um curriculumbasierte Tests. Der Zweck ist summativ: die Beurteilung der Leistung der Schüler. Die Ergebnisse aus nationalen Curriculumtests und der Beurteilung durch die Lehrkräfte sollen zudem Eltern und der Öffentlichkeit Informationen an die Hand geben, um sich ein Urteil über die Qualität des Bildungsangebots bilden zu können. Zugleich werden die Lehrkräfte (mittels anderer Maßnahmen als der Beurteilung) ermutigt, Zusammenhänge zwischen den Fächern zu erkennen. Gesetzlich vorgesehen sind curriculumübergreifende Themen und kognitive Fähigkeiten, diese sind jedoch nicht ausdrücklich Gegenstand der Beurteilung in den nationalen Tests.

In Frankreich erfolgt die Beurteilung der Schüler auf unterschiedliche Weise. Zum einen ist die summative Beurteilung zu nennen, also die von den Lehrern an die einzelnen Schüler vergebenen Noten, die zum Ende des Schulab-

⁽⁴²⁾ Die nachfolgenden Informationen über England, Frankreich, Irland und Schweden stammen aus den von Eurydice zusammengetragenen Daten.

schnitts und/oder Schuljahrs in das Zeugnis des Schülers einfließen. Diese kann durch stärker qualitativ ausgerichtete Beurteilungen ergänzt werden. Seit 1989 sind nationale diagnostische Beurteilungen (*évaluation diagnostique*) zu Beginn bestimmter Abschnitte (zwei/drei Jahre) vorgeschrieben, die am Anfang des Schuljahrs in der dritten Jahrgangsstufe der Pflichtschulbildung und in der ersten Jahrgangsstufe des *collège* (Sekundarstufe I) stattfinden. Mit ihnen sollen Stärken und Schwächen aller Schüler in Mathematik und Französisch analysiert werden. In der zweiten Jahrgangsstufe der Pflichtschule wird zudem eine nationale diagnostische Evaluierung erprobt, um die Schwierigkeiten von Schülern zu bewerten und Abhilfemaßnahmen zu schaffen. Die Ergebnisse fließen in nationale Statistiken über den Erwerb von Kompetenzen durch die Schüler ein, werden jedoch von den Schulen nicht veröffentlicht. Darüber hinaus verfolgt die Beurteilung ein eindeutiges summatives Ziel und soll einen Vergleich der im Rahmen des Bildungssystems erzielten Ergebnisse mit den an wichtigen Punkten des schulischen Curriculums festgelegten Zielen ermöglichen. Eine regelmäßige Erhebung dieser Stichproben zum Ende des Schuljahrs gibt den politischen Entscheidungsträgern Rückmeldungen und Vergleichsinformationen im Zeitverlauf an die Hand.

Einige Länder setzen eher darauf, die Stärken und Schwächen einzelner Schüler in Kernfächern hervorzuheben, um ihnen zu helfen, vorab definierte Ergebnisse bis zur Vollendung des 19. Lebensjahres zu erreichen. Schweden verändert gegenwärtig einige Aspekte der Qualifikationssysteme und schulischen Curricula dahingehend, dass die Lernergebnisse zunehmend in den Mittelpunkt rücken. Nationale Tests sind nach bestimmten Stufen der Schulbildung verpflichtend vorgeschriebenen, nach anderen werden freiwillige Tests durchgeführt. Nach einer Leitlinie der Regierung aus dem Jahr 2004 werden durch das nationale Testsystem folgende Ziele verfolgt: Verbesserung der Leistungen der Schüler; Anführung von Beispielen für Jahrgangsziele und Benotungskriterien; Unterstützung bei der Vergabe gerechter und verlässlicher Noten (Unterstützung bei der Benotung); Aufzeigen der Stärken und Schwächen der Schüler; Darstellung der Gesamtleistung durch Kollation der Ergebnisse. Die Tests sollen die Lehrkräfte bei der Festlegung der Maßnahmen unterstützen, die erforderlich sind, um die Entwicklung der einzelnen Schüler zu fördern und den Unterricht zu planen. Die Ergebnisse zielen darauf ab, die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler in den betreffenden Fächern aufzuzeigen und ihre Chancen auszuloten, diese Ziele bis zum Abschluss der Pflichtschulbildung im Alter von 16 Jahren zu erreichen. Die Tests werden auf der Grundlage der kriterienbezogenen Messtheorie durchgeführt und ermöglichen zudem eine landesweite Evaluierung der Leistung der Schulen.

Diese Fälle veranschaulichen den Unterschied zwischen externen Beurteilungsmaßnahmen, die als formativ für das Lernen der Schüler oder als Beurteilung für das Lernen (*assessment for learning*) – wie es in den irischen Dokumenten heißt – konzipiert sind, und externen Beurteilungssystemen, die in erster Linie auf einen summativen, systemischen Vergleich abstellen. Ziel ist dabei, Schulen oder Lernorte zu vergleichen bzw. die Entwicklung an einer einzelnen Schule oder einem einzelnen Lernort im Zeitverlauf nachzuvollziehen. Zwar lässt sich bei der Mehrheit dieser Fälle eine summative oder formative Ausrichtung feststellen, es gibt jedoch auch eindeutige Überschneidungen. Dennoch fügt sich der formative Ansatz für externe Tests während der Pflichtschulbildung besser in die Lernergebniskonzepte ein; dadurch soll allerdings die Bedeutung der Evaluierung der Leistung der Schulen in einem weiter gefassten Kontext nicht in Frage gestellt werden.

Die Länder, die während der Pflichtschulbildung externe Beurteilungen der Schüler durchführen, setzen offenkundig auf schriftliche Tests, die in einigen Fällen durch mündliche Leistungsbeurteilungen oder Beurteilungen durch die Lehrer ergänzt werden. Zahlreiche europäische Systeme setzen nicht auf externe Tests und verlassen sich ausschließlich auf interne oder von Lehrern durchgeführte Tests und Beurteilungen. Insgesamt gibt es keinen offenkundigen Zusammenhang zwischen einem Lernergebniskonzept und der Verwendung eines bestimmten Beurteilungsverfahrens. Tatsächlich scheint es bei der Aufgabe der Beurteilung von Lernergebnissen in der Regel Entwicklungsbedarf in den europäischen Ländern zu geben. Die Beurteilung der Lernergebnisse stellt eindeutig eine größere Herausforderung dar als das Prüfen der Beherrschung eines bestimmten Fachs oder fachspezifischen Wissens. Sie umfasst nämlich summative, formative und evaluierungsspezifische Aspekte und sieht vor, die Beurteilung nicht zu vorgegebenen Zeitpunkten durchzuführen, sondern dann, wenn der Lernende dazu bereit ist. Wichtig ist auch, dass sie eine umfassendere Palette von Beurteilungsinstrumenten einschließt, die über traditionelle Tests und Prüfungen hinausgehen.

6.5.2. Beurteilungsverfahren und Lernergebnisse in der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe II

Bei den Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe II lässt sich weiterhin eine ausgeprägte Tendenz zu traditionellen schriftlichen Prüfungen erkennen, die unter Umständen mit einer praktischen Arbeit, Recherchen oder Projektarbeit verbunden werden. Es handelt sich um fachbezogene Prüfungen, die insgesamt recht veränderungsresistent zu sein scheinen. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sie traditionell als Hochschulzugangsberechtigung oder als

wichtige Etappe auf dem Weg zu einem Studium gelten und die Gesellschaften nur widerstrebend bereit sind, diese Leuchtturmfunktion zu verändern.

Dagegen haben im Bereich der beruflichen Qualifikationen vielfältigere Beurteilungsverfahren Einzug gehalten, von denen viele in engem Zusammenhang mit weiter gefassten Lernergebnissen stehen, die über eine fachbezogene Systematik hinausgehen. Anhand der Situation in Frankreich und Finnland lässt sich diese Unterscheidung veranschaulichen.

Tabelle 28. **Innovationen auf der Grundlage der Lernergebnisse im Bereich der Beurteilungsverfahren in der Berufsbildung in Frankreich und Finnland**

Finnland

In Finnland findet ein Paradigmenwechsel statt. Die beruflichen Erstausbildungsgänge sind modular aufgebaut, traditionell wurden Leistungspunkte nach Abschluss einer der für die beruflichen Qualifikationen vorgesehenen Einheiten erworben. Nun wird das Augenmerk verstärkt auf die Beurteilung einer „Demonstration“ gelegt: Das bedeutet, dass die Absolventen vor Ort oder durch eine andere dem Prinzip der Lernergebnisse entsprechende Methode nachweisen müssen, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sie erworben haben. Ziele und Beurteilungskriterien für die Demonstration von Fertigkeiten werden im Kerncurriculum festgelegt, das von der nationalen Bildungsbehörde (National Board of Education) herausgegeben wird. Die Berufsbildungsanbieter betrauen spezielle Stellen mit der Planung und Konzeption der Tests und der Benennung der Prüfer. Die Qualifikationsausschüsse sind für die Organisation und Aufsicht bei den Kompetenztests verantwortlich. Die nationale Bildungsbehörde beruft die Mitglieder (höchstens neun) aus Sachverständigen der jeweiligen Branche. Dabei werden einige Lehrer berufen, die Mehrheit der Mitglieder stellen jedoch paritätisch Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter sowie Selbstständige. Die Qualifikationsausschüsse werden für einen Zeitraum von drei Jahren eingesetzt.

Frankreich

Der Beurteilungsstandard für die einzelnen Berufsabschlüsse enthält die Gesamtziele der Beurteilung, die Gewichtung einer jeden Beurteilungskomponente, den Gegenstand der Beurteilung für jede Kompetenz und den Gegenstand der Beurteilung für den Teil des Ausbildungsganges, der nicht unmittelbar berufsspezifisch ist, d. h. für die allgemein bildenden Fächer. Letztgenannte Fächer werden auf der Grundlage des Curriculums für das betreffende Schuljahr/die betreffende Jahrgangsstufe (z. B. letzte Jahrgangsstufe des *baccalauréat professionnel*) geprüft. Die Prüfungen entsprechen weitgehend den Beurteilungen bei allgemeinen Bildungsgängen und basieren auf den Methoden der Analyse und Synthese dessen, was der Schüler gelernt hat, und auf den Inhalten des einschlägigen Curriculums.

Der berufliche Ausbildungsteil fließt mit einer Gewichtung von etwa 50 % in die Gesamtnote ein. Die Beurteilung erfolgt kontinuierlich und am Ende des Ausbildungsganges. Es gibt sowohl

schriftliche auch als praktische Beurteilungsverfahren. Der berufliche Teil wird anhand der erwarteten fachlichen Leistung im jeweiligen Berufsfeld definiert, nicht anhand theoretischer Grundlagen der Lehrfächer. Integraler Bestandteil der Leistungsbeurteilung der Schüler im Rahmen des *baccalauréat professionnel* sind Praktika. Über einen Zeitraum von zwei Jahren sind hierbei im Durchschnitt 16 Wochen nachzuweisen. Schulen und Betriebe schließen Verträge, um entsprechenden Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen, und Lehrer, betriebliche Betreuer und Schüler legen gemeinsam die Ziele des betrieblichen Lernens und die entsprechenden Beurteilungsmethoden fest. Schulen und Unternehmen vor Ort schließen vertragliche Vereinbarungen über das Angebot und die Evaluierung des Lernens am Arbeitsplatz. Auch die Beurteilung für Zertifizierungszwecke ist als innovativ zu betrachten.

In der Praxis gibt es verschiedene Prüfungskomponenten: Kombination aus schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen; Präsentation und kontinuierliche Beurteilung der Portfolios der Schüler bei einigen berufsspezifischen und spezialisierten Fächern des Bildungsgangs; prozessorientierte Beurteilung der im Rahmen des Praktikums in der fachbezogenen Arbeitsumgebung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Quelle: Profil Frankreichs, ergänzt um Auszüge in abgewandelter Form aus Leney, 2002.

In Deutschland dagegen beruhen zwar die Qualifikationen des dualen Ausbildungssystems auf prozess- und ergebnisorientierten Beurteilungen der betrieblichen Komponente und Prüfungen der schulischen Komponente, die Schüler der allgemeinbildenden Sekundarstufe II, die für die Abschlussprüfungen lernen, werden jedoch umfassenderen Beurteilungen als in vielen anderen Ländern unterzogen. Wenngleich dies kein Beleg für ein umfangreicheres Lernergebniskonzept ist, ebnet dies doch den Weg für die Einbeziehung weiter gefasster Fertigkeiten und Kompetenzbereiche.

Einige Länder verfolgen innovative Konzepte für die Beurteilung. Ein aufschlussreiches Beispiel stammt aus Victoria, Australien, wo der Abschluss für praxisorientiertes Lernen (VCAL, *Victorian certificate of applied learning*)⁽⁴³⁾ im Jahr 2000 als neue Qualifikation der Sekundarstufe II eingeführt wurde. Curriculum und Beurteilungsverfahren werden anhand von Lernergebnissen definiert, wobei allerdings Inhalte, Einzelheiten oder Lehrmethoden nicht vorgegeben werden. Im Vordergrund stehen Beurteilungsaspekte, die aussagekräftig sind und im Zusammenhang mit realen Aufgaben und Tätigkeiten stehen, wodurch den im Qualifikationsrahmen vorgesehenen Lernergebnissen Rechnung getragen werden soll. Der Schüler kann für die Beurteilung eine Reihe

⁽⁴³⁾ Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA), 2007; Victorian Qualifications Authority (VQA), 2003.

vereinbarer Leistungsnachweise unterschiedlichster Art erbringen, darunter schriftliche Arbeiten oder Projekte, Produkte und Prozessdaten, die in Portfolios zusammengestellt werden. An dieser Stelle seien erneut die jüngsten Entwicklungen in Finnland aufgegriffen, um zu veranschaulichen, wie die Beurteilung der Demonstration funktioniert:

„Der Test zur Demonstration des beruflichen Know-how findet im Rahmen einer Arbeitssituation oder eines Arbeitsprozesses statt, wobei der Schüler die in der Arbeitswelt geforderten Kenntnisse und beruflichen Fertigkeiten nachweist, indem er praktische Tätigkeiten am Arbeitsplatz oder in einer Schule vorführt. Die Tests evaluieren das in den Zielen des Kerncurriculums definierte berufliche Know-how. Die Tests werden von der Bildungseinrichtung und vom Betrieb gemeinsam geplant, durchgeführt und evaluiert. Geprüft werden die wesentlichen Inhalte einer jeden Ausbildungseinheit. Der Evaluierung der Testergebnisse geht eine Besprechung zwischen Lehrer, Schüler und betrieblichem Ausbilder voraus. Die Bildungsakteure müssen die Prüfung der Fertigkeiten in ihr Curriculum aufnehmen. Sie müssen ferner ein Gremium mit mehreren Mitgliedern einrichten, das die Durchführung der Tests begleitet und überwacht. Die Tests zur Demonstration der beruflichen Fertigkeiten werden im Laufe der Ausbildung des Schülers regelmäßig durchgeführt und bilden einen integralen Bestandteil der Ausbildung in einem Handwerk oder Beruf. Infolgedessen werden die Fertigkeiten des Schülers im Laufe der Ausbildung kontinuierlich durch eine Fülle von Tests geprüft.“ (Rakkolainen und Ecclestone, 2008, S. 10).

Diese Beurteilungsverfahren setzen eine vertiefte partnerschaftliche Zusammenarbeit auf lokaler Ebene und ein erhebliches Maß an Vertrauen in Lehrer und Ausbilder voraus. Sie erfordern zudem das wirksame Zusammenspiel zwischen einem förderlichen Rechtsrahmen, der Dezentralisierung der Zuständigkeiten, einem hohen Maß an gegenseitigem Vertrauen und einem verlässlichen Qualitätssicherungssystem.

6.6. Schlussfolgerungen

Wenngleich stark vereinfachend hat Klarus (1998) vorgeschlagen, dass es zwei beherrschende Modelle für Lern- und Beurteilungsverfahren gibt. Das traditionelle Modell für Lern- und Beurteilungsverfahren bietet nur begrenzten Spielraum für festgelegte Lernergebnisse, sofern sich diese nicht eng an die Curriculfächer anlehnen. Dagegen ermöglicht es das neue Lern- und Beurtei-

lungsmodell von Klarus, kontextuelles und soziales Lernen und weiter gefasste Vorstellungen der Lernergebnisse einzubeziehen. Die zunehmende Verwendung der Lernergebnisse bei der Entwicklung des Curriculums spielt eine bedeutsame Rolle bei der stärkeren Ausrichtung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auf den Lernenden.

Tabelle 29. **Traditionelles und neues Modell für Lern- und Beurteilungsverfahren in der Berufsbildung**

Traditionelles Lern- und Beurteilungsmodell	Neues Lern- und Beurteilungsmodell
Risiko liegt beim Einzelnen: einmal Schulabbrecher, immer Schulabbrecher	Risiko wird geteilt: Schulabbrecher können sich persönlich weiterentwickeln und die Anerkennung von andernorts erworbenen Kompetenzen veranlassen
Individualisierung isolierter Lernaktivitäten	Kontextuelles und soziales Lernen in realen Situationen
Theoriebasierte Lerninhalte, Primat des Wissens	Anwendung von Kenntnissen unter realistischen Bedingungen, Augenmerk auf der Entwicklung von Kompetenzen
Kenntnisse Hand in Hand mit, aber oftmals losgelöst von Fertigkeiten	Kompetenzen: Situation + Informationen + Erfahrungen + Fertigkeiten + Einstellungen
Erstellung einer Rangfolge, Zugangskontrolle sowie Ermittlung und Behebung von Defiziten durch Beurteilung von Wissen	Validierung von Kompetenzen und Aufwertung der Lernprozesse durch Beurteilung
<i>Quelle:</i> Klarus, 1998.	

Die jüngsten Entwicklungen im Bereich der Berufsbildungscurricula belegen eindeutig die zunehmende Verbreitung von Konzepten auf der Grundlage der Lernergebnisse. Durch die Reformen soll zum einen das Curriculum in der Berufsbildung für Arbeitgeber und Berufsschüler attraktiver werden und zum anderen das Berufsbildungsangebot besser auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes zugeschnitten werden.

Dagegen wird in zahlreichen Ländern das Curriculum in der allgemeinen schulischen Bildung weiterhin von einem traditionelleren, allein auf Fächer zugeschnittenen Konzept des Lernens und der Lernergebnisse geprägt. Unter den

Ländern, die gegenwärtig die Lernergebnisse für das schulische Curriculum entdecken, sind zwei Konzepte besonders hervorzuheben. Länder wie z. B. Frankreich und Finnland ermitteln Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit einem Kerncurriculum, in dem die Arten von Kenntnissen und Fertigkeiten genannt werden, die alle (oder fast alle) jungen Menschen bis zum Ende einer Schulstufe oder eines Schulabschnitts erwerben sollten. Bei der Ermittlung weit gefasster Lernergebnisse, darunter von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werten, die sich die meisten jungen Menschen im Rahmen der Schulbildung aneignen sollen, lassen Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich nunmehr die Grenzen des Klassenzimmers und der Schulfächer hinter sich. In vielen Ländern ist insbesondere die allgemeinbildende Sekundarstufe II noch in starkem Maße auf individualisiertes Lernen, theoretische Fachkenntnisse und Beurteilungsverfahren ausgerichtet, die auf eine Selektion, vor allem mit Blick auf den Zugang zu den Hochschulen, abstellen.

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden generische Lernergebnisse für den Hochschulbereich ermittelt. Zwar wird die Struktur der Studiengänge im Einklang mit dem Bologna-Prozess umgebaut, doch die meisten Hochschulen messen fach- und fachbereichsspezifischen Kenntnissen weiterhin große Bedeutung bei.

In einigen Ländern finden Beurteilungsverfahren auf der Grundlage der Lernergebnisse zunehmend Verbreitung. Dies wird durch Fallstudien veranschaulicht, aus denen deutlich wird, wie Lernergebnisse als wirksames Leitinstrument für die Beurteilungsverfahren genutzt werden und herkömmliche Konzepte wie den Abschluss eines Studien- oder Ausbildungsgangs oder Tests zur Beurteilung der Beherrschung von Lerninhalten – beides Instrumente, die ihre Berechtigung allein vom Lerninput beziehen – ersetzen können. Der Bericht hat in diesem Zusammenhang mehrere Neuerungen ermittelt, z. B. in Norwegen im Bereich der Beurteilung in der allgemeinen schulischen Bildung und in Finnland in Bezug auf die Reform der Beurteilungsverfahren in der Berufsbildung. Wie in Kapitel 7 zu sehen sein wird, stellen Lernergebnisse in Irland den roten Faden dar, der sich durch das neu entwickelte flexible System für die Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens zieht. Die genannten Konzepte für die Beurteilung basieren in starkem Maße auf Beurteilungsmedien wie z. B. Schülerportfolios und Präsentationen von Projekten und Aufgaben, die der Schüler in Absprache oder nach Vereinbarung mit dem Lehrer oder Ausbilder erstellt hat, und auch die formative Beurteilung von Lernerfahrung in der Gemeinschaft und am Arbeitsplatz hat ihren festen Platz.

Dessen ungeachtet erfolgt die Beurteilung größtenteils auf der Grundlage traditioneller, summativer Ansätze, die mehrere Zwecke erfüllen. In der Pra-

xis streben politische Entscheidungsträger, Fachleute und Wissenschaftler in Bezug auf die Beurteilungsverfahren allesamt nach einer Kombination von Zweckmäßigkeit, Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit. Wenngleich möglicherweise kein Konsens darüber besteht, wie das Verhältnis dieser Aspekte untereinander aussehen sollte, erfordert doch die festgestellte zunehmende Verbreitung der Lernergebnisse einige gravierende Änderungen der bewährten Prüfungs- und Beurteilungsverfahren.

6.6.1. Zusammenfassung offener Fragen

Die zunehmende Verwendung der Lernergebnisse bei der Entwicklung des Curriculums spielt eine große Rolle bei der stärkeren Ausrichtung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auf den Lernenden. Dies wird weitreichende Folgen für die Bildungseinrichtungen und die Rolle der Lehrkräfte haben.

Die in der Berufsbildung weiter verbreitete Verwendung der Lernergebnisse kann unter Umständen Anhaltspunkte dafür liefern, wie Lernergebnisse ziel führend in die allgemeine schulische Bildung übernommen werden können. In der Sekundarstufe II bestehen offenkundig die größten Vorbehalte bezüglich der Übernahme eines breiter angelegten Konzepts auf der Grundlage der Lernergebnisse, soweit es sich nicht um traditionelle Schulstandards handelt.

Die externen Referenzpunkte sind für die Berufsbildung eindeutiger festgelegt als in der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung. Die Akteure in diesen Teilbereichen des Bildungswesens sollten allerdings in der Lage sein, geeignete Kataloge von Lernergebnissen zu erstellen.

Was die Lehrkräfte und die Leitung von Lernaktivitäten angeht, sollten Lernergebnisse neben Zielen und Vorgaben, Curriculuminhalten, Unterrichtskonzepten, Beurteilungsverfahren und Qualitätssicherung eine angemessene Gewichtung erhalten.

In der allgemeinen schulischen Bildung hat eine Reihe von Ländern die Ermittlung erwarteter Lernergebnisse für die schulischen Curricula vorzeitig abgeschlossen. Eine zentrale Frage ist nun, wie diese Lernergebnisse angewendet werden können, um die persönliche Entwicklung und den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten durch die Lernenden zu verbessern, und wie ihre Leistungen beurteilt werden können.

In dieser Hinsicht stellen sich technische Fragen im Zusammenhang mit der Beurteilung. Der formative oder summative Zweck der Beurteilungsinstrumente muss geklärt werden. Für einige Zwecke können die Beobachtung und Beurteilung durch den Lehrer die zweckdienlichste Form darstellen, während in anderen Fällen Portfolios, Projekte, Produkte und andere Leistungsnachwei-

se geeigneter sein können. Traditionelle Beurteilungsverfahren (wie schriftliche Tests und Prüfungen) können weiterhin eine gewisse Rolle spielen.

Zwar sind Veränderungen in der Hochschulpolitik festzustellen, doch bislang ist zu konstatieren, dass in den Hochschulen ein umfassendes Konzept nur in begrenztem Maße umgesetzt wurde.

TEIL 7

Lernergebnisse bei der nationalen Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens

7.1. Einführung

In vielen europäischen Ländern wird nunmehr der Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet. In der Regel bildet es eine Komponente im Rahmen der Strategie für das lebenslange Lernen, mitunter erhalten dadurch Erwachsene, die über Erfahrungswissen, aber geringe formale Qualifikationen verfügen, leichteren Zugang zu Qualifikationen. In diesem Kapitel wird untersucht, wie Lernergebnisse bei der Validierung oder Anerkennung des informellen und nichtformellen Lernens in Europa zum Tragen kommen.

Die Analyse dieser Frage erfolgte anhand der jüngsten Aktualisierung (2007) der Europäischen Bestandsaufnahme über die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens ⁽⁴⁴⁾, in deren Rahmen der Entwurf der in der Bestandsaufnahme enthaltenen Länderberichte erarbeitet wurde. Die Aktualisierung dieser Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2007 wurde von der Europäischen Kommission und dem Cedefop 2004 in die Wege geleitet und stellt die Hauptquelle für die Tabelle in diesem Kapitel und den betreffenden Abschnitt der Länderprofile dar ⁽⁴⁵⁾. Die aktuelle OECD-Studie über informelles und nicht formales Lernen hat ebenfalls Hintergrundinformationen geliefert und neue Perspektiven aufgezeigt.

Zunächst wird als Hintergrund für die Beschreibung der Auswirkungen der Lernergebnisse auf die europäischen Anerkennungssysteme ein Überblick über die Gesamtsituation hinsichtlich der Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens gegeben. Der Begriff Anerkennung wird auf sehr unterschied-

⁽⁴⁴⁾ Im Internet verfügbar unter: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html>
[Stand vom 24.10.2008].

⁽⁴⁵⁾ Vgl. Fußnote 3.

liche Weise gebraucht. Man sollte unterscheiden zwischen der Anerkennung im Sinne der Zulassung zu einem Studiengang und im Sinne der teilweisen Befreiung von bestimmten Lehrveranstaltungen oder Ausbildungskomponenten sowie einem Anerkennungsprozess, der zur Ausstellung bzw. Verleihung vollwertiger Abschlüsse oder Qualifikationen führt. Darüber hinaus gibt es die Anerkennung formalen Lernens (z. B. wenn eine Qualifikationen in einem anderen Land erworben wurde); dieser Prozess darf nicht außer Acht gelassen werden, da die Entwicklung der Systeme zur Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten in der europäischen Berufsbildung und zur Anrechnung und Akkumulierung von Studienleistungen in der Hochschulbildung zunehmend von Katalogen von Lernergebnissen getragen wird.

7.2. Vorläufiger Überblick über die aktuelle Situation

Aus dem Entwurf der in der Bestandsaufnahme enthaltenen Länderberichte geht offensichtlich hervor, dass es zwei ungefähr gleich große Gruppen von Ländern gibt: Eine Gruppe hat Fortschritte bei der Weiterentwicklung der Anerkennungsproblematik auf politischer und/oder praktischer Ebene verzeichnet, die andere zeigt ein geringeres Interesse an der Thematik oder befindet sich noch im Anfangsstadium der Entwicklung.

Die nationalen Berichte deuten z. B. darauf hin, dass Belgien (Wallonien und Flandern), Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Irland, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Rumänien, Schweden und das Vereinigte Königreich (England und Nordirland, Wales, Schottland) allesamt Systeme oder Methoden für den Einsatz der Anerkennung nutzen oder entwickeln, und zwar jeweils in ihrem eigenen Kontext. Bei Kroatien, Deutschland, Griechenland, Ungarn, der Slowakei, Lettland, Liechtenstein, Polen und der Türkei legen die verfügbaren Daten den Schluss nahe, dass die Anerkennung kein beherrschendes politisches Thema ist oder sich in einem außerordentlich frühen Entwicklungsstadium befindet.

Die im Rahmen der europäischen Bestandsaufnahme gewonnenen Daten sprechen dafür, dass die verschiedenen Teilspektoren bei der Entwicklung und Umsetzung von Anerkennungsverfahren ein unterschiedliches Tempo an den Tag legen. Die Berufsbildung weist hier die größten Aktivitäten auf, während in der Hochschulbildung eher schleppende Fortschritte zu beobachten sind. Auf diesem Gebiet sind zwar einige wenige Länder vorangekommen, es gibt jedoch kaum Belege dafür, dass dies zu einer signifikanten Zunahme des Umfangs der Anerkennung informellen/nicht formalen Lernens geführt hat, sei es

bei der Zulassung zu einem Studiengang, der Befreiung von Lehrveranstaltungen oder Ausbildungskomponenten oder dem Anerkennungsprozess, der zum Erwerb vollwertiger Qualifikationen führt.

Nur wenige Länder verfolgen ein systemisches Konzept für die Verwendung der Anerkennung als Instrument zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens.

7.3. Lernergebnisse in den Konzepten für die Anerkennung

In diesem Abschnitt wird die Frage erörtert, ob und, wenn ja, wie die Lernergebniskonzepte von den Ländern übernommen werden, die an einer Verbesserung der Anerkennungsverfahren arbeiten. Die verschiedenen Konzepte unterscheiden sich durch die folgenden Variablen:

- (a) Sind die entsprechenden Regelungen gesetzlich verankert, oder sind Vereinbarungen oder lokale Initiativen maßgeblich?
- (b) Welche Arten von Verfahren und Methoden werden angewendet?
- (c) Welche Abschlüsse fallen unter die Regelungen?
- (d) Welche Teilbereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung fallen unter die Regelungen?
- (e) Welche Akteure sind in die Konzeption und Einführung der Anerkennungsverfahren eingebunden?
- (f) Inwiefern gibt es eindeutig definierte Kriterien, die Gutachtern als Orientierungshilfe bei der Bestimmung der Äquivalenz dienen?

Im nächsten Abschnitt werden die Länder behandelt, die der Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens auf politischer Ebene Priorität eingeräumt haben; sodann werden dezentralisierte Konzepte und Ansätze untersucht, die schwerpunktmäßig die Berufsbildung und die Erwachsenenbildung zum Gegenstand haben. Daran schließt sich die Hochschulbildung an, und abschließend werden Beispiele aus den Ländern vorgestellt, die auf nationale und systemische Konzepte setzen.

Wie werden Lernergebnisse in den Systemen, die informelle oder nicht formale Lernprozesse anerkennen, oder bei geplanten Reformen definiert? Dokumentation und Erörterung konzentrieren sich weitgehend auf die Prozesse und Verfahren für die Anerkennung (Wie-Frage), während die Ermittlung und Beschreibung der Kenntnisse, Fertigkeiten usw. (Was-Frage), die für die Anerkennung in Frage kommen, eine untergeordnete Rolle spielen. Häufig obliegt den Gutachtern die Entscheidung darüber, was mit Blick auf Ergebnisse oder Äquivalenzen berücksichtigt wird. Im Hochschulbereich liegt die Anerken-

nung oftmals im Ermessen der einzelnen Hochschulen, und Portfolio- und/oder Interview-Methoden haben lediglich eine Stellvertreterfunktion, die nicht auf den klaren Kriterien der Lernergebnisse beruht. Dies ist nachvollziehbar, da viele Hochschulen ein hohes Maß an Autonomie genießen, und sich die Mehrheit bei der Formulierung der akademischen Studiengänge anhand von Lernergebnissen noch in einem relativ frühen Stadium befindet. Wie die Anerkennung durchzuführen ist, wird explizit geregelt; die Art der untersuchten Kenntnisse und Fertigkeiten ist jedoch häufig implizit.

Dies trifft weniger zu, wenn berufliche Niveaus und Kompetenzen anhand von Lernergebnissen definiert werden, die die Berufserfahrung anerkennen. In dieser Hinsicht hilft die eindeutige Definition beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten bei der Ermittlung von Berufsstandards und diesbezüglicher Kompetenzen auf der Grundlage von Lern- oder Leistungsergebnissen.

7.3.1. Dezentrale nationale Konzepte für die Anerkennung auf der Grundlage der Lernergebnisse

Sowohl in Dänemark als auch in den Niederlanden wurde im Rahmen der jüngsten Entwicklungen das Augenmerk auf die Bedeutung der Anerkennung von Fertigkeiten gelenkt, die durch informelles und nicht formales Lernen erworben wurden. Beide Länder haben sich zumindest vorläufig gegen eine gesetzliche Festlegung eines einheitlichen oder allgemein gültigen Konzepts entschieden und damit ihrem Wunsch Rechnung getragen, die Sozialpartner zu ermutigen, eine Reihe von Konzepten für Lokalisierungs- und Experimentierzwecke umzusetzen.

In den Niederlanden genießt die Anerkennung früher erworbener Kompetenzen (EVC, *erkenning van verworven competenties*) seit Anfang der 1990er Jahre politische Priorität. Die Regierung schuf ein Expertenzentrum, um politik- und praxisbezogene Themen zu analysieren und dezentrale Pilotprojekte und Entwicklungen zu fördern. Im Mittelpunkt standen verschiedene Ergebnisse für den Lernenden: neue Laufbahnchancen, Ausnahmeregelungen beim Zugang zur formalen allgemeinen oder beruflichen Bildung und status- oder gehaltsspezifische Anliegen im Rahmen spezieller Tarifverträge. Hier wird die Verbindung zu den Lernergebnissen explizit deutlich, die in engem Zusammenhang mit der Entwicklung kompetenzbasierter Ansätze für das Lernen im Rahmen der Berufsbildung und für das Management der Humanressourcen in der Arbeitsplatzorganisation stehen. Im dezentral organisierten niederländischen Beispiel besteht das Verfahren in der Regel aus fünf Phasen, von denen jede einen spezifischen persönlichen oder organisatorischen Schwerpunkt in Bezug auf die Lernergebnisse aufweist.

Tabelle 30. **Phasen im dezentralen kompetenzbasierten Konzept für die Anerkennung erworbener Kompetenzen (EVC) in den Niederlanden**

Phase 1	Bekennnis der Organisation und des Einzelnen zum Stellenwert der Kompetenzen. Praktisch bedeutet dies die Ermittlung persönlicher Ziele und die Festlegung persönlicher Entwicklungspläne.
Phase 2	Sammlung von Nachweisen für die Anerkennung der Kompetenzen. Dies impliziert die Zusammenstellung eines Portfolios, das greifbare Nachweise für die erworbenen Kompetenzen enthält. Diese Nachweise können in unterschiedlicher Form erbracht werden, darunter durch Beschreibungen der Erfahrungen, Qualifikationsnachweise oder Referenzen von Arbeitgebern, Fotografien und andere materielle oder schriftliche Nachweise.
Phase 3	Kompetenzbeurteilung. Diese kann auf verschiedene Weise durchgeführt werden: Interview, Test, Demonstration, Präsentation oder Beobachtung bei der Arbeit.
Phase 4	Beratung und weitere Kompetenzentwicklung. Es wird ein persönlicher Entwicklungsplan vereinbart, der einen Überblick über die individuellen Stärken bietet und Bereiche benennt, in denen noch Verbesserungsspielraum besteht.
Phase 5	Integration der kompetenzbasierten Entwicklung in eine persönliche oder betriebliche Strategie. Mit dieser Phase wird der Prozess abgeschlossen, indem die Ausbildungs- und Personalpolitik des Betriebs oder der Organisation durch die Einbindung des kompetenzbasierten Konzepts in eine Strategie für das lebenslange Lernen umgewandelt wird.
<p><i>Quelle:</i> Nach Europäische Bestandsaufnahme über die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens 2007, Bericht über die Niederlande. Im Internet verfügbar unter: http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html [Stand vom 3.7.2008].</p>	

Angesichts der spezifisch lokalen Entwicklung wird bei EVC-Verfahren besonderes Augenmerk auf die Qualitätssicherung gelegt. Dadurch soll eine valide und evaluierbare Anerkennung der erzielten Lernergebnisse gewährleistet werden. Wie auch in anderen Ländern festgestellt wurde, ist dieser Prozess zeitaufwändig und dementsprechend kostspielig.

In gewisser Hinsicht ist die Situation in Dänemark vergleichbar. Das Qualifikationssystem wird zunehmend auf der Grundlage der Lernergebnisse oder Kompetenzen umgebaut, und mit der Einführung von Leistungspunkten soll der Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens ein höherer Stellenwert beigemessen werden. Es gibt zahlreiche Beispiele für lokal verwen-

dete Instrumente für die Anerkennung, angesichts derer nunmehr Rechtsvorschriften verabschiedet wurden, nach denen das Recht des Einzelnen auf eine Kompetenzbeurteilung verankert wurde. Bislang ist festzustellen, dass es kein einheitliches und allgemein gültiges System auf nationaler Ebene gibt; stattdessen ist von zahlreichen Verfahren und Versuchsprojekten zu berichten. Im Mittelpunkt der dänischen Politik stehen Beratung und Klärung, Erhebung von Daten und kompetenzbasierte Beurteilung. In dieser Hinsicht sind ebenfalls zahlreiche Parallelen zu den Entwicklungen in den Niederlanden zu beobachten. Durch diese Maßnahmen sollen die Anerkennungsverfahren formalisiert und ausgebaut werden, ohne jedoch ein einheitliches nationales System vorzuschreiben.

7.3.2. Systeme der Anerkennung von Lernergebnissen im Bereich der Berufs- oder Erwachsenenbildung

Rumänien und Finnland haben beide ein einheitliches, verständliches nationales System für die Anerkennung von Kompetenzen, die durch praktische Berufserfahrung erworben wurden.

Eine bemerkenswerte Initiative wurde in Rumänien auf den Weg gebracht. Zwar hält das Prinzip der Lernergebnisse allmählich (aber nachhaltig) Einzug in die Berufsbildung, doch die Umstellung in anderen Teilen des Bildungssystems erfolgt erheblich schleppender. Um formal die Kompetenzen anzuerkennen, die Erwachsene informell im Rahmen der Berufserfahrung und darüber hinaus erworben haben, hat Rumänien nun im Rahmen der Nationalen Behörde für die Erwachsenenbildung (National Adult Training Board, NATB) ein Zertifizierungssystem eingeführt. Aufgrund der langjährigen Tradition Rumäniens im Bereich der Erwachsenenbildung wurde in den Jahren vor dem Beitritt zur EU verstärkt auf die Anerkennung der Kompetenzen von Erwachsenen durch ein Netz verschiedener Stellen hingearbeitet, die in Zusammenarbeit mit den Ministerien für Bildung und Arbeit, sektorspezifischen Ausschüssen und Geldgebern eingerichtet wurden. Parallel dazu lässt sich feststellen, dass das Lernergebniskonzept (Kompetenzen) allmählich, aber offenkundig in der Berufsbildung an Bedeutung gewinnt. Das Anerkennungssystem der NATB basiert auf drei Schlüsselementen: der Entwicklung nationaler Berufsbildungsstandards, der Beurteilung durch die von der NATB eingerichteten anerkannten Beurteilungsstellen und der Anerkennung im Rahmen eines nationalen Zertifizierungsprozesses.

Tabelle 31. **Der Anerkennungsprozess der NATB in Rumänien**

Die NATB stellt Qualifikationsnachweise über Lernprozesse aus, die außerhalb der formalen Bildungssysteme durchlaufen wurden. Dabei handelt es sich um einen integralen Bestandteil des nationalen Erwachsenenbildungssystems in Rumänien. Die Schlüsselemente sind:

- nationale Berufsstandards, anhand derer die Beurteilung erfolgen kann;
- eine Beurteilung, die die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ermöglicht;
- eine Zertifizierung, die die Grundlage für die Anerkennung informell erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des nationalen Zertifizierungsprozesses schafft.

Die Zertifizierung erfolgt in Zusammenarbeit zwischen der NATB und anerkannten Beurteilungsstellen. Alle Stellen müssen klare Vorgaben erfüllen, über zertifizierte und erfahrene Gutachter verfügen und im jeweiligen Fachbereich spezialisierte Organisationen sein. Es gibt zwei Arten von Beurteilungsstellen: allgemein zugängliche Stellen, die Beurteilungsdienste für alle anbieten, und beschränkt zugängliche Stellen, die Dienste nur für ausgewählte Gruppen, z. B. Unternehmen, bieten.

Der Beurteilungsprozess umfasst mehrere unterschiedliche Komponenten. Zunächst stellt die interessierte Person einen entsprechenden Antrag, anschließend werden die verfügbaren Informationen vom Antragsteller und vom Gutachter gesichtet, schließlich bereitet sich der Antragsteller auf die Beurteilung vor. Es folgt eine Einigung zwischen Antragsteller und Gutachter über den Beurteilungsplan. Die erfassten Beurteilungsergebnisse beinhalten Informationen darüber, ob der Antragsteller alle beruflichen Anforderungen erfüllt und ob er an Schulungen oder Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen oder bestimmte Kompetenzbereiche verbessern muss. Daran schließt sich ein interner Prüfungsprozess an, bei dem ein Beschwerderecht des Antragstellers vorgesehen ist. Die Ergebnisse werden der NATB übermittelt, die den erfolgreichen Antragstellern die entsprechenden Qualifikationsnachweise ausstellt.

Quelle: Nach *Europäische Bestandsaufnahme über die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens* (2007), nationaler Bericht über Rumänien. Im Internet verfügbar unter: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html> [Stand vom 3.7.2008].

Das System nahm im Jahr 2004 seine Arbeit auf, wobei die Nachfrage zunächst begrenzt war. Bis Ende 2007 wurden in 34 Beurteilungsstellen mehr als 6000 Qualifikationsnachweise über 80 Berufe ausgestellt, darunter aus folgenden Branchen: Tourismus, Landwirtschaft, Telekommunikation, Unternehmensführung und Bauwesen.

Das finnische Programm NOSTE ist auf nationaler Ebene angesiedelt und wird durch lokale Sozialpartner, Anbieter und im Rahmen der regionalen Zusammenarbeit der Behörden verwaltet und durchgeführt. Ursprünglich basierte das Programm auf einer Weiterentwicklung und Anpassung des britischen Konzepts der kompetenzbasierten nationalen beruflichen Befähigungsnachweise (NVQ). Ziel des Programms war die Anerkennung der Kompetenzen er-

werbstätiger Erwachsener, die nur über geringe formale Qualifikationen verfügten. Jeder interessierte Bewerber hat das Recht auf Beratung und Orientierung, einen persönlichen Lernplan und gegebenenfalls erforderliche ergänzende Schulungen. Die Beurteilung erfolgt unter Einbeziehung der Sozialpartner, und das Konzept erfordert ein hohes Maß an Vertrauen und partnerschaftlicher Zusammenarbeit vor Ort zwischen den Organisationen der Arbeitswelt, den Ausbildern und lokalen Behörden. Die Beurteilung basiert auf Berufsstandards und wird eher in Form von Demonstrationen als durch traditionelle Tests durchgeführt.

7.3.3. Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und aus der beruflichen Erfahrung im Hochschulbereich

Im Zuge der Auswirkungen des Bologna-Prozesses werden allmählich erste Veränderungen im Hochschulbereich sichtbar. Durch die Entwicklung von Qualifikationsrahmen und die Definition des Curriculums, der Studienleistungen, Studienzyklen und Indikatoren für die einzelnen Niveaus anhand der Lernergebnisse wird die Transparenz verbessert. Der sich rasant verändernde Europäische Hochschulraum ermöglicht eine verstärkte Unterstützung koordinierter internationaler Maßnahmen zur Förderung der Einführung des lebenslangen Lernens mit dem Schwerpunkt auf der Anerkennung früher erworbener (beruflicher) Qualifikationen (*recognition of prior certificated learning*, RPCL). RPCL bezeichnet die Anerkennung von Qualifikationen, die von einer anderen Stelle mit Blick auf den Zugang zu einem Studiengang (Zugang auf der Grundlage früher erworbener Leistungspunkte bzw. Studienleistungen) oder die Befreiung (Freistellung auf der Grundlage früher erworbener Leistungspunkte bzw. Studienleistungen) von Teilen eines Studiengangs im nationalen und/oder internationalen Rahmen formal bewertet wurden. Der andere wichtige Aspekt im Hochschulbereich ist die Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Erfahrung (*recognition of prior experiential learning*, RPEL). RPEL bezeichnet die Validierung (Bewertung und Anerkennung) der Kompetenzen des Einzelnen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellung und Fähigkeiten), die in nicht formalen (Arbeitswelt) und informellen (Lebenserfahrung) Lernumgebungen erworben wurden. Bei RPEL werden die Ergebnisse aus früherem „Erfahrungs“-Lernen mit den Anforderungen bestehender Qualifikationen für die Zwecke des Zugangs bzw. der Freistellung auf der Grundlage früher erworbener Leistungspunkte bzw. Studienleistungen verglichen. Mehrere Länder, darunter Belgien, Irland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Finnland und das Vereinigte Königreich haben Rechtsvorschriften oder Leitlinien mit bewährten Verfahren zur Förderung der RPEL verabschiedet. Im Jahr 2004 veröffentlichte die Europäische

Kommission *Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen*, die aktualisiert wurden und im Jahr 2008 veröffentlicht wurden ⁽⁴⁶⁾.

Bei der Anerkennung im Hochschulbereich werden seit jeher inputbasierte Instrumente verwendet, die als Entscheidungsgrundlage einen Vergleich der Dauer des Studien- bzw. Ausbildungsgangs und der Curriculuminhalte heranziehen. Mit der Einführung der Lernergebnisse, die im Bereich der RPCL und der RPEL weitreichende Auswirkungen haben, stellen sich allmählich erste Veränderungen ein. Hierzu zählen z. B. die Entwicklung nationaler und übergreifender Qualifikationsrahmen, die sich wandelnde Rolle der Hochschulen und die zunehmende Vertiefung der Beziehungen zwischen Hochschulen und Unternehmen ⁽⁴⁷⁾ sowie das deutliche Bekenntnis zu den Lernergebnissen. Es lohnt sich, die jüngsten Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses im Einzelnen zu erörtern, da sie möglicherweise weitreichende Folgen nach sich ziehen werden. In dem Londoner Kommuniqué, das von den für den Hochschulbereich zuständigen Ministern in ihrer zweijährlichen Tagung im Mai 2007 verabschiedet wurde, wird mehrmals auf die Bedeutung von Vorkenntnissen, also früher erworbenen Kenntnissen und/oder Kompetenzen, und Lernergebnissen verwiesen.

Tabelle 32. **Anerkennung im Hochschulbereich: Auszüge aus dem Londoner Kommuniqué**

2.5 Anerkennung – Eine gerechte Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Studienzeiten und Vorkenntnissen (*prior learning*) einschließlich der Anerkennung nicht-formellen und informellen Lernens sind wesentliche Elemente des Europäischen Hochschulraums, sowohl innerhalb des Europäischen Hochschulraums als auch weltweit.

2.7 Qualifikationsrahmen – Qualifikationsrahmen sind wichtige Instrumente zur Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz innerhalb des Europäischen Hochschulraums und zur Erleichterung der Mobilität innerhalb und zwischen den Hochschulsystemen. Sie sollen ferner die Hochschulen dabei unterstützen, Module und Studiengänge auf der Grundlage von Lernergebnissen und Leistungspunkten zu entwickeln und die Anerkennung der Abschlüsse sowie aller Formen der Vorbildung zu verbessern.

⁽⁴⁶⁾ Vgl. <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html>.

⁽⁴⁷⁾ Typisiert durch die *Bonn declaration on university-enterprise cooperation in the context of lifelong learning* [Bonner Erklärung über die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen im Bereich des lebenslangen Lernens], Juni 2007. Im Internet verfügbar unter: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Bonn_Declaration.pdf [Stand vom 3.7.2008].

2.11 Lebensbegleitendes Lernen – Der Bericht zur Bestandsaufnahme zeigt, dass es in den meisten Ländern zwar einige Elemente flexiblen Lernens gibt, dass aber ein systematischerer Ausbau flexibler Ausbildungswege zur Unterstützung lebenslangen Lernens sich noch in den Anfängen befindet. [...] Nur von wenigen Ländern des Europäischen Hochschulraums kann man behaupten, dass die Anerkennung der Vorkenntnisse für den Zugang zum Hochschulbereich und der Leistungspunkte weit entwickelt ist.

3.7 Bestandsaufnahme – Hinsichtlich der Entwicklung des eher lernerzentrierten, Lernergebnisorientierten Lernens sollten im nächsten Schritt auch nationale Qualifikationsrahmen, Lernergebnisse und Leistungspunkte, lebenslanges Lernen und die Anerkennung der Vorkenntnisse integriert behandelt werden.

Quelle: Londoner Kommuniqué von 2007, Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Im Internet verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [Stand vom 7.7.2008].

Die in London versammelten Minister legten ein beispielloses Bekenntnis zum Wandel ab und erkannten an, dass bis zu diesem Zeitpunkt bei den Bologna-Reformen in Bezug auf die Ziele des lebenslangen Lernens und die Schaffung flexibler Bildungswege nur schleppende Fortschritte erzielt worden waren. Während in vorhergehenden Ministerkommunikés früher erworbene Kenntnisse und/oder Kompetenzen nur wenig Raum eingenommen hatten, spiegelt die mehrfache Erwähnung im Londoner Kommuniqué die Bedeutung wider, die nun diesem Thema zugeschrieben wird. Das Bekenntnis zur Übernahme der Lernergebnisse wird Veränderungen bei Anerkennungsverfahren und eine Stärkung der verschiedenen etablierten Anerkennungsinstrumente und -prozesse, einschließlich des Diplomzusatzes und der Leistungspunkte, anstoßen. Die durch die Übernahme der Lernergebnisse erzielte Genauigkeit verpflichtet die Hochschulen in Verbindung mit den rechtlichen Folgen des Lissaboner Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region aus dem Jahre 1997, Entscheidungen über die Anerkennung innerhalb vertretbarer Fristen zu treffen und im Falle einer Ablehnung Nachweise für „wesentliche Unterschiede“ vorzulegen (Europarat und Unesco, 1997). Im Hochschulbereich wurde von dem Anspruch, bei der Anerkennung eine vollständige Äquivalenz herbeizuführen, Abstand genommen; stattdessen wird nun das Konzept verfolgt, eine „gerechte Anerkennung“ anzustreben. Als hilfreich erweist sich hierbei die durch Vergleiche auf der Grundlage der Lernergebnisse erzielte Genauigkeit.

Allerdings sind relativ wenige europäische Länder bei der Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Erfahrung wesentlich vorangekommen, da

die entsprechenden institutionellen und nationalen Fortschritte bei der Entwicklung und Verwendung einschlägiger Verfahren oftmals lokal begrenzt, ihrem Wesen nach isoliert und relativ unwirksam waren. Dies wird im Bericht Trends IV aus dem Jahr 2005 bestätigt:

„Die Forschungsarbeiten zeigen, dass in vielen Hochschulen früher erworbene Kenntnisse und/oder Kompetenzen immer noch nicht als wichtiges Thema begriffen werden. [...] Lediglich eine Minderheit der Länder und Hochschulen hat Strategien für die Anerkennung nicht formalen oder nichtakademischen Lernens umgesetzt. Dies gilt insbesondere für Belgien, Frankreich, Irland, die Niederlande, die Schweiz und das Vereinigte Königreich.“ (Reichert und Tauch, 2005).

Vor kurzem wurde in dem Bericht Trends V (Crosier et al., 2007) Folgendes festgestellt:

„Einige Hochschulen haben angedeutet, dass die Umsetzung der Bologna-Reformen Vorrang gegenüber der Entwicklung von Strategien für das lebenslange Lernen erhalten hat; gegenwärtig vertreten sie jedoch die Ansicht, dass nunmehr die Bedingungen vorliegen, um angemessenere Maßnahmen zu entwickeln.“ (S. 9).

Unter den Instrumenten zur Förderung der Flexibilität, Transparenz, Mobilität und akademischen Qualität stehen eine Reihe von Werkzeugen und Prozessen zur Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen zur Verfügung, darunter die Validierung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen (APL), die Validierung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung (APCL), die Validierung von Qualifikationen aus der beruflichen Erfahrung (APEL) und Lernen am Arbeitsplatz (WBL). Künftig werden diese sicherlich mit dem ECTS verknüpft, um Lernergebnisse auf der Grundlage früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen durch Leistungspunkte zu beschreiben, und anschließend auch mit den verschiedenen Niveaus des Qualifikationsrahmens verzahnt werden. Diese Prozesse befinden sich jedoch gegenwärtig erst in ihren Anfängen, und die Hochschulen müssen ihrer Verantwortung gerecht werden, um eine positive Entwicklung sicherzustellen.“ (S. 66).

Diese Einschätzung wurde in der offiziellen Bestandsaufnahme zum Bologna-Prozess aus dem Jahr 2007 bestätigt, in der schleppende Fortschritte und widersprüchliche Aussagen in den nationalen Berichten zu diesem Thema festgestellt wurden (DfES, 2007).

7.3.4. Einheitliche nationale Konzepte für die Anerkennung

Mehrere Länder in Europa streben die Entwicklung einheitlicher oder allgemein gültiger Konzepte für die Anerkennung des informellen und nichtformellen Lernens an. Dahinter steht die politische Entscheidung, ein übergreifendes System für die Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens in den verschiedenen Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu schaffen. Dabei stehen zwei Konzepte im Vordergrund: Entweder wird ein Bündel von Lernergebnissen ermittelt, die in den verschiedenen Teilbereichen der allgemeinen, beruflichen und Hochschulbildung als Richtschnur für die Anerkennungsverfahren dienen, oder es wird eine Reihe von Verfahren definiert, die von den unterschiedlichen Stellen bei der Bearbeitung von Anträgen auf Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen heranzuziehen sind.

Portugal führt gegenwärtig Reformen dieser Art durch und hat in dieser Hinsicht zwei Hauptkonzepte etabliert. Das *Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* ⁽⁴⁸⁾ (Nationales System für die Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen, RVCC-System) stellt eine nationale Innovation dar, mit der die Nachfrage nach der Zertifizierung gestärkt und neue Weiterbildungsmöglichkeiten gefördert werden sollen. Das System richtet sich an gering qualifizierte Erwachsene und ermöglicht auf der Grundlage des Referenzrahmens der Regierung für Schlüsselkompetenzen in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung die Anerkennung und Validierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die auf nicht formalem oder informellem Wege erworben wurden. Dadurch erhalten Erwachsene im Wege der Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens Zugang zu allgemein bildenden (Sekundarstufe I und II) und beruflichen Qualifikationen. Neben dem RVCC-System soll das *Sistema Nacional de Certificação Profissional* (SNCP, Nationales System der beruflichen Zertifizierung) die Qualität der Berufsausbildung durch die Anerkennung und Zertifizierung beruflicher Kompetenzen und durch Berufsbildungsgänge verbessern. Portugal verfolgt das Ziel, durch umfassende Pläne zur Anerkennung von wie auch immer erworbenen Kompetenzen sowohl die vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der Bürger anzuerkennen als auch das nationale Qualifikationsniveau anzuheben.

Sowohl die dezentralen Ansätze einiger Länder als auch der in anderen beobachtete Schwerpunkt auf Teilbereiche des Systems deuten darauf hin, dass europaweit weiterhin unterschiedliche Konzepte für die Anerkennung des in-

⁽⁴⁸⁾ Diese Angaben stammen aus dem Profil Portugals.

formellen und nicht formalen Lernens verfolgt werden dürften, solange die einschlägigen Konzepte ausreifen und weiterentwickelt werden. Dies ist gleichermaßen auf die breite Palette unterschiedlicher kultureller und sozialer Ansätze und auf den beherrschenden Einfluss der wirtschaftlichen Faktoren zurückzuführen.

Gegenwärtig lassen sich in den EU-Mitgliedstaaten zwei klar unterscheidbare einheitliche und systemische Ansätze ausmachen, die am besten anhand der von Irland und Frankreich gewählten Konzepte veranschaulicht werden können. Das irische System der Anerkennung soll auf einem nationalen Rahmen der Lernergebnisse basieren und Organisationen und Branchen ermöglichen, die entsprechenden Systeme auf ihre eigenen Erfordernisse zuzuschneiden. Zugleich begründet es den Anspruch des Einzelnen auf Anerkennung seiner Kenntnisse und Kompetenzen. Das französische System für die Validierung beruht auf gesetzlich vorgeschriebenen Verfahren, die dem Einzelnen das Recht gewähren, dieselben Abschlüsse und Qualifikationen zu erhalten, die traditionell im Rahmen der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung erworben wurden, allerdings im Wege der Validierung ihrer informell erworbenen beruflichen Erfahrung. In diesem Zusammenhang kommen die Lernergebnisse zum Tragen, allerdings nur in dem Maße, wie sie bei den formal erworbenen Qualifikationen benannt werden. Das schottische Konzept ähnelt dem irischen Ansatz, während sich die in den belgischen Gemeinschaften und Luxemburg verfolgten Konzepte an das französische Modell anlehnen.

7.3.5. Irland: ermittelte Lernergebnisse und ein der Anerkennung förderlicher Prozess

Die Validierung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen ist in allen Bildungssektoren in Irland ein Thema, das große Beachtung in den Fachdebatten gefunden hat.

Mit den 1999 im Rahmen des Gesetzes über Qualifikationen (allgemeine und berufliche Bildung) vorgesehenen Maßnahmen erließ Irland als einer der ersten EU-Mitgliedstaaten nationale Rechtsvorschriften über die Anerkennung früher informell oder nicht formal erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen. Der Einzelne hat das Recht, die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen zu beantragen, um Leistungspunkte im nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) oder für den Zugang zu Bildungsgängen zu erhalten. Trotzdem wurden bei der Verwirklichung eines nationalen Systems eher schleppende Fortschritte erzielt (Coughlan, 2005).

Der im Oktober 2003 auf den Weg gebrachte NQR ermöglicht die Anerkennung des formalen, nicht formalen und informellen Lernens innerhalb einer na-

tionalen Struktur. Dabei werden in erster Linie Leistungspunkte für bestimmte Lernergebnisse vergeben, die gemäß den Vorgaben des NQR zentrale Benchmarks darstellen. Es werden Kriterien für Leistungsnachweise, Beurteilung, Qualitätssicherung usw. festgelegt. Darüber hinaus entscheiden die Organisationen, darunter die Vergabestellen im Hochschul- und Berufsbildungsbereich, wie diese Kriterien angewendet werden. Die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen in der Berufsbildung unterliegt folgenden Regelungen.

Tabelle 33. **Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen in Irland im Bereich weiterführender Bildungsabschlüsse**

Phase	Lernender	Qualitäts- oder Beurteilungskriterien
1. Ermittlung eines angemessenen Abschlusses	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lernende ermittelt einen FETAC-Abschluss. • Er nimmt Kontakt mit FETAC/Anbieter auf. • Der Lernende erhält Informationen und Beratung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein angemessener Abschluss muss der festgestellten Berufserfahrung des Lernenden entsprechen. • Der Abschluss muss im FETAC-Verzeichnis der Bildungsabschlüsse enthalten sein.
2. Abgleich von Erfahrung und Standards	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lernende gleicht seine erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anhand der für den jeweiligen Abschluss vorhandenen nationalen Standards ab. • Der Lernende kann Orientierungshilfe von einem Mentor erhalten. 	Die Standards für den angestrebten Abschluss müssen verfügbar sein, und die Erfahrung des Lernenden muss eindeutig anhand der Standards dokumentiert werden.
3. Sammlung von Nachweisen für die Beurteilung	Anhand der zusammengetragenen Nachweise werden die vom Einzelnen geltend gemachten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen belegt, um die Anforderungen in Bezug auf die Lernergebnisse zu erfüllen. Die betreffenden Nachweise werden in einem Portfolio zusammengestellt.	Die Nachweise in dem Portfolio können beinhalten: <ul style="list-style-type: none"> • Lebenslauf; • vorhandene Qualifikationsnachweise oder Abschlüsse; • Berufsbeschreibung(en); • Referenzen/Qualifikationsnachweise; • Produkte/Arbeitsproben; • Bescheinigungen über Kurse/Lehrgänge; • Prüfungsergebnisse; • Sonstiges.

Phase	Lernender	Qualitäts- oder Beurteilungskriterien
4. Beurteilung der Nachweise	Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen des Einzelnen werden anhand der Standards beurteilt und geprüft.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Beurteilungskriterien der FETAC müssen erfüllt werden. • Die Nachweise im Portfolio müssen danach beurteilt werden, ob sie hinreichend, gültig, authentisch, verlässlich und allgemein anerkannt sind (FETAC-Kriterien). • Die externen FETAC-Prüfer überprüfen die Nachweise anhand der nationalen Standards.
5. Empfehlung zur Vergabe eines Abschlusses	Auf der Grundlage der vorgelegten Nachweise wird ein Ergebnis festgestellt.	Hinsichtlich der Vergabe des Abschlusses wird eine Empfehlung ausgesprochen, die sich danach richtet, ob der Lernende die entsprechenden Standards erfüllt.
<p><i>Quelle:</i> Europäische Bestandsaufnahme über die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens, Aktualisierung 2007. Im Internet verfügbar unter: http://www.ecotec.com/europeaninventory/2007.html [Stand vom 3.7.2008].</p>		

7.3.6. Frankreich: Validierung beruflicher Erfahrung und anderer Kenntnisse/Kompetenzen beim Erwerb formaler Qualifikationen

Frankreich verfügt gegenwärtig über ein nationales Validierungssystem auf der Grundlage gesetzlicher Verfahren, das die Teilnahme an allgemeinen Bildungsgängen nicht mehr zwingend vorschreibt und dem Verfahren entspricht, das landesweit zur Vergabe formaler technischer und beruflicher Qualifikationen durch eine Bewertungskommission herangezogen wird.

Das nationale System für die Validierung der beruflichen Erfahrung (*validation des acquis de l'expérience*, VAE) ⁽⁴⁹⁾ wurde durch ein Gesetz im Jahr 2002 geschaffen, wobei durchaus auf vorhandenen Strukturen für die Anerkennung aufgebaut wurde. Im Rahmen dieses Systems ist es möglich, eine Qualifikation ganz oder teilweise auf der Grundlage der Berufserfahrung des Einzelnen zu erwerben oder Zugang zu einem Studiengang zu erhalten, ohne über die notwendige Qualifikation zu verfügen. Einzige Voraussetzung ist, dass die zu beurteilende Berufserfahrung unmittelbare Relevanz für die Inhalte des angestrebten Abschlusses hat und über einen Zeitraum von mindestens drei Jah-

⁽⁴⁹⁾ Diese Angaben stammen aus dem Profil Frankreichs.

ren erworben worden sein muss. Bei beruflichen Qualifikationen wird die Relevanz anhand der im Bewertungsstandard beschriebenen beruflichen Tätigkeiten beurteilt. Das System bietet Erwerbstätigen die Möglichkeit der Anerkennung ihrer Kompetenzen. Mitunter kann die betreffende Person aufgefordert werden, ihre Fähigkeiten in einer echten oder simulierten Arbeitssituation zu demonstrieren. Bei allgemeinen Qualifikationen sind dieselben Voraussetzungen zu erfüllen wie beim Erwerb der entsprechenden Qualifikation im Rahmen der allgemeinen Bildung. Oftmals spielen die Lernergebnisse im Vergleich zu beruflichen Qualifikationen eine untergeordnete Rolle. Die Beurteilung erfolgt auf der Grundlage eines Portfolios, mit dem die Berufserfahrung nachgewiesen wird.

Die Validierung der beruflichen Erfahrung erfolgt in vier Phasen:

- (a) Bewertung der Zulässigkeit des Antrags;
- (b) (gegebenenfalls) Hilfestellung für den Antragsteller bei der Zusammenstellung der Nachweise für das Portfolio;
- (c) Portfolio, in dem die einschlägige Berufserfahrung präzise nachvollzogen wird;
- (d) Bewertungskommission beurteilt den Antrag, möglicherweise wird ein Gespräch geführt.

Die Bewertungskommission setzt sich aus Vertretern des betreffenden Berufs zusammen und sollte paritätisch mit Frauen und Männern besetzt werden. Die Bewertungskommission überprüft, ob der Antragsteller über die für den Erwerb des Abschlusses, Titels oder Diploms erforderlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse verfügt. Sie entscheidet darüber, ob der Abschluss vergeben wird, weitere Prüfungen erforderlich sind oder das Portfolio abgelehnt wird.

7.4. Schlussfolgerungen

Immer mehr europäische Länder – wenngleich nicht alle – räumen der Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens Vorrang ein. In Ländern, in denen die Anerkennung als wichtiges Instrument gilt, kann es unter Umständen unterschiedliche Konzepte in den verschiedenen Teilbereichen geben, wobei einige schwerpunktmäßig auf Lernergebnisse und andere auf andere Ansätze setzen.

In der Regel wird man Konzepte auf der Grundlage der Lernergebnisse dann finden, wenn die Anerkennungsverfahren auf erworbene berufliche Kompetenzen zugeschnitten sind.

Von einigen Ausnahmen abgesehen – siehe Frankreich und Portugal – geht aus den genannten Beispielen offensichtlich hervor, dass das Augenmerk der Länder eher der Anerkennung in der beruflichen als in der allgemeinen Bildung gilt. Nicht wenige Länder, darunter Estland und das Vereinigte Königreich, erwähnen jedoch auch die Anerkennung mit Blick auf den Zugang zur Hochschulbildung. Zwar können klar definierte Kataloge von Lernergebnissen ausgemacht werden – so z. B. bei den Pilotarbeiten im Rahmen des Bologna-Prozesses –, jedoch ist es durchaus möglich, dass die Nutzer entweder zögern oder gewisse Schwierigkeiten haben, die Lernergebnisse in ihrem Bereich anzuwenden.

Häufig stehen im Mittelpunkt der Debatte über die Anerkennung oder Validierung eher die Anerkennungsverfahren als die zu bewertenden Lernergebnisse. Wie die Validierungserfahrung in Frankreich zeigt, ist es zweifelsohne leichter, sich in der ersten Entwicklungsphase auf die Verfahren zu konzentrieren. Wie jedoch das irische und portugiesische Beispiel belegen, ist für die Zukunft zu erwarten, dass den Lernergebnissen im Rahmen systemischer Konzepte ein höherer Stellenwert beigemessen wird.

Somit können die folgenden Hauptschlussfolgerungen gezogen werden.

Ein starkes Interesse der Politik am Thema Anerkennung ist eine Entwicklung, die sich eher oder ganz überwiegend erst in jüngster Zeit abgezeichnet hat. Dabei besteht häufig ein Zusammenhang mit Kompetenzen und folglich Lernergebnissen (und nicht mit dem Input, wie z. B. der Dauer in einer beruflichen Funktion). In einigen Ländern setzen die Systeme schwerpunktmäßig auf formative Konzepte, die das Vertrauen und die Motivation des Lernenden stärken, in anderen werden in erster Linie summative Konzepte verfolgt, um die Kenntnisse und Kompetenzen zu bewerten, die der Lernende erworben hat.

Bei der Frage der Anerkennung stehen die berufliche Ausrichtung und der Bezug zum Arbeitsmarkt im Vordergrund, gesellschaftliche Belange im Allgemeinen spielen eine untergeordnete Rolle. Eine Ausnahme bildet hierbei die Förderung der Anerkennung mit Blick auf den Zugang zur Hochschulbildung durch mehrere Länder.

Es ist davon auszugehen, dass der Anerkennung im Hochschulbereich künftig ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Dies hängt davon ab, inwiefern die politischen Entscheidungen auf europäischer Ebene in die einzelstaatliche Politik und die Praxis der Hochschulen Eingang finden.

Einige Länder setzen auf einheitliche, systemische Konzepte, während andere diversifizierte Ansätze verfolgen, die auf die Bedingungen vor Ort zugeschnitten sind. Dies ist offenkundig auf den weiter gefassten sozialen Kontext der Politikgestaltung zurückzuführen, der z. B. lokal begrenzte politische An-

sätze unter Einbeziehung der Sozialpartner oder zentralisierte, stärker dirigistische Konzepte begünstigt.

In einigen Systemen genießen formale und informelle Lernprozesse unterschiedliches Ansehen. Allmählich zeichnet sich jedoch insofern eine Angleichung ab, als alle Qualifikationen auch über die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens erworben werden können. Die in Irland angewendeten Grundsätze betonen eher die Bedeutung von Lernergebnissen als die von Prozessen (Input), während in Frankreich das Augenmerk auf der Verwendung der national festgelegten Anerkennungsverfahren liegt, wobei die Lernergebnisse in den Qualifikationsstandards herangezogen werden. Diese Unterscheidung ist besonders wichtig für die in der EU geführte Debatte über die Lernergebnisse.

Die Anerkennung kann zum einen zur Freistellung von vorgeschriebenen Teilen eines Bildungs- oder Studiengangs und zum anderen zum Erwerb einer Qualifikation führen. Beide Prozesse setzen im Prinzip die Festlegung von Lernergebnissen voraus. Dabei erweist es sich als hilfreich, wenn die Länder über ausgereifte Verfahren für die Entwicklung und Aktualisierung von Qualifikationen auf der Grundlage nationaler Standards verfügen und die zentrale Rolle der Lernergebnisse anerkennen. In mehreren Fällen, z. B. in Irland und Schottland, trägt ein nationaler Qualifikationsrahmen auf der Grundlage von Lernergebnissen und Niveaus dazu bei, die Lernergebnisse, die einer Beurteilung unterzogen werden, zu klären, und zwar unabhängig davon, wie die entsprechenden Kenntnisse und Kompetenzen erworben wurden.

TEIL 8

Warum Lernergebnisse?

8.1. Einführung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Themen zusammengefasst, die sich europaweit aus den unterschiedlichen Funktionen und Verwendungsformen der Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung ergeben haben. Darüber hinaus wird über die außerordentlich substanziellen Debatten berichtet, die bei der vom Cedefop im Oktober 2007 in Thessaloniki, Griechenland, veranstalteten Konferenz „Schöne Worte oder Realität: Die Verlagerung des Schwerpunktes auf Lernergebnisse in der europäischen Politik und Praxis zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ geführt wurden. Bei dieser Konferenz konnte das Projektteam die Ergebnisse der Forschungsarbeiten und der im Laufe der ersten neun Monate erfolgten Datenerhebung und -analyse vorstellen und überprüfen und sich an der diesbezüglichen Debatte mit Sachverständigen aus zahlreichen europäischen Ländern und den verschiedenen Teilbereichen des Bildungswesens beteiligen.

In den vorstehenden Abschnitten dieser Studie wurde aufgezeigt, dass eindeutig eine Neuausrichtung der europäischen Konzepte für die Anerkennung des Stellenwerts der Lernergebnisse in der Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf allen Ebenen und für alle Lernformen festzustellen ist. In einigen Ländern hat die entsprechende Entwicklung erst vor kurzem eingesetzt, in anderen wurden die einschlägigen Reformen bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten auf den Weg gebracht. Dabei ist hervorzuheben, dass es sich hierbei nicht ausschließlich um einen europäischen Trend handelt, da das Anliegen der Erfassung der Lernergebnisse in zahlreichen verschiedenen Kontexten als wesentlich anerkannt wird. In einer unlängst durchgeführten Bewertung der im Hinblick auf die Verwirklichung der Millenniums-Entwicklungsziele erzielten Fortschritte (*From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda* [Von der Schulbildung zu den Lernergebnissen: eine unvollendete Agenda]) wird festgestellt, dass im Bereich des Zugangs zu Bildung Fortschritte erkennbar sind; andererseits wird jedoch die Empfehlung ausgesprochen, den Lernergebnissen größere Aufmerksamkeit zu widmen⁽⁵⁰⁾. Sowohl

⁽⁵⁰⁾ Der Bericht kann im Internet abgerufen werden unter: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTOED/EXTPRIEDU/0,,contentMDK:21108385~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:2831470,00.html> [Stand vom 15.7.2008].

in den Entwicklungsländern, in denen die Verwirklichung der Millenniums-Entwicklungsziele eine echte Herausforderung darstellt, als auch in den europäischen Ländern liegt diesem Trend eine vergleichbare Beobachtung zugrunde. Der Ausbau des Zugangs ist eine notwendige, aber für sich genommen unzureichende Maßnahme, die mit einer Schärfung des Bewusstseins für Qualität und Ergebnisse einhergehen muss, um den entsprechenden Erfordernissen gerecht zu werden. Zugleich belegen die europäischen Daten der letzten Jahre, dass die Regierungen und beteiligten Akteure zunehmend die Ansicht vertreten, dass durch Lernprozesse, die allein auf Input ausgerichtet sind, den künftigen Herausforderungen, vor denen der Einzelne, die Gesellschaft und die Wirtschaft stehen, nicht angemessen begegnet werden kann.

Wie in dieser Studie aufgezeigt wurde, bestehen in der Praxis zwischen den einzelnen Bildungssystemen und innerhalb der Bildungssysteme Unterschiede hinsichtlich der Definition der Lernergebnisse. Die Definition kann auf der Ermittlung von Schlüsselkompetenzen im gesamten schulischen Curriculum basieren oder – für die autonomen Hochschulen – anhand verschiedener Gruppen von akademischen Fächern und allgemeinen übertragbaren Lernergebnissen erfolgen; beide Definitionen werden zunehmend mit der Berufswelt verknüpft. Alternativ können sie auch einen engen Bezug zu Berufsstandards aufweisen, die stark auf technisch-fachliche und berufliche Zwecke und/oder eine vorgegebene Struktur ausgerichtet sind. Die Angleichung der Lernergebnisse an Berufs- oder Bildungsstandards bzw. an das Curriculum wurde ebenfalls in den vorhergehenden Kapiteln beleuchtet und anhand der für diese Studie zusammengetragenen Daten veranschaulicht. Die Studie hat darüber hinaus die Vielfalt unterschiedlicher Politiken und Umsetzungsmethoden auf der Grundlage nationaler und/oder sektorbezogener politischer Maßnahmen sowie die Ergebnisse der vornehmlich von Sozialwissenschaftlern aus den Bereichen Bildung und Beschäftigung durchgeführten Forschungsarbeiten herausgearbeitet. Zudem wurde festgestellt, dass die praktische Erfahrung von Arbeitgebern, Führungskräften und Arbeitnehmern einen gestaltenden Einfluss auf die Berufsbildung und zunehmend auch auf die Hochschulbildung hat.

Ein Rahmen wird dazu beitragen, die Analyse der Lernergebnisse weiterzuentwickeln, während sie in den europäischen Bildungssystemen begrifflich umschrieben, gebilligt und umgesetzt werden. Dabei sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- (a) der politische Wille (Politik, Unterstützung, Fördermittel), eine Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse herbeizuführen, um die Reformen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung voranzutreiben;
- (b) organisatorische Möglichkeiten und Sachzwänge der Systeme;

(c) strukturelle und technische Instrumente.

Sofern Lernergebnisse ein Instrument für die Strukturierung und Organisation der Anrechnung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sind, gehören sie in die Kategorie technischer Lösungen. Wichtig ist auch zu betonen, dass es sich dabei um Instrumente oder Mittel handelt und nicht um ein Ziel als solches. Nach unserer Auffassung ist der politische Wille unverzichtbar, wenn es darum geht, politischen Absichtserklärungen in der Praxis Taten folgen zu lassen und auch unter Berücksichtigung der organisatorischen/strukturellen Möglichkeiten und Sachzwänge eines jeden Systems die nötige hinreichende Unterstützung in Form von Engagement und Investitionen zu sichern. Wir haben uns in diesem Synthese-Kapitel der Wechselwirkung innerhalb dieses Rahmens bedient, da sie eine Möglichkeit darstellt, die breite Palette von Themen zu strukturieren, die sich im Zuge unserer Untersuchungen ergeben haben.

Im Zuge der Untersuchung der Daten auf Systemebene erinnert die Nutzung der Lernergebnisse bei der Konzeption von Qualifikationen und von Instrumenten für deren Anerkennung sowie bei der Ausarbeitung von Curricula und bei Beurteilungsverfahren an russische Matrjoschkas, wobei allerdings jede nachfolgende Puppe größer ist jene, in die sie verschachtelt ist. Damit meinen wir, dass sich jeder Aspekt eines (formalen, nicht formalen oder informellen) Lernprozesses – Konzeption und Umsetzung des Curriculums, Beurteilung, Ausbildung von Lehrkräften – durch eine Reihe spezifischer Themen auszeichnet. Die Integration dieser Überlegungen in die Politik für Gesamtsysteme wird eine formidable Herausforderung für das Bildungswesen in Europa darstellen.

Die Recherche zu dieser Studie hat die Frage nach einem Paradigmenwechsel und nach den Auswirkungen aufgeworfen, die sich aus dieser Vorstellung für die Bildungssysteme in Europa ergeben könnten. Geht es darum, eine Umstellung auf den in Abschnitt 3.2 erörterten konstruktivistischen Ansatz des aktiven Lernens herbeizuführen? Wie Edwin Webb in seinem Vortrag bei der erwähnten Cedefop-Konferenz feststellte, müssen alle Lernvorgänge ihrem Wesen nach aktive Prozesse sein, wenn der Einzelne überhaupt etwas lernen soll. Stellt die zunehmende Verbreitung von Konzepten auf der Grundlage der Lernergebnisse für sich genommen einen Paradigmenwechsel dar, oder ist sie nur ein Teil davon? Impliziert ein Paradigmenwechsel eine grundlegendere Veränderung, die sich auf Zwecke, Grundsätze, Werte und Zielsetzungen der Bildungssysteme erstreckt? Die aktuellen komplexen Veränderungen im Hochschulbereich, die vom Bologna-Prozess typisiert werden, lassen den Schluss zu, dass die letztgenannte Hypothese zutrifft. Im Rahmen der Untersuchung der unterschiedlichen Verfahren, nach denen die einzelnen Länder und Teilbereiche des Bildungswesens die Lernergebnisse billigen und umsetzen, wurden Daten zu-

sammengetragen, die die Richtung veranschaulichen, in die sich die europäischen Bildungssysteme entwickeln. Aufgrund der gegenwärtig in einigen Ländern durchgeführten Entwicklungsarbeiten im Bereich der allgemeinen schulischen Bildung, insbesondere in der Pflichtschulbildung, stellen sich einige grundsätzliche Fragen über den Zweck der Bildung für Kinder und über Maßnahmen zur Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Entsprechend trifft dies auch für die Hochschulbildung zu, wo eine zunehmend kontroverse Debatte über die Rolle, das Wesen und die Organisation der Hochschule im 21. Jahrhundert geführt wird.

Ein Modell, das ohne weiteres als ein traditionelles Konzept aus dem 19. Jahrhundert bezeichnet werden kann und ursprünglich den Erfordernissen einer Industriegesellschaft entsprechen sollte (Lernen an einem Ort, vorgegebene Lerndauer, Lehrer handelt vor der Klasse usw.), wird wiederholt in Frage gestellt, insbesondere weil der Einzelne immer mehr Möglichkeiten hat zu lernen, wann, wo, wie und was er möchte. Die Tatsache, dass die Lernenden zunehmend zwischen unterschiedlichen Lehrmethoden auswählen, wird nicht zuletzt dadurch begünstigt, dass sie aus eigener Initiative die Möglichkeiten des E-Learning wahrnehmen⁽⁵¹⁾. Im Laufe der vergangenen zwei Jahrhunderte haben zahlreiche Denker und Erziehungswissenschaftler traditionelle Bildungskonzepte kritisiert und ihre Vorstellungen und die Ergebnisse ihrer Beobachtungen kundgetan – und oftmals auch in die Praxis umgesetzt. Unabhängig von ihrem Herkunftsland oder konkreten Hintergrund waren alle Empfehlungen ähnlich⁽⁵²⁾: Es wurde u. a. hervorgehoben, dass bei der Erziehung und Förderung der Selbstständigkeit das Kind als Ganzes zu betrachten ist und den Kindern mehr Raum gegeben werden muss, um ihrer Vielfalt Ausdruck zu verleihen und die Selbstorganisation zu fördern. Darüber hinaus sollten Kinder zur Übernahme von Verantwortung ermutigt werden, durch Gruppenarbeit sollte die Bereitschaft, einander zu helfen, gestärkt, und auch das „Learning by doing“ sollte gefördert werden. Bei den in den Debatten über Lernort, Lernmethoden, Lernzeitpunkt und Lernzweck vorgeschlagenen Ansätzen handelt es sich nicht unbedingt um gänzlich neue Konzepte oder Ideen; allerdings wirken Technologie und die damit einhergehenden Veränderungen der Kommunikationsmöglichkeiten als treibende Kräfte, die den Wandel zwangsläufig anstoßen und sein Tempo verschärfen. Zudem sind die Lerninhalte im späten 20. Jahrhundert und zu Beginn des

⁽⁵¹⁾ Korea bietet ein gutes Beispiel für ein Land, in dem die IKT als zentrale Strategie für die Verbesserung von Standards und des Zugangs aller gesellschaftlichen Gruppen zum Lernen in allen Lernumgebungen herangezogen werden.

⁽⁵²⁾ Zu erwähnen sind an dieser Stelle die Utopisten des 19. Jahrhunderts: John Dewey, Paolo Freire, Ivan Illich, Janusz Korczak, Maria Montessori und viele andere mehr.

neuen Jahrtausends gewiss etwas problematischer: Durch die steigende Zuwachsrates von Kenntnissen und Informationen und die sich daraus ergebenden immer häufigeren Curriculumänderungen sehen wir uns gezwungen zu entscheiden, welche Inhalte im Curriculum beibehalten und welche aussortiert werden sollten. Durch die Einführung von Schlüsselkompetenzen und Lernergebnissen könnte diese Entscheidung erhellt und präziser gefällt werden. Diese Debatte wurde im Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen *Schulen für das 21. Jahrhundert* aufgegriffen, zu dem im Laufe des Jahres 2007 eine Konsultation durchgeführt wurde (Europäische Kommission, 2007b).

Aufgrund der Auswirkungen und Folgen sich stetig weiterentwickelnder IKT stellt sich die schwierige Frage, ob wir in der Lage sind abzuschätzen, wie die nächsten Generationen von Technologien und Schnittstellen den Zugang zum Lernen und das Lernangebot umgestalten werden. Wie werden wir die verschiedenen Formen der digitalen Kluft (z. B. zwischen den *digital natives*, also Kindern und Jugendlichen, die mit Internet und elektronischen Medien aufgewachsen sind, und den *digital immigrants*, d. h. Lehrern, Eltern und Arbeitgebern, die sich erst im Erwachsenenalter entsprechende Kenntnisse angeeignet haben) in Angriff nehmen? Wie werden wir mit den Folgen umgehen, die sich zwangsläufig daraus für die Methoden ergeben, nach denen wir Kenntnisse auswählen, strukturieren und zwischen den Generationen vermitteln? Die Fähigkeit junger Menschen, mithilfe neuer Technologien mehrere Aufgaben gleichzeitig zu erledigen und sich eine eigene vernetzte Umwelt zu schaffen, muss nicht als Bedrohung für die Unterrichtsdisziplin aufgefasst, sondern sollte als echte Chance für die Entwicklung kreativer Ansätze begriffen werden. Sind wir angesichts der Tatsache, dass technologiegestütztes Lernen immer mehr hoffähig wird und auf allen Ebenen an Bedeutung gewinnt, bereit, die Möglichkeit ins Auge zu fassen, dass sich Lernprozesse künftig nicht mehr in erster Linie in den traditionellen Bildungseinrichtungen abspielen werden? Welche Rolle werden künftig Regierungen, Unternehmen und Zivilgesellschaft in diesem Zusammenhang spielen⁽⁵³⁾? Wichtig sind hierbei nicht die Technologien als solche, sondern die umfassenden und tiefgreifenden Auswirkungen auf das Lernangebot.

Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Hauptabschnitte. Im ersten Abschnitt wird die Bedeutung der Lernergebnisse bei der Förderung der Strategien für das lebenslange Lernen beleuchtet. Dabei wird die Frage untersucht, ob Lernergebnisse in der gegenwärtig von der Politik verwendeten Form mehr als blo-

⁽⁵³⁾ Eine Untersuchung dieser Fragen ist dem *European Journal of Education, Futures of learning: a compelling agenda*, Bd. 42, Nr. 2, Juni 2007, zu entnehmen.

ße Floskeln sind und, wenn dies der Fall ist, wie sie das lebenslange Lernen konkret unterstützen. Im zweiten Abschnitt werden die Debatte und das Verständnis des Lernens vertieft, indem Ergebnisse anderer Forschungszweige in die Diskussion eingebracht werden, die zunehmend zur Entwicklung der Lernforschung beitragen.

8.2. Werden die Angebote für lebenslanges Lernen durch Lernergebnisse verbessert?

Systeme, die dem Einzelnen eine Teilnahme am lebensbegleitenden und lebensumspannenden Lernen ermöglichen, weisen eine Reihe von Merkmalen auf: Dazu gehören u. a. ein offener und flexibler Zugang, die Fähigkeit, zahlreichen Erfordernissen entsprechen zu können, Verfahren für die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens, ein transparentes Angebot, die Unterstützung der Beratungssysteme und die finanzielle Unterstützung für Unternehmen und Einzelpersonen. In den folgenden Abschnitten wird untersucht, welchen Beitrag die Lernergebnisse zu den übergeordneten Themen, zur Anerkennung, zur Kohärenz und zum Lernangebot leisten.

8.2.1. Von den Teilbereichen zu einem nahtlosen Geflecht

In Kapitel 4 wurde die Rolle der Lernergebnisse bei der Verbesserung der Angebote für das lebenslange Lernen auf Systemebene untersucht. Begünstigt durch die im Rahmen der Strategie von Lissabon signalisierte politische Entschlossenheit und Eigendynamik haben die Mitgliedstaaten verstärkte Anstrengungen zur Entwicklung von Instrumenten unternommen, mit denen die Umsetzung geeigneter Mittel und Verfahren auf Systemebene (also die technischen Lösungsansätze) gefördert werden sollte. In der Praxis bedeutet dies die Verfolgung eines Konzepts mit mehreren Tätigkeitsbereichen (Festlegung von Zielen, Definition und Überwachung von Benchmarks und weiteren externen Referenzpunkten), Austausch von Fachkenntnissen im Rahmen eines Bottom-up-Ansatzes über Peer-Cluster und das Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens zur Förderung der Vielfalt der von Fachleuten und auf Sektorebene angestoßenen Innovationen.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich drei allgemeine Fragestellungen, die allesamt im Rahmen weiterer qualitativer Forschungsarbeiten untersucht werden sollten. Dabei käme es darauf an, die politischen Maßnahmen zu hinterfragen, um die im Zusammenhang mit der Umsetzung gewonnenen Erfahrungen besser zu verstehen.

Die erste Fragestellung bezieht sich darauf, in welchem Maße die Lernergebnisse im Zuge der Schaffung eines lebensbegleitenden und lebensumspannenden Lernangebots zu einer verstärkten Vernetzung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen. Gemeint ist hier eine barrierefreie Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungssystemen. Dies ist ein wesentliches politisches Ziel, das maßgeblich die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen befördert. Das Beispiel Irlands, wo ein einheitlicher nationaler Qualifikationsrahmen für alle Qualifikationen und unterschiedlichen Lernangebote geschaffen wurde, stellt einen strukturellen Lösungsansatz in Bezug auf Organisation und Verwaltung dar, während andere europäische Länder weiterhin unterschiedliche Wege für die einzelnen Teilbereiche beschreiten. Diese politischen Entscheidungen beschränken jedoch nicht zwangsläufig den Zugang. Wie die Beispiele aus den nordischen Ländern belegen, können die Bedingungen für offene Bildungssysteme, Flexibilität, Transparenz usw. auch durch andere Maßnahmen als nationale Qualifikationsrahmen geschaffen werden. Allerdings wäre es zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfrüht, eindeutige Aussagen über die Vorteile für den Endnutzer zu treffen. Der entscheidende Faktor ist offenkundig die Notwendigkeit eines dynamischen Zusammenspiels zwischen politischen Rahmen, Bildungseinrichtungen, bestehenden Verfahren und entwickelten Instrumenten. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Lernergebnisse in einem gegebenen politischen Kontext wirken.

Wenn wir über die Verbesserung der Kohärenz der Systeme sprechen – so die zweite Fragestellung –, heißt das nicht, dass man durchgängig dieselben Lernergebnisse konzipieren und verwenden muss. Vielmehr muss die Struktur eines nationalen Qualifikationsrahmens auf Kriterien basieren, die auf dem Verhandlungswege Entscheidungen darüber ermöglichen, was mit Blick auf die Verbesserung der Kohärenz zu berücksichtigen ist und was nicht. Dies wird am besten durch die Feststellung von David Raffé veranschaulicht, der den schottischen Rahmen als einen Kommunikationsrahmen oder einen unterstützenden Rahmen beschreibt. Er hat nicht die Funktion eines Rechtsrahmens, wird jedoch von Bildungsträgern, Interessengruppen und Lernenden als Bezugspunkt und Instrument für die Rationalisierung, Koordinierung und Mitteilung ihrer Handlungen herangezogen. Darüber hinaus handelt es sich im Gegensatz zu vielen anderen NQR um einen flexiblen Rahmen: Die Regeln für die Curriculumgestaltung, die Beurteilung sowie den Umfang und die Struktur der Qualifikationen sind anpassungsfähig. Allerdings enthält es Teilrahmen mit strengeren Regeln für die Curriculumgestaltung (Raffé, 2007). Ein weiteres Beispiel ist der französische Rahmen, bei dem die Kohärenz teilweise Mechanismen und Verfahren geschuldet ist, die von allen Ministerien und den Sozialpartnern

umgesetzt wurden, die für die Konzeption und Aktualisierung von Qualifikationsverantwortung tragen. In diesen beiden Fällen spielen angemessen festgelegte Lernergebnisse eine wichtige Rolle.

Die dritte Fragestellung behandelt das Spannungsfeld zwischen lokalem Kontext und internationalen Konzepten. Es wird interessant sein, in den nächsten Jahren die Entwicklungen in einigen westlichen Balkanländern und in der Türkei zu verfolgen, da bei der Konzeption ihrer NQR die Niveaus des EQR oder abgewandelte Varianten zugrunde gelegt wurden. Dabei wird zu untersuchen sein, ob ein Spannungsfeld vermieden werden und stattdessen ein Gleichgewicht zwischen der Eignung der eingeführten Elemente und den strukturellen Sachzwängen des nationalen Systems hergestellt werden kann, oder mit anderen Worten, ob die gewonnenen Erkenntnisse angemessen ausgelegt und in den lokalen Kontext überführt werden können. Es geht darum, bei der Erarbeitung von Instrumenten, die den nationalen strukturellen Gegebenheiten gerecht werden, aus dem politischen Willen Kapital zu schlagen.

Die Geschichte der europäischen Bildungssysteme ist durch grundverschiedene Entwicklungen in den unterschiedlichen Teilbereichen gekennzeichnet. Die fehlende Vernetzung und Kohärenz wurde erst vor kurzem als ein Problem erkannt, für das geeignete Lösungen gefunden werden müssen. Bedingt durch die sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen der letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts sind die Unstimmigkeiten zwischen den einzelnen Teilbereichen und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf den privaten und beruflichen Werdegang des Einzelnen stärker in den Mittelpunkt gerückt. Es wird eine Politik erforderlich sein, mit der umfassendere Rahmen und weitere strukturelle und technische Instrumente konzipiert werden, mit denen diese Unstimmigkeiten behoben werden können. Die Übernahme der Lernergebnisse wird parallel in mehreren Kontexten als Instrument verwendet.

8.2.2. Lernergebnisse als Instrument der Anerkennung

In zahlreichen – wenn auch keineswegs in allen – europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung wird der Anerkennung von informellen und nicht formalen Lernerfahrungen wachsende Bedeutung beigemessen. Unterstützt wird dies durch die zunehmende Anwendung von Lernergebnissen und durch Versuche, die Qualifikationssysteme kohärenter und durchschaubarer zu gestalten und sie verstärkt für Lernprozesse zu öffnen, die außerhalb der formalen Schulumgebung und anderer formaler Einrichtungen stattfinden. Die Anerkennungsverfahren sollen gewährleisten, dass Fertigkeiten und Kenntnisse, die Arbeitnehmer und Bürger aufgrund ihrer Erfahrung erwerben, ausdrücklich hervorgehoben und angerechnet werden. Darunter fallen auch Menschen,

die in ihrem früheren Bildungsweg nur begrenzte Erfahrungen gemacht haben oder über keine Qualifikationen verfügen, und eine Vielzahl von Personen, die in ihrer beruflichen Laufbahn (geografische und berufliche) Mobilität an den Tag legen mussten. Gemeinhin sollen zudem die Anerkennungsverfahren Erwerbstätige dazu ermutigen und motivieren, ihr Qualifikationsprofil kontinuierlich zu erweitern und zu diversifizieren. Damit wird nationalen und internationalen Forderungen entsprochen, das allgemeine Qualifikationsniveau der Bevölkerung anzuheben, um die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Länder in der Weltwirtschaft zu verbessern. Dadurch wird ferner dem Erfordernis genüge getan, dass die allgemeine und berufliche Bildung einen Beitrag zur Verwirklichung der Zielsetzungen der sozialen Eingliederung und des sozialen Zusammenhalts leisten soll. In einigen Fällen sollen die Anerkennungsverfahren dem Stellenwert der aufgrund von Berufserfahrung erzielten Lernergebnisse Rechnung tragen und den Lernenden ermutigen und befähigen, seine Bemühungen fortzusetzen.

Erfolgreiche Anerkennungsverfahren beruhen in der Regel auf institutionellen Rahmen oder Qualifikationsrahmen für die allgemeine und berufliche Bildung. Das Verständnis und die Nutzung dieser Rahmen sollten den Lernenden und sonstigen beteiligten Akteuren keine Probleme bereiten. Eine zweite Voraussetzung ist der Zugang zu Bildungswegen, die allen Lernenden hinreichend offen stehen und es ihnen ermöglichen, Leistungspunkte für den Zugang und die Progression zu erwerben, die ihren persönlichen Erfordernissen entsprechen. Wird das Augenmerk auf die Erfordernisse des Lernenden anstatt auf die Strukturen der Bildungsträger gelegt, eröffnen sich dadurch neue Chancen für flexible Lernprozesse, z. B. die Möglichkeiten im Rahmen des Fernstudiums und des E-Learning. Hier kann die Festlegung von Lernergebnissen organisatorisch helfen, die Lernerfolge eines breiten Spektrums von Lernenden unabhängig von Art, Methode und Dauer des Lernens und der Ausbildung ihrer Wahl sichtbar zu machen. In einigen der in Europa in Entwicklung begriffenen nationalen Systemen für die Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens wird offensichtlich der Ermittlung von Lernergebnissen Vorrang eingeräumt: Irland stellt hier ein gutes Beispiel dar. Anschließend werden auf der Grundlage dieser Lernergebnisse unterschiedliche Verfahren, z. B. in der Berufsbildung und der Hochschulbildung, angeglichen. Andere Länder, z. B. Frankreich, konzentrieren sich in erster Linie auf die Anerkennungsverfahren. Manche Länder führen derzeit ein einheitliches Verfahren ein, das in allen Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung anzuwenden ist, während andere daran arbeiten, Lernergebnisse zu ermitteln, auf deren Grundlage unterschiedliche Anerkennungsverfahren angeglichen werden können. In beiden

Fällen gilt der Anerkennungsprozess für die allgemeine und berufliche Bildung auf der lokalen Ebene. Die dahinter stehende Absicht ist klar: In beiden Fällen ist ein tragfähiger Konsens über die Arten der Lernergebnisse erforderlich, die anerkannt werden sollen.

Um die Kohärenz im Bereich der Anerkennung zu verbessern, werden in aller Regel recht pragmatische Maßnahmen ergriffen. Die Verbesserung der Kohärenz ist auch erklärtermaßen eine der übergeordneten Zielsetzungen der NQR. Angesichts der wenigen umgesetzten übergreifenden nationalen Rahmen ist es allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt schwierig, hinreichend belastbare Daten zusammenzutragen, die einen solchen Anspruch belegen. Darüber hinaus ist die Schaffung eines NQR relativ einfach im Vergleich zu seiner Umsetzung. Es braucht seine Zeit, bis neue Rahmen ihre volle Wirkung in den Bildungssystemen und -verfahren entfalten und eine angemessene Integration mit anderen Qualitätssicherungsmechanismen bewerkstelligt werden kann. Erst im Anschluss daran könnte der Einsatz von Lernergebnissen die Anerkennung wirksam unterstützen. Erst in mehreren Jahren wird es möglich sein, den Beitrag der zurzeit geplanten oder in Entwicklung befindlichen Rahmen abzuschätzen. Einheitliche Rahmen, wie z. B. der irische oder schottische, die alle Lernformen und alle Lernstufen abdecken, stellen eine Ausnahme dar. Zugunsten dieses Ansatzes wird vorgebracht, dass die Konzentration auf die Lernergebnisse die Systeme stärker an das Ideal eines nahtlosen Geflechts heranzuführt. Andere Rahmen setzen schwerpunktmäßig auf spezifische technisch-fachliche und berufliche Qualifikationen mit völlig verschiedenen Lernergebnissen, die für die allgemeine schulische Bildung nicht geeignet wären. In diesem Zusammenhang gilt es, die Frage zu beantworten, ob sich die Kohärenz aus dem Vorhandensein eines Rahmens ableitet, der auf Lernergebnissen aufbaut, oder sich aus anderen systemspezifischen Faktoren ergibt, wie z. B. Finanzierungsmechanismen, starken Institutionen oder einer Wissensgemeinschaft, die das lebenslange Lernen unterstützt.

Für gewöhnlich wird die Ansicht vertreten, dass übergreifende nationale Rahmen die Vernetzung der Teilbereiche des Bildungswesens stärken, indem sie eine kohärente Grundlage schaffen, anhand derer alle Lernprozesse bewertet werden können. In einer vor kurzem erstellten höchst interessanten Analyse der beim südafrikanischen NQR aufgetretenen Schwierigkeiten weist Stephanie Matseleng Allais (2007) auf die Gefahr hin, die mit der Nutzung der Lernergebnisse als zentraler Strategie verbunden ist. Zusammenfassend beschreibt sie einen Qualifikationsrahmen auf der Grundlage der Lernergebnisse als ein Modell, in dem „Bildungsstandards auf nationaler Ebene durch die Definition von Lernergebnissen und diesbezüglichen Beurteilungskriterien ‚festgelegt‘ wer-

den müssen. Ein ‚Standard‘ ist als eindeutige und unveränderliche Aussage über die Kompetenzen, die ein Lernender erreichen muss, und als Grundlage für die Konzeption von Bildungsgängen und die Auswahl von Inhalten („Input“) definiert“. Weiterhin zitiert sie aus der Veröffentlichung von Alison Wolf aus dem Jahr 1995 über die kompetenzbasierte Beurteilung (Wolf, 1995), in der Überlegungen über die „Spirale der Spezifizierung“ angestellt werden. Wolf stellte fest, dass „je ernsthafter und rigoroser versucht wird, den zu beurteilenden Bereich einzugrenzen, dieser Bereich umso enger gefasst wird, ohne dass dieser freilich völlig transparent wird. Der Versuch, isolierte Inhalte und Standards zu definieren führt immer wieder zu einer nicht endenden Spirale der Spezifizierung“. Des Weiteren stellt Allais fest, dass in Südafrika im Ergebnis „der Qualifikationsrahmen eher ein Wolkenschloss darstellt, eine Liste mit Qualifikationen und Standards für Einheiten mit sehr geringem Bezug zur Praxis des Bildungsangebots“. Dies deutet darauf hin, dass die durch die Spezifizierung der Lernergebnisse scheinbar erzielte Kohärenz durch andere Faktoren, wie z. B. das erforderliche Maß der Spezifizierung und den Bezug zum Bildungsangebot, konterkariert wird. Die Analyse von Allais ist zwar auf die Situation in Südafrika bezogen, wirft jedoch vor dem Hintergrund der Einführung eines NQR außerordentlich wichtige Fragen in Bezug auf die Entwicklung der Lernergebnisse in den europäischen Bildungssystemen auf. Aus ihrer Analyse folgt, dass die organisatorische und motivierende Wirkung in Bezug auf das lebenslange Lernen nicht unbedingt so optimal greift wie beabsichtigt. Aktuelle Denksätze im Bildungsbereich in Schottland betonen z. B., dass es wichtiger ist, dass die Regeln für die Konzeption von Qualifikationen den gestellten Anforderungen genügen als dass eine überflüssige Vereinheitlichung aufgezwungen wird (Raffe, 2007).

Es liegt auf der Hand, dass die verschiedenen europäischen Bildungsteilbereiche große Unterschiede zwischen der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung aufweisen, die auf verschiedene historische, konzeptionelle und politische Gegebenheiten zurückzuführen sind. Im Zuge der Umsetzung eines Lernergebniskonzepts in diesen Sektoren über einen NQR und vor dem Hintergrund des EQR-Metarahmens sowie des Bologna-Qualifikationsrahmens stellen sich einige interessante Fragen hinsichtlich des Grades der politischen Intervention und Kontrolle in den einzelnen Bereichen. Mit Blick auf Art und Ausmaß der Kontrolle unterscheidet sich die eifersüchtig behütete Welt der autonomen Hochschulen, die charakteristisch für den europäischen Hochschulbereich sind, offenkundig von der allgemeinen schulischen Bildung und der beruflichen Bildung. Dies kann durchaus für die Art und die Umsetzung der Lernergebnisse in den einzelnen Bereichen von Bedeutung sein.

In früheren Konzepten für Rahmen und Niveaus waren Abschlüsse oder Diplome die für die Anerkennung relevanten Bezugspunkte: Die Rahmen und die Deskriptoren der einzelnen Niveaus wurden speziell auf den Beschäftigungsbereich zugeschnitten, um Berufskategorien oftmals anhand von Gehaltstabellen und branchenspezifischen Vereinbarungen zu klassifizieren⁽⁵⁴⁾. Bei den Rahmen aus jüngerer Zeit wird angestrebt, eine umfassendere Palette von Zielen abzudecken: Der Einzelne soll Bildungswege zusammenstellen, vorankommen, Leistungspunkte erhalten und die Qualität der Qualifikationen bewerten können. Das letztgenannte Kriterium sieht vor, die Transparenz und „Lesbarkeit“ der Qualifikationen des Rahmens zu gewährleisten, was mit Blick auf die Berufsbildung und die Beschäftigungsfähigkeit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Dabei stellt sich allerdings die Frage, was genau mit „Lesbarkeit“ gemeint ist: Wer soll die Qualifikationen „lesen“ können und wie? In dieser Hinsicht haben Arbeitgeber, Akademiker und Fachleute aus dem Berufsbildungsbereich höchst unterschiedliche Erwartungen. So stellte z. B. ein Arbeitgebervertreter bei der Cedefop-Konferenz des Jahres 2007 über Lernergebnisse fest, dass Arbeitgeber wissen müssen, welche Lernergebnisse für den Beschäftigten in einer Schulung zugrunde gelegt werden, damit der Betreffende praktisch umsetzen kann, was er im Rahmen der Schulung gelernt hat. Arbeitgeber wissen jedoch auch, welche Art von Beschäftigten sie in Zukunft benötigen werden (dies steht im Zusammenhang mit der allgemeinen schulischen Bildung). Hier werden wiederum zahlreiche interessante Fragen aufgeworfen, wie z. B. die sich wandelnden Einstellungsverfahren, worauf Arbeitgeber bei Bewerbern Wert legen oder die Rolle der allgemeinen schulischen Bildung im Verhältnis zu einer hochspezialisierten Ausbildung.

8.2.3. Lernergebnisse als Mittel zur Verbesserung der Chancen für den Lernenden

Eine der in dieser Studie aufgrund der beobachteten Entwicklung verschiedener Teilbereiche des Bildungswesens aufgeworfenen Fragen lautet, ob die Festlegung eines gemeinsamen Katalogs – oder Konzepts – der Lernergebnisse für alle Lernformen erstrebenswert ist.

Einzelne Länder haben häufig versucht, Aussagen über die Lernergebnisse zu formulieren, die in verschiedenen Teilbereichen angewendet werden können. In den letzten 20 Jahren hat sich diese Idee zu einem allgemein anerkannten Anspruch entwickelt, und sie spielt bei der Entwicklung von Methoden für die Erarbeitung von Berufsstandards, Kompetenzstandards und somit von Lern-

⁽⁵⁴⁾ Vgl. Boudier und Kirsch, 2007.

ergebnissen für berufliche Qualifikationen eine zentrale Rolle. Ein wichtiges Argument zugunsten dieses Ansatzes lautet, dass die Schaffung eines NQR auf der Grundlage eines gemeinsamen Katalogs von Lernergebnissen offensichtlich verbesserte Chancen für das lebenslange Lernen bietet. Bedenkt man jedoch, dass sich die spezifischen Lernergebnisse in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung voneinander unterscheiden, besteht die sinnvollste Lösung womöglich darin, für ein gemeinsames methodisches Lernergebniskonzept zu sorgen und zugleich die erheblichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Lernbereichen anzuerkennen. Erwähnenswert ist ferner, dass die Länder, die anscheinend das beste Angebot für das lebensbegleitende und lebensumspannende Lernen vorweisen können, wie z. B. die nordischen Länder, traditionell weder über einen NQR noch über einen gemeinsamen Katalog von Lernergebnissen verfügen. Diese Länder verfolgen jedoch kohärente Strategien zur Förderung eines vielfältigen Lernangebots für die gesamte Bevölkerung und haben die für die Vermittlung erforderlichen Strukturen und Einrichtungen geschaffen. Dabei setzen sie auf Zugang, Anrechnung und Progression.

Eine weitere Form der Kohärenz besteht unter Umständen darin zu gewährleisten, dass ein Konzept auf der Grundlage der Lernergebnisse im gesamten System verfügbar ist und in die Entwicklung des Curriculums und der Qualifikationen, die Gestaltung der Finanzierungsmechanismen und die Ausbildung des Personals einfließt.

Die Strategien für das lebenslange Lernen, die verschiedene Lernformen und Lernstufen verzahnen und integrieren, sind auf die Schaffung von Vertrauen zwischen den Akteuren in den verschiedenen Teilbereichen des Bildungswesens angewiesen und müssen sich daher bei der Kommunikation einer gemeinsamen Sprache bedienen. Eine zentrale Frage dieser Studie lautet, ob die Umstellung auf die Lernergebnisse tatsächlich einen greifbaren Unterschied für den einzelnen Lernenden, Arbeitnehmer, Arbeitgeber oder Lehrer ausmachen wird. Werden die Verzahnung mit den Berufsstandards, die Modularisierung sowie die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen und des nicht formalen und informellen Lernens dazu beitragen, dass der Einzelne größere Chancen haben wird, weiterzukommen und Qualifikationen zu erwerben? In einigen Ländern gibt es Belege für die verstärkte Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens, so z. B. in Irland, Frankreich, Rumänien und Finnland. Bislang gibt es jedoch wenige belastbare Daten, die belegen, dass durch die Konzeption eines Systems auf der Grundlage der Lernergebnisse die Chancen für Lernen, Progression und Erwerb von Qualifikationen steigen. Es dürfte noch einige Zeit vergehen, bis eine Bewertung der Aus-

wirkungen der vor kurzem auf den Weg gebrachten Reformen, mit denen die NQR, die Anerkennungsverfahren und Instrumente wie die Lernergebnisse verknüpft werden, möglich sein wird.

8.3. Lernergebnisse und verbessertes Verständnis der Lernprozesse

Die Analyse der für diese Studie konsultierten Daten legt den Schluss nahe, dass es möglich ist, die in den vergangenen 20 Jahren gewonnenen Erfahrungen bei der Konzeption und der Anwendung der Lernergebnisse als technisches Instrument und die Überlegungen über die Ausrichtung und Zielsetzungen der Bildungspolitik im 21. Jahrhundert zusammenzuführen. Hierbei handelt es sich um ein wichtiges Anliegen der Europäischen Union und ihrer Mitgliedstaaten. Neben traditionelleren und etablierten Forschungsgebieten im Bereich des Lernens tragen allmählich Forschungsarbeiten zu einem besseren Verständnis über die verschiedenen Formen bei, in denen Lernprozesse vom neurowissenschaftlichen Standpunkt aus vollzogen werden.

Bei Studien dieser Art kommt es darauf an, sich nicht nur schwerpunktmäßig mit den Entwicklungen in den Mitgliedstaaten und Partnerländern hinsichtlich neuer politischer Maßnahmen und der Konzeption des Curriculums zu befassen, sondern auch einige radikale Veränderungen im Bereich des Lernens zu beleuchten, die unser Verständnis darüber, wie Lernen stattfindet, grundlegend verändern. Dabei gilt es, die Frage zu beantworten, ob sich auf diese Weise zweckdienliche Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von Systemen auf der Grundlage der Lernergebnisse gewinnen lassen.

Was die Öffnung der Blackbox und ein verbessertes Verständnis des Lernens aus einer neurowissenschaftlichen Perspektive angeht, so stecken wir noch in den Anfängen. Im Rahmen jüngster Forschungsarbeiten wurde auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Hirnforschung die Stichhaltigkeit von Beobachtungen nachgewiesen, die so mancher Lehrer seit jeher für zutreffend erachtet: Unglückliche oder hungrige Kinder lernen weniger gut oder effizient; Angst ist nicht geeignet, um das Lernen zu fördern usw. Auf diese Weise werden in einigen Fällen langjährige Erkenntnisse von Lehrern und Erziehern verifiziert.

Im Jahr 2007 veröffentlichte die OECD (2007b) ihre zweite Arbeit über Hirnforschung und Lernen mit dem Titel *Understanding the brain: the birth of a learning science* [Das Gehirn verstehen: die Geburt der Lernforschung]. Darin werden die Ergebnisse siebenjähriger interdisziplinärer Forschungsarbeiten, Studien und Seminare zusammengefasst, die unter der Federführung des Cen-

tre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD in Zusammenarbeit mit einem internationalen Team von Wissenschaftlern, Sachverständigen, Forschungseinrichtungen und Ministerien durchgeführt wurden. Eine der Zielsetzungen des 1999 eingeleiteten Projekts war der Ausbau der Zusammenarbeit zwischen der Lernforschung und der Hirnforschung und zwischen Wissenschaftlern und politischen Entscheidungsträgern. Im Ergebnis wurde eine Reihe faszinierender Beobachtungen, Fragen und Hinweise zusammengetragen, die schrittweise neue Überlegungen für die konzeptionelle Gestaltung und die Praxis der Bildungspolitik angestoßen haben. Die vorgestellten Daten untermauern einige sehr vertraute Vorstellungen über das Lernen, während andere Auffassungen zweifelsfrei widerlegt werden. Zudem werden Wege aufgezeigt, wie die Neurowissenschaften unsere Auffassung über die (formale und informelle) Bildung beeinflussen können. Der Beitrag der *Educational Neuroscience*, in der die Erkenntnisse und Forschung aus verschiedenen Disziplinen, wie z. B. Erziehungswissenschaften, kognitiver Psychologie, Neurowissenschaften, Philosophie, Soziologie und Informationstechnologie verknüpft werden, zum Aufbau einer echten „Lernwissenschaft“ ermöglicht es zum einen, neue Kenntnisse zu entwickeln und damit neue Forschungswege aufzuzeigen. Zum anderen bauen sie auf Erkenntnissen auf, die zwar uns allen irgendwie bekannt sind, die wir jedoch anhand überzeugender Daten besser verstehen möchten (Ersetzung der Korrelation durch einen Kausalzusammenhang).

In den letzten Jahren haben bildgebende Technologien in den Neurowissenschaften zunehmend eine Beobachtung der Gehirnaktivität ermöglicht. Die entsprechenden Forschungsergebnisse vermitteln nützliche Einblicke in die perzeptiven, kognitiven und emotionalen Funktionen, die geeignet sind, unser Verständnis der Lernprozesse zu verbessern, und könnten zum Aufbau von Lernumgebungen beitragen, die den Erfordernissen von Menschen aller Altersstufen gerecht werden. Zwei Schlüsselerkenntnisse der Forschungsarbeiten sind die Plastizität des Gehirns und die Bedeutung von „sensiblen“ (im Gegensatz zu „kritischen“) Lernphasen. Die Plastizität ist über die gesamte Lebensspanne hinweg ein zentrales Merkmal des Gehirns: Einige neuronale Verschaltungen werden angelegt oder gestärkt, andere werden im Zuge der Anpassung an die Umweltanforderungen geschwächt oder aufgelöst. Auf diese Weise kann das Gehirn ein ganzes Leben lang flexibel auf weitreichende Änderungen der Umweltbedingungen reagieren. Das Ausmaß der Anpassung hängt sowohl von der Art des Lernens als auch vom Lebensalter ab. Die Forschungsarbeiten belegen darüber hinaus, dass es zwar keine „kritischen“ Phasen für den Erwerb bestimmter Fähigkeiten gibt, aber sehr wohl „sensible“ Phasen. Wissenschaftler haben sensible Phasen für bestimmte Arten von Sinnesreizen, wie z. B.

Sehen und Sprachlaute, oder von emotionalen oder kognitiven Erfahrungen (z. B. Sprachkontakt) dokumentiert. Bei der Aneignung anderer geistiger Fähigkeiten, beispielsweise beim Wortschatzerwerb, spielen sensible Phasen offenbar keine Rolle. Folglich lautet eine weitere wichtige Erkenntnis, dass das Lernen tatsächlich eine lebensbegleitende Tätigkeit ist, die an Effizienz gewinnt, je häufiger sie ausgeübt wird.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein förderliches Umfeld von entscheidender Bedeutung für den Lernprozess ist. Weiterhin liefern sie Anhaltspunkte für geeignete Lernumgebungen: Es kommt nicht nur auf die Qualität der Umgebung insgesamt an, sondern auch darauf, Geist und Körper gleichermaßen Rechnung zu tragen. Holistische Konzepte, die den engen Zusammenhang zwischen körperlichem und geistigem Wohlbefinden und das enge Zusammenspiel emotionaler und kognitiver Prozesse anerkennen, ermöglichen die Ausschöpfung des Potenzials der Plastizität des Gehirns und fördern auf diese Weise den Lernprozess (OECD, 2007b).

Intuitiv wird bereits seit langem davon ausgegangen, dass sich emotionale Aspekte auf das Lernen auswirken. Die Hirnforschung hat nachgewiesen, dass sie einen realen Effekt u. a. auf das neuronale Gewebe haben. Die Macht positiver Gefühle und der Spaß am Lernen können mithilfe bildgebender Verfahren dargestellt werden, die eine positive Reaktion des Gehirns auf den Erkenntnisgewinn sichtbar machen, der mit der Erfassung neuer Konzepte oder Begriffe einhergeht. Auch der positive Umgang mit den eigenen Gefühlen wurde häufig als wichtige Kompetenz für die Teilhabe an der Gesellschaft angesehen. Forschungsarbeiten zeigen – dies entspricht auch den Beobachtungen vieler Lehrer –, dass Gefühle psychische Prozesse, wie z. B. Konzentrations- und Problemlösungsfähigkeit, steuern und unterbrechen können und somit zu den wichtigsten Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen zählen⁽⁵⁵⁾. In ihrem Artikel *We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education* [Wir fühlen, also lernen wir: die Bedeutung der affektiven und sozialen Neurowissenschaften für die Bildung] untersuchen Immordino-Yang und Damasio (2007), inwiefern die Zusammenhänge zwischen Gefühlen, Sozialverhalten und Entscheidungsprozessen geeignet sind, „unser Verständnis der Rolle der Affekte in der Bildung zu revolutionieren“. Da den Autoren zufolge die jüngsten Erkenntnisse belegen, dass „die Gefühle beim Einbringen früher erworbener Kenntnisse in reale Entscheidungsprozesse im sozialen Kontext eine wesentliche Rolle spielen, deuten sie die faszinierende Möglichkeit an, dass ohne bestimmte emotionale Prozesse die in der Schule er-

⁽⁵⁵⁾ Vgl. ferner Goleman, 1996 und 2007.

worbenen Kompetenzen und Kenntnisse nicht auf neue Situationen im realen Leben übertragen werden können“. Abschließend stellen sie fest, dass, wenn „wir als Erzieher nicht die Bedeutung der Gefühle der Schüler anerkennen, wir einen wichtigen Einflussfaktor für das Lernen der Schüler außer Acht lassen“.

Welche Bedeutung haben nun diese Entwicklungen in den neuen interdisziplinären Lernwissenschaften für einen Vergleich der Lernergebnisse in der Bildungspolitik der europäischen Länder?

Eine erste Frage (die indirekt in Kapitel 3 im Zusammenhang mit der Nutzung von Forschungsergebnissen bei der Entwicklung der Lernergebnisse aufgeworfen wurde) betrifft das Ausmaß, in dem die für die Ermittlung der Lernergebnisse für die allgemeine und berufliche Bildung durchgeführten Prozesse durch die Erkenntnisse der *Educational Neuroscience* unterstützt und gestärkt werden können.

Diese Forschungsarbeiten können bei der Entscheidung darüber helfen, ob dieselben Lernergebnisse tatsächlich für alle Altersgruppen geeignet sind. Diese Studie hat aufgezeigt, dass es differenzierte Modelle für unterschiedliche Altersgruppen, Lernphasen und Lernformen (allgemeine und berufliche Bildung usw.) gibt, die jedoch in einem einheitlichen Rahmen anerkannt werden können. In den letzten Jahrzehnten bestand weitgehend Einigkeit darüber, dass Qualifikationen unabhängig von Alter oder zurückgelegtem Bildungsweg für alle gleich beschaffen sein und auf einem gemeinsamen Katalog von Berufs- oder Kompetenzstandards aufbauen müssen, die eine unveränderliche Aussage darüber enthalten, was ein Lernender erreichen muss. Liefern die jüngsten Forschungsergebnisse Anhaltspunkte, um diesen Standpunkt zu überdenken? Sollten wir die Vorstellung gemeinsamer Qualifikationen beibehalten, stattdessen aber überlegen, ob dies unbedingt gemeinsame Kataloge von Lernergebnissen impliziert?

Wenn es zutrifft, dass eher von „sensiblen“ als von „kritischen“ Lernphasen auszugehen ist, und diese Erkenntnis die Bedeutung der Entwicklung von Systemen und Konzepten für das lebenslange Lernen verstärkt, so wird dadurch unter Umständen auch der Forderung mehr Gewicht verliehen, das Curriculum für junge Menschen nicht zu überfrachten. Dies deutet darauf hin, dass Lernergebnisse für Jugendliche schwerpunktmäßig jene Bereiche zum Gegenstand haben sollten, die dazu beitragen, das Selbstvertrauen und die Motivation junger Menschen über die gesamte Lebensspanne hinweg sicherzustellen, dabei jedoch auch auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen abstellen sollten ⁽⁵⁶⁾.

⁽⁵⁶⁾ Vgl. Europäisches Parlament, 2007.

Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass die Einführung holistischer Konzepte für Lern- und Lehrverfahren empfohlen wird, wobei hier zwangsläufig Fragen über die Art der Lernergebnisse und deren Verwendung zu beantworten sind. Es handelt sich wiederum keineswegs um eine neue Idee. Gute Lehrkräfte haben sich bei ihrer Arbeit schon immer daran orientiert, doch die formalen Bildungssysteme (ebenso wie die nicht formalen Lernumgebungen) haben die wahren Folgen der Übernahme dieses Konzepts noch nicht in vollem Umfang abgeschätzt: Konzeption und Umsetzung des Curriculums (einschließlich Beurteilung), Organisation von Lernzeit und Lernort, Finanzierungsmodelle, Lehrerausbildung, Schulleitung und -verwaltung, Evaluierung des Systems, Biorhythmus der Schüler usw. Angesichts zunehmender Belege für die Vorteile eines holistischen Ansatzes für den Einzelnen, die Familien, die Gemeinschaften und die Gesellschaft insgesamt mag jetzt ein günstiger Zeitpunkt gekommen sein, Forschung und Entwicklung in diesem Sinne voranzutreiben und möglicherweise einen Peer-Learning-Prozess in den europäischen Bildungssystemen in die Wege zu leiten. Auf diese Weise könnte nach der Billigung der Lernergebnisse auf politischer Ebene dazu übergegangen werden, ihre Umsetzung sicherzustellen und zu überwachen. Dies würde zudem unser Verständnis dafür verbessern, welche Maßnahmen erforderlich sind, um die formale Bildung stärker auf die Erfordernisse des Einzelnen auszurichten.

TEIL 9

Weitergehende Analysen und Schlussfolgerungen

Im Schlusskapitel werden Schlussfolgerungen über die im Bericht behandelten Themen gezogen und zusammengefasst, wobei zunächst ein Fazit über die wichtigsten Perspektiven erarbeitet wird, die der Bericht aufgezeigt hat. Der weitaus überwiegende Teil der Daten legt den Schluss nahe, dass Lernergebnisse nunmehr eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der verschiedenen Bereiche der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung spielen. Vorrangig sind sie Teil eines innovativen Lernkonzepts, das einige Beobachter als integralen Bestandteil eines neuen Lernparadigmas bezeichnet haben.

Was verbirgt sich nun genau hinter dem Begriff Lernergebnisse? Es handelt sich um eine Beschreibung dessen, was der Lernende nach Abschluss des Lernprozesses weiß, versteht und zu tun in der Lage ist. Das Lernen kann formal im Rahmen einer Qualifikation oder informell durch die in der Gemeinschaft oder am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrungen erfolgen. Die Entwicklung und angemessene Verwendung von Lernergebnissen kann als ein Konzept begriffen werden, das in verschiedenen Politik-, Lehr- und Lernkontexten unterschiedlich eingesetzt werden kann. Lernergebnisse lassen sich als eine Reihe von Instrumenten oder Schlüssel beschreiben, die lose miteinander verbunden sind und je nach Kontext einen unterschiedlichen Nutzen haben, da sie nicht einheitlich konzipiert sind.

Daraus folgt, dass es nicht einen einzigen richtigen oder angemessenen Weg für die Entwicklung oder Verwendung der Lernergebnisse gibt. Wie im Falle effizienter Lehr- und Lernverfahren sind Umfang der Maßnahmen, Kontext und Zusammenspiel zwischen den beteiligten Akteuren wichtige Faktoren, die maßgeblich darüber entscheiden, wie Lernergebnisse am besten definiert und verwendet werden können. Wie bei *competence* oder Kompetenz kann der Begriff durchaus unterschiedlich konnotiert und denotiert sein – eben weil er in verschiedenen nationalen Kontexten und lokalen Lernumgebungen gebraucht wird. Dennoch kann eine zweckdienliche Unterscheidung zwischen „Kompetenz“ und „Kompetenzen“ getroffen werden. „Kompetenz“ bezeichnet häufig (aber keineswegs immer) eine breite Palette von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die für ein wirksames Handeln im Kontext erforderlich sind, wäh-

rend „Kompetenzen“ häufig auf spezifischere Fähigkeiten Bezug nehmen. Daher kann die Aneignung einer Reihe spezifischer Kompetenzen die Grundlage für den Erwerb der Kompetenz darstellen.

Vor dem Hintergrund der Umstellung der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auf Rahmen für lebenslanges Lernen rücken die Lernergebniskonzepte gegenwärtig immer stärker in den Mittelpunkt. Dadurch kommt den Lernergebnissen eine Schlüsselrolle bei der Neudefinition von Qualifikationen und Curricula in der Berufsbildung, der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung zu. Dieses Kapitel beginnt mit einem Überblick über die entsprechenden Entwicklungen. Die Inhalte und die dazugehörigen Tabellen in den einzelnen Kapiteln dieses Berichts bieten zahlreiche Beispiele für Entwicklungen und Reformen, bei denen die Ermittlung der Lernergebnisse eine zentrale Rolle spielt. Daher werden hier die wichtigsten Entwicklungen aufgezeigt und allgemeine Schlussfolgerungen gezogen. Beispiele aus einzelnen Ländern und weitere Fallbeispiele setzen spezielle Schwerpunkte. Sodann wird ein Bogen von den Ergebnissen der Forschungsarbeiten zu einem praktischeren Anliegen geschlagen, nämlich der Weiterentwicklung der Agenda. Abschließend werden die Schlussfolgerungen zusammengefasst.

Das Augenmerk liegt durchgehend auf der Vielfalt der Lernergebnisse und ihrer zunehmenden Bedeutung in Bezug auf die Vermittlung von Perspektiven und auf ihre Verwendung.

Dieses abschließende Kapitel gliedert sich in vier Abschnitte. In den ersten beiden Abschnitten werden Fazit und Schlussfolgerungen über die Funktionen der Lernergebnisse bei den Reformen und Strategien für das lebenslange Lernen gezogen. Die letzten Abschnitte befassen sich in erster Linie mit den Aufgaben der beteiligten Akteure bei der Festlegung der Lernergebnisse und bieten einige praktische Überlegungen, wie dafür Sorge getragen werden kann, dass der Wandel tatsächlich greift.

9.1. Lernergebnisse in der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung

Neben anderen Faktoren spielen Lernergebnisse eine wichtige Rolle bei der Modernisierung und Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung. Im Rahmen der Studie wurden Daten aus mehreren Quellen zusammengetragen, um die Auswirkungen des Prinzips der Lernergebnisse auf die europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung abzuschätzen. Es deutet alles darauf hin, dass die Ermittlung und Verwendung von Lernergebnissen insbe-

sondere in jenen Ländern allmählich an Bedeutung gewinnt, die bestrebt sind, die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu modernisieren und zu reformieren.

Die jüngsten Entwicklungen in Frankreich veranschaulichen diese Tendenz. Zu Beginn der 1990er Jahre traf die Regierung die klare Entscheidung, Lernaktivitäten und Lernergebnissen bei Berufsbildungsabschlüssen Priorität einzuräumen. Den Inhalten des Ausbildungscurriculums sollte zwar weiterhin eine gewisse Bedeutung zukommen, sie sollten jedoch nicht mehr Dreh- und Angelpunkt für das Lernen und die Beurteilung sein. Vor kurzem wurde in Frankreich mit der Einführung eines *socle commun* in die Pflichtschulbildung die Bedeutung der Einführung von Lernergebnissen verdeutlicht, die über rein fachbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgehen.

Die Ermittlung der Lernergebnisse kann verstärkte Orientierung für effiziente Lehr- und Lernverfahren bieten und zur Verbesserung der Transparenz des Curriculums und der Beurteilung beitragen. Sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Umsetzung der Politik planen oder vollziehen die meisten europäischen Länder eine grundlegende Neuausrichtung in diesem Sinne.

Darüber hinaus müssen Lernergebnisse vielfältige Funktionen in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung übernehmen. Diesem Umstand müssen Wissenschaftler, politische Entscheidungsträger und Fachleute aus der Praxis Rechnung tragen. Wenngleich es durchaus gemeinsame Aspekte gibt, kann eine Reihe von Lernergebnissen zur Neudefinition einer Einheit in einem Studiengang nicht den mit einem Berufsprofil verknüpften Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen oder den Lernergebnissen für eine neue berufliche Qualifikation entsprechen. Allgemeine Aussagen, die Lernergebnisse auf verschiedenen Ebenen eines nationalen Qualifikationsrahmens definieren, können kaum deckungsgleich mit den in einem bestimmten Teilbereich ausführlicher definierten kontextgebundenen Lernergebnissen sein. Dementsprechend werden Lernergebnisse, die bei einem nationalen oder lokalen Bildungssystem in den Qualifikationsrahmen eingebunden werden, nur teilweise mit den Lernergebnissen übereinstimmen, die Schulen und Lehrer bei der Entwicklung von Unterrichts- und Lernprozessen und der Beurteilung der Schüler heranziehen müssen. Die Ergebnisse dieses Berichts legen den Schluss nahe, dass unbedingt dem spezifischen Kontext Rechnung getragen werden muss, in dem Lernergebnisse zur Anwendung gelangen. Im Zuge dieser Studie wurde zudem die Vielfalt der in den einzelnen europäischen Ländern und Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung verfolgten Lösungsansätze hervorgehoben.

Was die Teilsysteme der allgemeinen schulischen Bildung, der Hochschulbildung und der Berufsbildung betrifft, so tritt das Bestreben, Qualifikationen und Curricula anhand von Lernergebnissen neu zu definieren, in der Berufsbildung am deutlichsten zutage. Die Ausbildungsgänge und die Kombination von schulischem und betrieblichem Lernen werden zunehmend auf die in der Arbeitswelt geforderten Lernergebnisse ausgerichtet. Eindeutiger Bezugspunkt ist dabei die Art der Qualifikationen, die für eine erfolgreiche Teilhabe an der Arbeitswelt erforderlich sind. Zugleich rücken die Soft Skills und übertragbare Fähigkeiten, die – neben Fachwissen und speziellen Fertigkeiten – auf den modernern Arbeitsmärkten verlangt werden, verstärkt in den Vordergrund. Die Herausforderung besteht darin, die Lernenden mit den Soft Skills auszustatten, die für einen nicht vorhersehbaren beruflichen Werdegang benötigt werden, und zugleich dem Bedarf der Arbeitsmärkte an technischen Fähigkeiten zu entsprechen. Die meisten europäischen Länder entwickeln gegenwärtig oder haben bereits Konzepte für berufliche Qualifikationen entwickelt, bei denen Lernergebnisse auf der Grundlage von Standards festgelegt werden, die Validierungsverfahren unterliegen und die in den Bereichen der Governance und der Qualitätssicherung der Aufsicht durch anerkannte nationale oder regionale Einrichtungen unterstehen.

Auch in der Hochschulbildung wird den Lernergebnissen zunehmend ein höherer Stellenwert beigemessen. Bislang hat sich der Bologna-Prozess auf europäischer Ebene in erster Linie mit gemeinsam festgelegten Entwicklungen von neuen Strukturen befasst. Die Hochschulabschlüsse werden nach dem LMD-Konzept (*Licence, Master, Doctorate* – Bachelor, Master, Promotion) neu geordnet. Es hat sich gezeigt, dass der Lernergebnisansatz, über den auf Ebene der europäischen Politik und zumeist auch in den Mitgliedstaaten weithin Einigkeit besteht, auf der Hochschulebene wesentlich schleppender übernommen wird; dies ist angesichts des erheblichen Arbeitsaufwands für eine Umgestaltung des Curriculums nicht weiter verwunderlich. Die vereinbarten Formulierungen generischer und fachbezogener Kompetenzen, so die einschlägige Terminologie, oder ihrer lokal angepassten Varianten, werden nur schrittweise in reformierte Studiengänge und Ausbildungsmodule im Hochschulbereich eingeführt. Selbst wenn es zutrifft, dass Lernergebnisse gegenwärtig nur begrenzte Auswirkungen auf die Hochschulbildung haben – und darauf weisen die Erkenntnisse der Studie hin –, so dürfte sich langfristig bei der Reform der Lehr- und Lernverfahren im Hochschulbereich gerade in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Neuausrichtung ergeben. Die Entwicklung von Lernergebnissen in der Hochschulbildung lässt sich somit als ein Vorgang beschreiben, der sich langsam, aber sicher vollzieht: Die vereinbarten Formulierungen für Lernergebnisse in der

Hochschulbildung haben bislang zwar nur begrenzte Wirkung, doch dürfte sich die Situation auf mittlere und lange Sicht verändern und ihr Einfluss auf Lehre und Lernen an den Hochschulen beträchtlich zunehmen.

Gegenwärtig werden Lernergebnisse zunehmend als Leitinstrument für die Gestaltung von Reformen im Bereich der allgemeinen schulischen Bildung eingeführt. Dabei soll weniger den Inhalten der im Curriculum vorgesehenen Fächer Vorrang eingeräumt als vielmehr durch die Definition der Lernergebnisse der Erfahrung des Lernenden Struktur gegeben werden. In zahlreichen Ländern werden Lernergebnisse als Richtschnur für die Modernisierung der Schulsysteme verwendet. Sie stehen daher für Erneuerung und Reform auf verschiedenen Ebenen: Governance, Systemreform, Curriculum, Unterrichtskonzepte und Beurteilung.

Im Pflichtschulbereich hat die Studie zwei verschiedene Ansätze ermittelt, wie den Lernergebnissen im schulischen Curriculum in verschiedenen Ländern eine besondere Rolle zugewiesen wird. Bei dem einen Ansatz wird unter Bezugnahme auf das Curriculum der Schule eine Kerngruppe von Lernergebnissen definiert. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie diese Ergebnisse durch Lernerfahrung erreichen: Einige Ergebnisse sind an bestimmte Unterrichtsfächer eines Kerncurriculums geknüpft, während andere curriculumübergreifend und unter Einbeziehung weiter gefasster und informeller Erfahrungen erlernt werden. Bei dem anderen Ansatz werden die Lernergebnisse, die die Lernenden am Ende einer Phase oder auch am Ende der Schulzeit in der Regel erreicht haben sollten, ganzheitlich vorgegeben. Diesen Ergebnissen werden die vereinbarten Ziele und Vorgaben des Bildungssystems zugeordnet. Erst danach werden geeignete Unterrichtsfächer oder Fächergruppen bestimmt oder ins Spiel gebracht. In diesem Fall eröffnen sich neue Möglichkeiten, neue Denkansätze zum Lernprozess in die Gesamtplanung von Lernprogrammen einzubeziehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Ansätze neue Herausforderungen für die Unterrichtskonzepte und für die Organisation der Schulen mit sich bringen.

Bei beiden Ansätzen wird über die Lernergebnisse ein neuer Organisationschwerpunkt für Unterrichts- und Lernverfahren eingeführt, was eine radikale Abkehr vom traditionellen, von den Unterrichtsfächern dominierten Konzept des schulischen Curriculums bedeuten und als lernerzentrierter Ansatz bezeichnet werden könnte. Die neuen Denkansätze werden auch durch jüngste Forschungsarbeiten über die Entwicklung des Gehirns im Zusammenhang mit Lernumgebungen untermauert. Die Ergebnisse aus neuen Forschungsgebieten belegen, dass effizientes Lernen eher durch holistische Konzepte als durch streng strukturierte Ansätze befördert wird. Nachdem wir durch Forschungsarbeiten

außerhalb der traditionellen Schwerpunktgebiete der Bildungsforschung mehr über Lernprozesse erfahren, ist davon auszugehen, dass neue Forschungsergebnisse neue Herausforderungen für die Unterrichtskonzepte und für die Organisation der Schulen mit sich bringen werden. Neue Konzepte für die Einführung der Lernergebnisse in die schulischen Curricula gehen häufig auch mit einer Dezentralisierung der Curriculumbestimmungen einher; verschiedene Formen der Dezentralisierung sind seit über 20 Jahren als deutlicher Trend in den Bildungssystemen der meisten europäischen Länder auszumachen.

Das verstärkte Augenmerk auf Lernergebnisse hat nicht automatisch zur Folge, dass die Festlegung oder die Inhalte des Curriculums an Bedeutung verlieren. Vielmehr wird durch die Definition geeigneter eindeutiger Lernergebnisse ein Organisationsprinzip für bewährte Verfahren an Schulen begründet. Die Lernergebnisse nehmen somit gemeinsam mit den Vorgaben, den Zielen und dem Leitbild des Systems oder der Einrichtung den ihnen gebührenden Platz ein. Sie prägen Curricula und Unterrichtskonzepte unmittelbar und nachhaltig, leisten damit einen wichtigen Beitrag zu den Lerninhalten und Lernformen für junge Menschen und finden darüber hinaus bei der Beurteilung des Lernens Berücksichtigung.

Europaweit ist der Abschnitt nach dem Ende der allgemeinen Schulpflicht derjenige Teil des Bildungssystems, der bisher am wenigstens von den Reformideen der Lernergebnisse beeinflusst wurde. Der Hauptgrund dafür ist, dass die erzieherische Funktion der Sekundarstufe II von ihrer selektiven Funktion überlagert werden kann. In den meisten Ländern Europas bereitet die allgemeinbildende Sekundarstufe II primär auf das Hochschulstudium vor, und von jeder Altersgruppe oder Generation soll nur ein Teil Zugang zur Hochschulbildung erhalten. Die Folge ist, dass in der Sekundarstufe II der Unterricht zumeist in ein genau festgelegtes Curriculum oder ein Unterrichtsprogramm eingebunden ist, das anhand schriftlicher Abschlussprüfungen beurteilt wird. In diesem Fall sind die Lernergebnisse durch die Lernanforderungen der unterrichteten Fächergruppen eingeschränkt, die oftmals von den Spezialisten für diese Fächer an den Hochschulen genau überwacht werden. Wenn Lernergebnisse jetzt allmählich an gestaltendem Einfluss auf Curricula und Unterrichtskonzepte an den Hochschulen gewinnen, könnte dies zu gegebener Zeit Auswirkungen auf Curricula, Unterrichtskonzepte und Beurteilungsverfahren an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II haben.

Wenn man die vorstehend angeführten Belege und Argumente akzeptiert, werden Lernergebnisse Auswirkungen auf die Beurteilungsverfahren haben. Die für diesen Bericht zusammengetragenen Daten sprechen jedoch dafür, dass Lernergebnisse gegenwärtig nur einen begrenzten Einfluss darauf haben, wie

Lernen beurteilt wird. Daher ist in dieser Hinsicht ein verstärktes Engagement seitens der Wissenschaftler, politischen Entscheidungsträger und Fachleute aus der Praxis geboten.

Die in einigen Ländern in jüngster Zeit durchgeführten Reformen haben interessantes Anschauungsmaterial zutage gefördert, aus dem deutlich wird, wie Lernergebnisse als wirksames Leitinstrument für die Beurteilungsverfahren genutzt werden und herkömmliche Konzepte wie den Abschluss eines Studien- oder Ausbildungsgangs oder Tests zur Beurteilung der Beherrschung von Lerninhalten – beides Instrumente, die ihre Berechtigung allein vom Lerninput beziehen – ersetzen können. In dem Bericht wurden mehrere Innovationen dieser Art hervorgehoben. In Norwegen basiert das neue Konzept für das schulische Curriculum auf festgelegten Konzeptualisierungen von Lernergebnissen und soll formend auf die Lernenden einwirken, statt nur summative Ergebnisse zum Zweck der Qualitätssicherung zu liefern. In Finnland erfolgt bei der Beurteilung in der Berufsbildung auf allen Ebenen eine Abkehr von Kriterien wie Abschluss von Ausbildungsgängen oder -einheiten und herkömmlichen formalen Prüfungen; stattdessen wird das Augenmerk nun verstärkt auf die so genannte „Demonstrationsbeurteilung“ gelegt. Dies gilt für an berufsbildenden Schulen und Fachhochschulen erworbene Qualifikationen sowie für die Anerkennung von auf informellem oder nicht formalem Wege im Betrieb erworbenen Kompetenzen von Erwachsenen. In Irland stellen Lernergebnisse den roten Faden dar, der sich durch das neu entwickelte System zieht, mit dem ein flexibler Rahmen für die Anerkennung des informellen und nicht formalen Lernens geschaffen werden soll; dagegen basiert das rumänische System der Anerkennungsstellen für die Kompetenzen von Erwachsenen voll auf Kompetenzen, die die Funktion von Lernergebnissen übernehmen. Die genannten Konzepte für die Beurteilung basieren in starkem Maße auf Beurteilungsmedien wie z. B. Schülerportfolios und Präsentationen von Projekten und Aufgaben, die in Absprache mit dem Lehrer oder Ausbilder erstellt werden, und auch die formative Beurteilung von Lernerfahrung in der Gemeinschaft und am Arbeitsplatz hat ihren festen Platz.

Selbst wenn Lernergebnisse im Allgemeinen auf die Beurteilung weniger Einfluss haben als auf einige andere Aspekte der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung, wirft die Erkennung des aktiven Lernens als neues – und zunehmend beherrschendes – Paradigma mit Sicherheit die Frage auf, welche Arten der Beurteilung angemessen sind. Die Lösung ließe sich möglicherweise finden, indem man die Beurteilung mit dem aktiven Lernzyklus verbindet. Dies setzt allerdings eine formative Bewertung voraus und die Schaffung einer Kultur der Selbstbewertung als ausdrücklichen Teil der Beurteilung des Ler-

nens. Die herkömmlichen Abschlussprüfungen zum Erwerb einer Qualifizierung mögen eine selektive Funktion haben, sie sind aber nicht wirklich geeignet, diese formative Funktion wahrzunehmen.

Es muss allerdings eingeräumt werden, dass die Beurteilung zu Recht unterschiedlichen Zwecken gerecht werden muss. In der Praxis streben politische Entscheidungsträger, Fachleute und Wissenschaftler in Bezug auf die Beurteilungsverfahren allesamt nach einer Kombination von Zweckmäßigkeit, Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit. Wenngleich möglicherweise kein Konsens darüber besteht, wie das Verhältnis dieser Aspekte untereinander aussehen sollte, erfordert doch die festgestellte zunehmende Verbreitung der Lernergebnisse einige gravierende Änderungen der bewährten Prüfungs- und Beurteilungsverfahren ⁽⁵⁷⁾.

Die Berufsbildung ist der Bereich, in den die Lernergebnisse zuerst deutlich sichtbar Einzug gehalten haben. Die Herausforderung besteht nun darin, geeignete Deskriptoren und Umschreibungen zu finden, mit deren Hilfe die Anwendung von Lernergebnissen auf Entwicklungen, wie z. B. die nationalen Qualifikationsrahmen, und auf andere Bereiche des Bildungswesens, wie z. B. die allgemeine schulische Bildung und die Hochschulbildung, zugeschnitten werden kann. Im nächsten Abschnitt wird dieser Frage weiter nachgegangen.

9.2. Lernergebnisse als politische Priorität im Bereich des lebenslangen Lernens

Über die Reformen, die bestimmte Qualifikationen, Curricula und Beurteilungsverfahren betreffen, hinaus hat der Bericht gezeigt, dass Lernergebnisse bei den Bestrebungen, einen modernen, übergreifenden Ansatz für sämtliche Aspekte der allgemeinen und beruflichen Bildung zu entwickeln, eine besondere Stellung einnehmen. Strategien für lebenslanges Lernen dienen dem Ziel, die Herausforderungen zu bewältigen, denen die modernen Gesellschaften und mit ihnen jeder Einzelne ebenso wie Kommunen, Arbeitsmärkte und Volkswirtschaften konfrontiert sind.

In Europa geben die meisten Mitgliedstaaten an ⁽⁵⁸⁾, dass die Entwicklung einer kohärenten Strategie für lebenslanges Lernen für sie ein vorrangiges The-

⁽⁵⁷⁾ Diesen Überlegungen liegen der Vortrag von Steiner und der Beitrag von Paul Black bei der Cedefop- Konferenz über Lernergebnisse zugrunde (Thessaloniki, Oktober 2007).

⁽⁵⁸⁾ Vgl. beispielsweise Europäische Kommission, Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“, 2007a.

ma ist, wenngleich nur wenige Mitgliedstaaten bei der Umsetzung einer derartigen Strategie bereits nennenswerte Fortschritte vorweisen können. Insgesamt ist die Umsetzung von Strategien für lebenslanges Lernen bislang allenfalls als lückenhaft zu bezeichnen. Wie angesichts unterschiedlicher Traditionen und Ansätze bei der Gestaltung der Sozial- und Wirtschaftspolitik in der Europäischen Union nicht anders zu erwarten, sind die Beweggründe für die Entwicklung einer Strategie für lebenslanges Lernen in den einzelnen Ländern durchaus unterschiedlich. Während einige Länder die soziale Dimension hervorheben und allen Bürgern das Recht auf freien und möglichst gleichberechtigten Zugang zum lebenslangen Lernen zusprechen, ignorieren andere zwar nicht Aspekte wie soziale Eingliederung und gesellschaftlichen Zusammenhalt, doch setzen sie in erster Linie auf Beschäftigungsfähigkeit und die Anhebung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung. Eine dritte Gruppe wiederum vertritt bei der Entwicklung eines Konzepts für das lebenslange Lernen die Auffassung, dass soziale und wirtschaftliche Prioritäten miteinander verflochten sind und nicht als getrennte oder alternative Gesichtspunkte begriffen werden dürfen. In jedem Fall besteht allerdings eine ausgeprägte Tendenz, generische Lernergebnisse festzulegen, um den politischen Maßnahmen auf der nationalen Ebene Struktur zu verleihen.

Die Mitgliedstaaten, in denen bereits nationale Qualifikationsrahmen bestehen oder gerade entwickelt werden, sind bestrebt, eine Verzahnung der systemischen Politiken zur Umsetzung der festgelegten Lernergebnisse mit der Entwicklung klarer Strategien für das lebenslange Lernen zu bewerkstelligen. Dies trifft insbesondere für diejenigen Länder zu, in denen man sich darum bemüht, die Ergebnisse aller Arten von Lernerfahrungen anzuerkennen, unabhängig davon, ob sie in einer formalen oder informellen Lernumgebung, auf explizitem oder implizitem Wege erworben wurden. Dennoch haben einige der erfolgreichsten Länder – gemessen an ihrer Bildungsbeteiligung und am Leistungsstand – bislang noch nicht mit einem NQR gearbeitet.

Der Bericht liefert zahlreiche aktuelle Beispiele dafür, wie sich Lernergebnisse konzeptualisieren und kategorisieren lassen (vgl. Kapitel 3). Darin wird auch vorgeschlagen, durch die Rezeption von Theorien und Forschungsarbeiten zum Thema der Lernergebnisse, durch Aushandlung zwischen den beteiligten Interessengruppen oder einfach durch die Übernahme einer anderweitig bereits verwendeten Formulierung eine eigene Formulierung zu erarbeiten. In der Praxis sollten für die Festlegung von Lernergebnissen, mit denen die Niveaus eines nationalen Qualifikationsrahmens definiert werden, die genannten Quellen nach Möglichkeit in einem ausgewogenen Mix genutzt werden. In vielen Fällen sind der Ursprung bestimmter Definitionen lokaler Lernergebnis-

se und die Methoden für deren Erarbeitung keineswegs nachvollziehbar. Dieser Aspekt sollte in der Entwicklungsarbeit und bei internationalen Vergleichsstudien deutlicher herausgestellt werden.

Es existiert eine umfassende Literatur zu den Lernergebnissen, in der grundverschiedene Ansätze vorgeschlagen werden. Über deren Nutzen können nur die beteiligten Akteure entscheiden. Die für die Formulierung einer lohnenden Aussage über Lernergebnisse und Niveaus erforderlichen umfassenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten bilden die Struktur für einen nützlichen und nachhaltigen Qualifikationsrahmen. Da nun einige Forschungsgebiete neue Erkenntnisse über das Gehirn und die Möglichkeit der Optimierung von Lernprozessen durch die Nutzung verschiedener Ansätze vermitteln, sind aus traditionellen Konzepten für die Kategorisierung von Lernergebnissen abgeleitete Volksweisheiten nicht unbedingt der beste Ratgeber, um den künftigen Erfordernissen gerecht zu werden.

Der Prozess der Entwicklung und Pflege eines Qualifikationsrahmens stellt eine wichtige Ergänzung zur Festlegung der technischen Spezifikationen dar. Für sich genommen mögen Qualifikationsrahmen keinen allzu großen Wert haben, doch besteht ihr dynamischer Zweck darin, einen Beitrag zur Bewältigung der Problemstellungen in dem System zu leisten, für die ein strategisches Konzept vonnöten ist. Dabei kann es sich um ein Berufsbildungssystem handeln, das nicht hinreichend auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes oder der Betriebe zugeschnitten ist. In anderen Fällen wird der Druck zur Durchführung umfassenderer Reformen dazu führen, den Zugang zum Lernen zu öffnen oder die Qualifizierung von Gruppen zu fördern, die sich am Vorwärtkommen gehindert sehen oder die vor schwer zu überwindenden Hindernissen stehen. Auch hier geht es im Kern wieder darum, die Kohärenz eines Gesamtsystems zu verbessern, in dem bis dahin die allgemeine schulische Bildung, die Hochschulbildung und die Berufsbildung streng voneinander getrennt und mit nur wenigen Berührungspunkten und geringer Durchlässigkeit existierten. Ein Qualifikationsrahmen bedeutet im besten Falle aktive Vernetzung und dient als Fixpunkt für alle Akteure, die sich der komplexen Aufgabe verschrieben haben, wesentliche Aspekte eines Bildungssystems nachhaltig zu reformieren. Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen muss daher als aktives Instrument begriffen werden, mit dem die wichtigsten Interessengruppen in Verhandlungen eingebunden und – so steht zu erwarten – auf verschiedenen Ebenen des Systems Kompromisse geschlossen werden. Diese Idee liegt auch dem schottischen Leistungspunkte- und Qualifikationsrahmen (*Scottish Credit and Qualifications Framework*, SCQF) zugrunde, für den nicht das ständige Fachministerium, sondern ein Konsortium von Interessengruppen verantwortlich zeichnet.

Zahlreiche Länder verfügen nunmehr über einen eigenen nationalen Qualifikationsrahmen, in vielen weiteren Ländern befindet er sich in Entwicklung. Der Europäische Qualifikationsrahmen wurde von den Mitgliedstaaten als ein Instrument zur Erfassung der Qualifikationen verabschiedet und dient den Partnerländern der EU als Bezugspunkt. Der Unterschied zwischen der bloßen Erfassung von Qualifikationen und einem Qualifikationsrahmen besteht darin, dass in ersterem Fall lediglich bestehende Qualifikationen (häufig nach Alter, Stufe und Dauer) beschrieben werden, während das letztgenannte Modell ein gemeinsames Gerüst vorgibt, an dem sich die verschiedenen Qualifikationen oder Arten von Qualifikationen ausrichten. Allgemeine Aussagen zu Lernergebnissen bilden den Ansatz, mit dem sich die verschiedenen Qualifikationsstränge verzahnen lassen; daher der Versuch, derartige Ergebnisse festzulegen.

Der aktuelle Einfluss des EQR könnte dazu führen, dass sich eine einheitliche Norm von Deskriptoren und Niveaus herausbildet, die denen des EQR entsprechen. In Kapitel 3 wurden die Grundlagen untersucht, auf der politische Entscheidungsträger in den Mitgliedstaaten systematischere Lernergebniskonzepte erarbeiten. Oftmals erfolgt eine Kombination von drei Faktoren: der Einsatz von Theorien oder Forschungsergebnissen, um das Feld abzustecken, ein Verhandlungsprozess oder ein Rundtischgespräch zwischen Interessengruppen, um eine Einigung zu erzielen, und die Übernahme bereits bestehender Systeme von Dritten. Es ist durchaus vernünftig, dass Länder, die an der Entwicklung eines NQR arbeiten, andere Konzepte als Teil des Forschungs- und Theoriehintergrunds bzw. als Evidenzbasis für die Entwicklung eigener politischer Maßnahmen behandeln. Nationale Gegebenheiten und Problemstellungen sind jedoch landesspezifisch; deshalb erscheint es eindeutig von Vorteil, wenn jeder Mitgliedstaat zunächst sorgfältig seine eigenen Erfordernisse herausarbeitet und anschließend überlegt, wie durch die Entwicklung und Anwendung maßgeschneiderter Lernergebnisse, die gegenwärtig in Form eines nationalen Qualifikationsrahmens in groben Zügen beschrieben werden, die nationalen Strategien unterstützt werden können. Eine der Zielsetzungen des nationalen Qualifikationsrahmens ist die internationale Vergleichbarkeit und Verständlichkeit der Qualifikationen, jedoch nicht die einzige. Wenn die einzelnen Länder nun Kataloge von Lernergebnissen entwickeln sollen, die den Anforderungen gerecht werden, so müssen diese sowohl auf den Kontext als auch auf die angestrebte Strategie zugeschnitten sein. Dies setzt voraus, dass aus politischen Maßnahmen gelernt wird und nicht einfach Maßnahmen übernommen werden; mit der offenen Koordinierungsmethode und dem Peer-Learning stehen hierfür auf der europäischen Ebene konstruktive Hilfsmittel zur Verfügung.

Zur Entwicklung und Anwendung nationaler Qualifikationsrahmen lässt sich

zusammenfassend Folgendes feststellen: Erstens beinhaltet ein nationaler Qualifikationsrahmen im besten Fall eine aktive Partnerschaft, bei der sich die beteiligten Partner in ein Projekt einbringen, das dazu dienen soll, einen Beitrag zur Lösung zentraler Probleme in den jeweiligen Systemen zu finden. Zweitens muss ein solches Projekt reifen, und eine formale, von oben gesteuerte Entwicklung, bei der nach einem formelhaften Konzept vorgegangen wird, entfaltet bestenfalls geringe Wirkung und wirkt im schlimmsten Fall kontraproduktiv. Drittens – dies legt das schottische Beispiel nahe – ist die Entwicklung eines zweckmäßigen Rahmens voraussichtlich zeitaufwendig und wahrscheinlich ein Prozess, der sich stufenweise vollzieht.

Obwohl in diesem Bericht unterschiedliche Evidenzquellen herangezogen und zahlreiche Themen im Zusammenhang mit den Entwicklungen der modernen europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung behandelt wurden, bedürfen einige Aspekte gewiss weiterer Untersuchungen. Die vorliegende Studie bietet einen umfassenden Überblick über die Bedeutung der Lernergebnisse in verschiedenen Lernumgebungen. Europaweite Studien, die mehr als 30 europäische Länder erfassen, sind sicher sinnvoll, um eine angemessene Übersicht zu erstellen und eine Reihe evidenzbasierter Schlussfolgerungen zu ziehen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass solche Studien – und das gilt auch für den vorliegenden Bericht – nur schwerlich bis zur lokalen Ebene vorstoßen werden, es sei denn, sie werden langfristig ausgelegt. Das Verständnis der Lernergebnisse wird sicherlich im Zuge weiterer Forschungsarbeiten verbessert und weiterentwickelt werden können. Insbesondere sollten weitere spezifische Aspekte im Rahmen einer Studie untersucht werden, die sich schwerpunktmäßig mit lokalen und institutionellen Initiativen befasst und der Perspektive der Fachleute aus der Praxis der allgemeinen und beruflichen Bildung breiteren Raum widmet.

Zwei Aspekte wurden in dieser Studie nicht behandelt und bedürfen daher weiterer Untersuchungen im Zusammenhang mit der sich abzeichnenden Verwendung der Lernergebnisse. Zum einen ist die Ausbildung von Lehrkräften und Auszubildenden, zum anderen das zunehmende Interesse an der Verwendung der Lernergebnisse als Teil der Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich der Systeme und Teilsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu nennen. Beide Aspekte sind von großer Bedeutung und verdienen weitere Untersuchungen, wenn – wie in dem Bericht festgestellt – die Umstellung auf das Prinzip der Lernergebnisse einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf die modernen Konzepte für die Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung kennzeichnet. Der nächste Abschnitt befasst sich mit der Rolle der Akteure bei der Entwicklung und Verwendung der Lernergebnisse.

9.3. Interessengruppen

Der Schwerpunkt auf Innovation in Politik und Praxis hängt in hohem Maße von den verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten der Lernergebnisse in den einzelnen Systemen ab, die nun stärker dezentral ausgerichtet sind und nicht in allen Einzelheiten zentral gesteuert werden können. Daraus folgt, dass bei der Gestaltung des Wandels und der Entwicklung und Einführung von Lernergebnissen alle wichtigen Interessengruppen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung eine bestimmte Rolle spielen. Nachfolgend werden die wichtigsten Interessengruppen genannt und ihre Rolle bei der Entwicklung und Verwendung der Lernergebnisse beleuchtet.

Auf nationaler und lokaler Ebene agieren die politischen Entscheidungsträger gegenwärtig im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in einem dezentralisierten Umfeld. Dies bedeutet, dass *Good Governance* zunehmend von konsensschaffenden Vereinbarungen abhängt, an denen unterschiedliche Interessengruppen aus einem breiten Umfeld beteiligt sind, die Ziele und Vorgaben definieren. In einigen europäischen Ländern erfolgt dies im Wege der Rechtsetzung, während andere Länder Ansätze bevorzugen, die auf von der Basis ausgehenden evolutionären Veränderungen beruhen. Lernergebnisse eignen sich gut für einen an Zielvorgaben orientierten Ansatz der Bildungsreform, während traditionellere Konzepte eher auf Lerninput beruhen, wie z. B. detaillierten zentralen Aussagen im Curriculum, und Beurteilungsverfahren, bei denen die Curriculinhalte geprüft werden.

Die politischen Entscheidungsträger müssen in verschiedenen Reformbereichen aktiv werden, in denen sich die Systeme, die von ihnen gestaltet werden, eher im Wege partizipativer Prozesse als durch die politische Entscheidung einer einzigen zentralen Behörde entwickeln. In dieser Situation befördert die Anwendung von Lernergebnissen die Herausbildung Erfolg versprechender politischer Maßnahmen und die Entwicklung lernerzentrierter Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren.

Darüber hinaus müssen politische Entscheidungsträger die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten der Lernergebnisse berücksichtigen, sei es nun die Festsetzung von Zielvorgaben für das lebenslange Lernen, die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens oder Qualitätssicherungssystems oder die Lenkung der Reform wichtiger Aspekte in Bezug auf Qualifikationen, Curriculum oder Beurteilungsverfahren in der allgemeinen schulischen Bildung, der Hochschulbildung oder der beruflichen Bildung. Die Wege, die Deutschland bei der Festlegung von Lernergebnissen als Teil der Entwicklung eines nationalen Quali-

fikationsrahmens beschreitet, veranschaulichen diese Vielfalt beispielhaft. In der Entwicklungsphase wird unterschieden zwischen verallgemeinerten Aussagen oder einem Lernergebnis-Metarahmen, der dazu benutzt werden kann, Lernergebnisse, die sich auf Qualifikationen in sämtlichen Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung beziehen, untereinander zu verknüpfen, und spezifischeren Lernergebnissen, die den Lernkontext in jedem dieser Teilbereiche charakterisieren⁽⁵⁹⁾. Diese Lernergebnisse wurden als ein Idealmodell einer Hierarchie theoretischer Ergebnisse und als ein realitätsnahes Modell, das die Lernergebnisse für jede der Hauptgruppen der nationalen Qualifikationen darstellt, beschrieben. Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass die politischen Entscheidungsträger Lernergebnisse zwangsläufig auf den verschiedenen Ebenen der Konzeptualisierung und des Reformprozesses unterschiedlich verwenden.

Die politischen Entscheidungsträger müssen nunmehr mit einer Reihe von Interessengruppen zusammenarbeiten. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Sozialpartner, Lehrkräfte und Ausbilder, Forscher und Wissenschaftler, Lernende und die breite Öffentlichkeit.

Den Sozialpartnern kommt als Interessengruppe bei den Entwicklungen in der beruflichen Bildung eine herausragende Rolle zu. Per Definition sind die Sozialpartner in die Festlegung der Standards involviert, anhand derer die Entwicklung von Qualifikationen, Curricula und Beurteilungsverfahren vorgenommen werden kann, wobei dies sowohl für Arbeitgeber- als auch für Arbeitnehmerorganisationen gilt. In effektiven Systemen sind die Sozialpartner auch auf lokaler Ebene beteiligt, indem sie beispielsweise die Führungsrolle in der Lehrlingsausbildung übernehmen, Praktika für Studierende zur Verfügung stellen und, was häufig der Fall ist, an lokalen Partnerschaften mitwirken, die Lern- und Beurteilungsverfahren optimieren. Gelegentlich engagieren sich Arbeitgeber nur zögerlich für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten. Oftmals wird gesagt, dass die Arbeitgeber ein größeres Interesse an den Kenntnissen und Fertigkeiten haben, die neue Mitarbeiter mitbringen, als an den Diplomen und Abschlüssen, die sie vorweisen können. Ähnlich geht es den Arbeits- und Bildungsministerien, die mitunter nur widerwillig mit Interessengruppen zusammenarbeiten, oft auch deshalb, weil es ihnen an einschlägiger Erfahrung fehlt. Wenn dies zutrifft, dann ist es umso besser, je transparenter die Abschlüsse infolge der Auswirkungen der Lernergebnisse werden.

⁽⁵⁹⁾ Dieses Beispiel wird unter Hinweis auf den Vortrag von Prof. Volker Gehmlich, FH Osnabrück, Deutschland, bei der Cedefop-Konferenz über Lernergebnisse im Oktober 2007 zitiert.

Zudem kommt den Sozialpartnern bei der Mitwirkung als Interessenvertreter an lernergebnisorientierten Reformen in anderen Teilen des Bildungssystems eine legitime Rolle zu. Allerdings ist die Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit offensichtlich nicht der einzige Wert, der erfolgreiche Bildungssysteme kennzeichnet. Beschäftigungsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten spielen beim Streben Europas nach Wettbewerbsfähigkeit eine entscheidende Rolle, doch muss diese Forderung in der Hochschulbildung wie in der allgemeinen schulischen Bildung und in der Berufsbildung in einem angemessenen Verhältnis zu anderen, ebenso berechtigten fachlichen und sozialen Zielsetzungen stehen.

Lehrer und Ausbilder stehen als Fachkräfte im Mittelpunkt einer an Lernergebnissen orientierten Reform, wengleich der Perspektivwechsel hin zur Anwendung von Lernergebnissen eine Abkehr von der vorherrschenden Rolle dessen, was Schulen und Lehrer vermitteln können, zugunsten einer stärkeren Betonung der Erfordernisse der Lernenden und der Anforderungen von Arbeitswelt und Gesellschaft an die Lernenden bedeutet. Der Schwerpunkt liegt somit auf der Veränderung und Optimierung der beruflichen Praxis, wobei Lehrer und Ausbilder angemessen auf die Abkehr von traditionellen Curricula und Beurteilungsverfahren vorbereitet werden müssen.

Wenn für Lernergebnisse eine breiter angelegte Definition zugrunde gelegt wird, kommt dem Lehrer die Rolle des Vermittlers zu. Sorgfältig definierte Lernergebnisse machen ein gut durchdachtes und sensibles pädagogisches Konzept erforderlich, das auf diese Lernergebnisse hinführt. Weiter gefasste, ganzheitliche Lernergebnisse sind der Schlüssel für den veränderten Ansatz für Unterricht und Lernen, der, wie in Kapitel 3 festgestellt wurde, einen grundlegenden Paradigmenwechsel kennzeichnet. Im Idealfall bedeutet dies, dass die Lehrer sowohl in die Planung als auch in die Umsetzung der an Lernergebnissen orientierten Reformen eingebunden werden. Dies ist jedoch häufig nicht der Fall. Es wurde darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Studie nicht ausführlich auf die Situation von Lehrern und Ausbildern (einschließlich Schulleitern und Lehrkräften, die Informations- und Beratungsaufgaben wahrnehmen und Orientierungshilfe bieten) eingegangen werden kann – diese Themen sollten in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden. Entsprechende Aktivitäten gibt es bereits. Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass in vielen Ländern und auf der europäischen Ebene diesem Aspekt nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Es ist davon auszugehen, dass die Einführung von Lernergebnissen für die Lehrer in den verschiedenen Teilbereichen und Abschnitten der allgemeinen und beruflichen Bildung unterschiedliche Auswirkungen haben wird.

Durch Forschungsarbeiten kann dafür gesorgt werden, dass sich die politischen Entscheidungsträger und die Fachleute aus der Praxis bei Reformen und neuen Verfahrensweisen auf aussagekräftige Belege stützen können, und häufig kann die Forschung sowohl in die Erprobung von neuen Verfahrensweisen als auch in die Evaluierung der Auswirkungen von Initiativen einbezogen werden. Die Arbeiten im Zusammenhang mit Lernergebnissen sind – was die allgemeinen und anerkannten Verfahren anbelangt – immer noch innovativ; daraus ergeben sich für die Forschung Möglichkeiten, aber auch Verantwortung. Es sind weitere vergleichende Arbeiten nötig. Insbesondere müssen Wissenschaftler auf lokaler und nationaler Ebene die politischen Entscheidungsträger und die Fachleute aus der Praxis sowohl über die Möglichkeiten als auch über die Defizite von Initiativen unterrichten, die andernorts im Bereich der Lernergebnisse durchgeführt wurden. Die Bildungsforschung sollte ermutigt werden, die interdisziplinäre Arbeit federführend voranzutreiben, um auf diesem Wege Ideen und Wissen freizusetzen und die Kommunikation über Lernergebnisse zu fördern. Wichtig ist hierbei auch, den Zugang zu neuen Ideen über das Lernen zu stärken, die aus Forschungstraditionen hervorgegangen sind, welche über das hinausgehen, was Bildungsforschung normalerweise beinhaltet (vgl. Punkt 8.3).

Logischerweise müssen auch die Lernenden als Interessengruppe anerkannt werden, was jetzt in einigen Fällen auch geschieht. Dies gilt sowohl für die Debatte und die Reformen auf nationaler Ebene als auch für das lokale und institutionelle Umfeld. Lernende können aktiv einbezogen werden, durch Mitwirkung an der Planung, oder aber in eingeschränkterer Form, beispielsweise durch Stichprobenbefragungen oder die Beantwortung von Online-Fragebogen. Wie bereits gezeigt wurde, ist der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen vielfach mit einer Umstellung auf stärker individualisiertes Lernen bis hin zur Anwendung individueller Lernpläne verbunden. In diesem Fall sind die Lernenden eigentlich bereits per Definition in die Aushandlung der Aspekte ihres eigenen Curriculums durch die Definition eines Lernprogramms und in die Festlegung geeigneter Formen der Überprüfung und Beurteilung einbezogen. Dies impliziert, dass die Lernenden auf der Mikroebene als Partner beteiligt werden.

Diese Übersicht über die Interessengruppen und deren Beteiligung ist naturgemäß nicht vollständig und erschöpfend. So werden sicherlich zahlreiche weitere Interessengruppen der Zivilgesellschaft, wie z. B. gemeinnützige Verbände und Organisationen, erwarten, dass sie zu diesem Thema gehört werden, sei es generell oder zu bestimmten Themengebieten.

9.4. Den Wandel anstoßen

Auch wenn es nicht möglich war, sämtliche Beispiele für interessante Entwicklungen und Verfahrensweisen zu erfassen, hat der Bericht doch zahlreiche Beispiele dafür ans Licht gebracht, in welcher Weise Lernergebnisse in den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa und bei deren Reform eine herausragende Stellung einnehmen. Daher ist zu erwarten, dass sich der Bericht zeitnah auf die Verfahrensweisen auswirkt und einen Beitrag dazu leistet, neue Ideen zu entwickeln und durch Vergleiche das Verständnis zu vertiefen.

Der Bericht hat sich mit einem Aspekt der Politik befasst, in dem bereits ein beträchtliches und weiter wachsendes Maß an Aktivität auf verschiedenen Ebenen der nationalen und lokalen Systeme zu verzeichnen ist. In diesem Zusammenhang sind zu nennen:

- (a) allgemeine Beschreibungen von Lernergebnissen für einen nationalen Qualifikationsrahmen;
- (b) Ermittlung angemessener Gruppen von Lernergebnissen für zunehmend dezentral ausgerichtete Systeme, die durch die Festlegung von Zielvorgaben, die Stärkung von Vertrauen und Rechenschaftspflicht, Qualitätssicherung usw. gesteuert werden sollen;
- (c) besondere Aspekte bei der Konzeption von Bildungs- bzw. Studiengängen und Lerneinheiten (in der Hochschulbildung, der allgemeinen schulischen Bildung oder Berufsbildung) auf der System- und lokalen Ebene; sowohl generischen als auch fachbezogenen Fertigkeiten wird große Bedeutung beigemessen;
- (d) Veränderungen bei wirksamen Unterrichtsverfahren und erfolgreichen Lernverfahren (einschließlich Beurteilung) im Zuge der zunehmenden Bedeutung der Lernergebnisse.

Politische Entscheidungsträger, Schulleiter und Fachleute aus der Praxis sollten bedenken, dass Lernergebnisse nicht das einzige Schwerpunktthema sind. Nimmt man die geplante Lernerfahrung als Grundlage für die Untersuchung im Rahmen des Berichts, dann lässt sich definitiv eine Abkehr vom inhaltsorientierten Curriculum zugunsten eines Lernergebnisansatzes feststellen. Dabei verlagert sich zwar der Schwerpunkt, doch die übrigen Komponenten des Prozesses bleiben erhalten. Lernergebnisse bilden den Schwerpunkt und nehmen bei der Organisation von Systemzielen, Curriculum, Unterrichtskonzepten, Beurteilungsverfahren und Qualitätssicherung eine Schlüsselrolle ein. All diese Faktoren sind weiterhin für Planung und Umsetzung bedeutsam.

Bei der Suche nach einem eindeutigen externen Referenzpunkt werden Lernergebnisse oft mit Standards und Qualifikationen des Arbeitsmarktes in einen Topf geworfen. Dies ist insofern verführerisch, als Qualifikationen, die die Beschäftigungsfähigkeit verbessern, wichtig sind und in vielen Ländern mit der Festlegung von Lernergebnissen im Bereich der Berufsbildung begonnen wurde. Eine effektive Entwicklung setzt jedoch voraus, dass die Besonderheiten des jeweiligen Lernkontexts berücksichtigt werden. Es mag zwar durchaus möglich sein, durch idealisierte Aussagen Teilbereiche zu verbinden, doch in der Praxis werden die Lernergebnisse weiterhin unterschiedlich sein und ganz wesentlich vom jeweiligen Kontext und von dem Zweck, für den sie gebraucht werden, abhängen.

Die herausragende Stellung der Lernergebnisse steht in engem Zusammenhang mit dem aktiven Lernen. Das aktive Lernen beinhaltet notwendigerweise Elemente des Auswendiglernens und des Rollenlernens, basiert aber auch auf Vorgängen wie Experimentieren, Problemlösung und Lösung von Aufgaben im Rahmen von Gruppenarbeit. Es trägt allmählich zur Aufhebung der Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischem Lernen bei. Dies ist sowohl für die politischen Entscheidungsträger als auch für die Fachleute aus der Praxis hilfreich, die sich darum bemühen, verschiedene Formen des Lernens, wie zum Beispiel theoretisches und berufsbezogenes Lernen, zu integrieren und alle Lernenden gleichermaßen zu motivieren. Häufig werden in diesem Zusammenhang die Lernprogramme modular gestaltet oder es findet eine auf Lerneinheiten basierende Beurteilung statt. Damit einhergehen Versuche, auf der europäischen und der nationalen Ebene Systeme für die Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten zu entwickeln. Ein Test, ob Lernergebnisse in der Praxis dazu beitragen können, unterschiedliche Ansätze zusammenzuführen und zu vereinheitlichen, sollte im europäischen Kontext des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ durchgeführt werden. Auf der Cedefop-Konferenz, bei der die vorläufigen Ergebnisse des vorliegenden Berichts erörtert wurden, kam auch eine Diskussion über die unterschiedlichen Konzepte für Ausbildungsleistungen auf europäischer Ebene im Hochschulbereich (ECTS – Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen) und in der beruflichen Bildung (ECVET – Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung) zustande. Falls sich europäische Fachleute und Sachverständige im Hochschul- und Berufsbildungsbereich nicht auf ein gemeinsames Konzept einigen können, ist mit nachteiligen Folgen zu rechnen. In diesem Bericht wurde der zentralen Rolle der Lernergebnisse das Wort geredet; allerdings wurde auch nicht ausgeschlossen, diese flexibel – ohne konkrete Vorgaben oder nach einem festen Schema – mit bestimmten Elementen des Lerninputs zu verbinden.

Die erfolgreiche Übernahme eines Governance-Konzepts, bei dem die Festlegung von Zielen und Vorgaben mit neuen Formen der Dezentralisierung und neuen Konzepten von Lernergebnissen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verknüpft wird, macht auch neue Formen der Partnerschaft notwendig. Somit besteht beispielsweise für nationale oder regionale Behörden die Notwendigkeit, die Interessengruppen eng an den Entwicklungen auf der Systemebene zu beteiligen. Der oben geschilderte Fall legt zudem nahe, dass die Entwicklung von Lernergebnissen mit Blick auf die Gestaltung der Politik auf nationaler Ebene sehr sorgfältig und offen angegangen werden sollte und keinesfalls als ein Prozess, für den allein die Verwaltung verantwortlich ist. Wenn ein sinnstiftendes Ergebnis erreicht werden soll, muss die Festlegung von Lernergebnissen von den Beteiligten gemeinsam verantwortet werden.

Damit sind auch auf der lokalen Ebene neue Formen der Partnerschaft gefordert. Programme, die theoretisches Lernen mit praktischer Erfahrung verbinden, erfordern unter Umständen eine dynamische Lernpartnerschaft, an der sich lokale Arbeitsgemeinschaften von Schulen, lokale Behörden und Arbeitgeber oder Gruppen aus der Bevölkerung beteiligen. In diesem Fall können die Lernergebnisse von den Beteiligten gemeinsam verantwortet werden. Bei der Erarbeitung neuer Curriculumkonzepte können womöglich Lehrer und Wissenschaftler aktiv mitwirken, die Initiativen entwickeln oder evaluieren. Auf diese Weise werden Varianten einer auf die lokalen Erfordernisse abgestellten Aktionsforschung möglich.

Ein grundlegendes Argument, das in diesem Bericht entwickelt wurde, lautet, dass die Übernahme von Lernergebnissen ein wichtiger Bestandteil der vielfältigen Rahmenbedingungen für den Erfolg – gleich auf welcher Ebene – in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung ist. Dies beinhaltet einen kulturellen Paradigmenwechsel, der nicht von oben her verordnet werden kann. Den Wandel aktiv herbeizuführen bedeutet daher auch, genügend Zeit und wirksame Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, damit der Wandel Gestalt annehmen kann.

9.5. Zusammenfassung der Schlussfolgerungen

Die für diese Studie zusammengetragenen Daten belegen, dass die europäischen Regierungen und Interessengruppen seit einigen Jahren zunehmend davon überzeugt sind, dass ein allein auf Input basierendes Lernen nicht ausreicht, um den künftigen Herausforderungen für den Einzelnen, die Gesellschaft oder die Wirtschaft gerecht zu werden. Dieser Tendenz wird weltweit in zahlreichen Kontexten eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben. Die Auswirkungen der sich rasant wandelnden IKT auf das Lernangebot und die neuen Forschungsarbeiten über das Lernen verstärken die bestehenden Herausforderungen.

Vor dem Hintergrund der Umstellung der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auf Rahmen für lebenslanges Lernen rücken die Lernergebniskonzepte gegenwärtig immer stärker in den Mittelpunkt. Dadurch kommt den Lernergebnissen eine Schlüsselrolle bei der Neudefinition von Qualifikationen und Curricula in der Berufsbildung, der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung zu.

Vorrangig sind Lernergebnisse Teil eines innovativen Lehr- und Lernkonzepts, das einige Beobachter als integralen Bestandteil eines neuen Lernparadigmas bezeichnet haben. Im Bereich der Reformen der allgemeinen und beruflichen Bildung kommt den Lernergebnissen in Verbindung mit anderen Faktoren eine zunehmend wichtige und dynamische Rolle zu. Sie stellen ein Instrument dar, das verstärkte Orientierung bietet. Sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Umsetzung der Politik planen oder vollziehen die meisten europäischen Länder eine grundlegende Neuausrichtung in diesem Sinne. Die Lernergebnisse bilden eine Komponente der Strategien und Verfahren zur Umsetzung des lebenslangen Lernens und nehmen bei der Organisation von Systemzielen, Curricula, Unterrichtskonzepten, Beurteilungsverfahren und Qualitätssicherung eine Schlüsselrolle ein. All diese Faktoren sind gemeinsam weiterhin für Planung und Umsetzung bedeutsam. Es steht zu erwarten, dass sich die zunehmende Orientierung an Lernergebnissen in erheblichem Maße dahingehend auswirken wird, dass die Systeme stärker als bisher auf die Lernenden ausgerichtet werden, aber auch Folgen für die Organisation von Bildungseinrichtungen und die Definition von Curricula und für die Rolle und Ausbildung von Lehrkräften nach sich ziehen wird.

Unter dem Begriff Lernergebnisse versteht man eine Sammlung zweckdienlicher Prozesse und Instrumente, die in verschiedenen Politik-, Lehr- und Lernkontexten unterschiedlich eingesetzt werden können. Daraus folgt, dass es im Hinblick auf Lernergebnisse nicht den einzig richtigen oder geeigneten Ansatz gibt. Der Begriff kann sehr unterschiedlich konnotiert und denotiert sein – eben

weil er in verschiedenen Kontexten gebraucht wird. Die Ergebnisse dieses Berichts legen den Schluss nahe, dass unbedingt dem spezifischen Kontext Rechnung getragen werden muss, in dem Lernergebnisse zur Anwendung gelangen. Darüber hinaus müssen Lernergebnisse verschiedene Funktionen in zahlreichen Bereichen der europäischen Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung übernehmen, z. B. Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen, Vergabe von Leistungspunkten, Qualitätssicherung, Lernpläne, Schlüsselkompetenzen und Glaubwürdigkeit gegenüber Arbeitgebern. Zudem spielen sie auch in einer Zeit, in der die einschlägigen Systeme mit Blick auf die Integration des lebensbegleitenden Lernens reformiert werden, eine bedeutsame Rolle bei der Modernisierung der Governance in der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Dabei soll weniger den Inhalten der im Curriculum vorgesehenen Fächer Vorrang eingeräumt als vielmehr durch die Definition der Lernergebnisse der Erfahrung des Lernenden Struktur gegeben werden. Bei dem einen Ansatz wird unter Bezugnahme auf das Curriculum der Schule eine Kerngruppe von Lernergebnissen definiert. Das hat nicht automatisch zur Folge, dass durch das verstärkte Augenmerk auf den Lernergebnissen die Festlegung oder die Inhalte des Curriculums an Bedeutung verlieren. Vielmehr wird durch die Definition geeigneter eindeutiger Lernergebnisse ein Organisationsprinzip für bewährte Verfahren an Schulen begründet. Die Lernergebnisse rücken somit gemeinsam mit den Vorgaben, den Zielen und dem Leitbild eines Systems oder einer Einrichtung in den Vordergrund. Sie sollen Curriculum und Unterrichtskonzepte unmittelbar und nachhaltig prägen und damit einen wichtigen Beitrag zu den Lerninhalten und Lernformen für junge Menschen leisten und darüber hinaus bei der Beurteilung des Lernens Berücksichtigung finden.

Europaweit ist der Abschnitt nach dem Ende der allgemeinen Schulpflicht bislang am wenigsten von den Reformideen der Lernergebnisse beeinflusst. Wenn Lernergebnisse jetzt allmählich an gestaltendem Einfluss auf Curricula und Unterrichtskonzepte an den Hochschulen gewinnen, könnte dies zu gegebener Zeit Auswirkungen auf Curricula, Unterrichtskonzepte und Beurteilungsverfahren an den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II haben.

Es ist davon auszugehen, dass Lernergebnisse auch Auswirkungen auf die Beurteilungsverfahren haben werden. Die für diesen Bericht zusammengetragenen Daten sprechen jedoch dafür, dass Lernergebnisse gegenwärtig nur einen begrenzten Einfluss darauf haben, wie Lernen beurteilt wird.

Der Bericht liefert zahlreiche aktuelle Beispiele dafür, wie sich Lernergebnisse konzeptualisieren und kategorisieren lassen. Darin wird auch vorgeschlagen, durch die Rezeption von Theorien und Forschungsarbeiten zum Thema

der Lernergebnisse, durch Aushandlung zwischen den beteiligten Interessengruppen oder einfach durch die Übernahme einer anderweitig bereits verwendeten Formulierung eine eigene Formulierung zu erarbeiten. In der Praxis sollten für die Festlegung von Lernergebnissen, mit denen die Niveaus eines nationalen Qualifikationsrahmens definiert werden, die genannten Quellen nach Möglichkeit in einem ausgewogenen Mix genutzt werden.

Ein Qualifikationsrahmen bedeutet im besten Falle aktive Vernetzung und dient als Fixpunkt für alle Akteure, die sich der komplexen Aufgabe verschrieben haben, wesentliche Aspekte eines Bildungssystems nachhaltig zu reformieren. Lernergebnisse spielen bei der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) in Europa eine zentrale Rolle. Ihre Entwicklung muss aktiv geplant werden, um die wichtigsten Interessengruppen in einen Prozess fortlaufender Verhandlungen einzubinden und – so steht zu erwarten – auf verschiedenen Ebenen des Systems Kompromisse zu schließen. Ein NQR, der allein von einer Verwaltung entwickelt wurde und dessen Anwendung im Wesentlichen auf amtliche Veröffentlichungen beschränkt bleibt, erfüllt seinen Zweck wohl kaum. Hier kann die Festlegung von Lernergebnissen organisatorisch helfen, die Lernerfolge eines breiten Spektrums von Lernenden unabhängig von Art, Methode und Dauer des Lernens und der Ausbildung ihrer Wahl sichtbar zu machen.

In zahlreichen – wenn auch keineswegs in allen – europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung wird der Anerkennung von informellen und nicht formalen Lernerfahrungen wachsende Bedeutung beigemessen. Unterstützt wird dies durch die zunehmende Anwendung von Lernergebnissen und durch Versuche, die Qualifikationssysteme kohärenter und durchschaubarer zu gestalten.

Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass die politischen Entscheidungsträger Lernergebnisse zwangsläufig auf den verschiedenen Ebenen der Konzeptualisierung und des Reformprozesses unterschiedlich verwenden. Sie müssen nunmehr mit einer Reihe von Interessengruppen zusammenarbeiten: Sozialpartnern, Lehrkräften und Ausbildern, Forschungseinrichtungen, Lernenden und der breiten Öffentlichkeit. Während die übrigen Partner bereits seit längerem als aktiv handelnde Interessengruppen anerkannt sind, sollte dieser Status jetzt auch den Lernenden zuerkannt werden, was zum Teil auch bereits der Fall ist. Im Bereich der Berufsbildung, der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung sind unterschiedliche Akteure federführend an der Definition von Lernergebnissen beteiligt.

Alle wichtigen Interessengruppen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung spielen bei der Gestaltung des Wandels und der Einführung von

Lernergebnissen eine bestimmte Rolle. Eine starke Beteiligung der Interessengruppen an der Entwicklung auf Systemebene ist dringend erforderlich, und die Definition von Lernergebnissen mit direktem Bezug zur Entwicklung der nationalen Politik sollte ein durchdachter und offener Prozess sein, für den nicht allein die zuständigen Behörden verantwortlich zeichnen. Das Zusammenspiel zwischen Top-down- und Bottom-up-Aktivitäten bildet einen wichtigen Bestandteil des Prozesses, und die Festlegung von Lernergebnissen muss – wenn sie denn sinnstiftend sein soll – Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung sein.

Literaturangaben

- Adam, S. An introduction to learning outcomes: a consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In Froment, E.; Kohler, J. (Hg.). *EUA Bologna Handbook*. Berlin: Raabe Verlag, 2006.
- Adam, S. *New challenges in recognition: the recognition of prior learning. Official Bologna Process Seminar: why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning?* Riga: AIC, 2007. Im Internet verfügbar unter: http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Adam, S. *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Edinburgh: Scottish Executive, 2004.
- Agency for Vocational Education. *CARDS 2002 projekt: Strukovno obrazovanje i osposobljavanje: modernizacija i izgradnja, institucija = White paper: proposals and recommendations concerning VET policy, strategy and legislation*. Im Internet verfügbar unter: http://www.aso.hr/data/VET_white_paper_english.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Allais, Stephanie Matseleng. Why the South African NQF failed: lessons for countries that want to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, 2007, Bd. 42, Nr. 4.
- Bloom, B.; Mesia, B.; Krathwohl, D. *Taxonomy of educational objectives* (Bd. 1 und 2). New York: David McKay, 1964.
- Bologna working group on qualifications frameworks. *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.
- Bouder, A.; Kirsch, J.L. The French vocational education and training system: like an unrecognised prototype? *European Journal of Education*, 2007, Bd. 42, Nr. 4.
- Brockmann, Michaela. *Qualifications, learning outcomes and competencies: a review of the literature*. Arbeitspapier. Im Internet verfügbar unter: <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents155-1.pdf> [Stand vom 26.6.2008].

- Carneiro, R. et al. Futures of learning: a compelling agenda. *European Journal of Education*, 2007, Bd. 42, Nr. 2.
- Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background reports, Bd. 1-3*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2009.
- Cedefop; Béduwé, C. et al. New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010. In Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background reports, Bd. 2*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2009.
- Cedefop; Grootings, P.; Nielsen, S. Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transition countries. In: Cedefop. *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background reports, Bd. 2*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2009.
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxemburg; Amt für Veröffentlichungen, 2006. (Cedefop Reference series).
- Coles, M. *Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform*. Papier für die Konferenz „Realizing the European Learning Area“, 3./4. Juni 2007, München, 2007.
- Cortes, S. *Note on the development of national occupational standards and learning outcomes in UK vocational qualifications*. London: QCA, 2007. [unveröffentlicht].
- Coughlan, D. *Accreditation of prior learning: an Irish perspective*. 2005. Im Internet verfügbar unter: <http://www.vpl4.eu/cms/content/downloads/Ireland%20APEL%20.doc> [Stand vom 24.10.2008].
- Crosier, D; Purser, L; Smidt, H. *Universities shaping the European higher education area*. Brüssel: European Universities Association, 2007. Im Internet verfügbar unter: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Danish Ministry of Education. *Better education: action plan*. Copenhagen: Ministry of Education, 2002. Im Internet verfügbar unter: <http://pub.uvm.dk/2002/better1/hel.pdf> [Stand vom 24.10.2008].
- Delors, Jacques. *Education for the twenty-first century: issues and prospects: contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-First Century: Education on the move*. Paris: Unesco, 1998.
- DfES. *Bologna process stocktaking report 2007*. London: DfES, 2007. Im Internet verfügbar unter: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Reports/Stocktaking.pdf [Stand vom 6.3.2008].

- Dreyfus, H; Dreyfus, S. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Driscoll, M. *Psychology of learning for instruction*. 2. Aufl. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- ENQA. *Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. Im Internet verfügbar unter: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20German.pdf>.
- EUNEC. *State of affairs of the European education policy, September 2007*. Brüssel: European Network of Education Councils, 2007.
- Europäische Hochschulminister. *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19./20. Mai 2005*. [Communiqué von Bergen]. Im Internet verfügbar unter: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bergen-communication-deutsch.pdf.
- Europäische Hochschulminister. *Londoner Communiqué – Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. Im Internet verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf.
- Europäische Hochschulminister. „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“: *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*. [Berliner Communiqué]. Im Internet verfügbar unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communiqué_dt.pdf.
- Europäische Kommission. *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. (KOM(2006) 208 endg.). Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_de.pdf.
- Europäische Kommission. *Development of vocational training policy: common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Brüssel: Europäische Kommission, 2004. Im Internet verfügbar unter: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC_common_principles_validation_20040303.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Europäische Kommission. *Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“*. Brüssel: Europäische Kommission, 2007a.
- Europäische Kommission. *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen*

- Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Kommission, 2005. (KOM(2005) 548 endg.). Im Internet verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2005/com2005_0548de01.pdf.
- Europäische Kommission. *Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen – Schulen für das 21. Jahrhundert*. Brüssel: Europäische Kommission, 2007b. (SEK(2007) 1009). Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_de.pdf.
- Europäisches Parlament. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, 30. Dezember 2006, L 394, S. 10-18. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2007. Im Internet verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>.
- Europäisches Parlament. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, 30. Dezember 2006, L 111, S. 1-7. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008. Im Internet verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:111:0010:0018:EN:PDF>.
- Europarat; Unesco. *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*. Lissabon, 1997. Im Internet verfügbar unter: <http://conventions.coe.int/Treaty/GER/Treaties/Html/165.htm>.
- Eurydice. Learning outcomes. Slough, UK: Eurydice at NFER, 2008. [erscheint demnächst].
- Flavell, J. et al. *Cognitive development*. [3. Aufl.]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.
- Fretwell, D; Lewis, M; Deij, A. *A framework for defining and assessing occupational and training standards in developing countries*. Washington, DC: Weltbank, 2001. Im Internet verfügbar unter: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080000281/A_Framework_for_DefiningEn02.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bloomsbury, 1996.
- Goleman, Daniel. *Social intelligence: the new science of human relationships*. New York: Bantam Books, 2006.

- González, J.; Wagenaar, R. *Tuning educational structures in Europe: final report of the socrates project (Phase 1): glossary*. Bilbao: Universität Deusto, 2003. Im Internet verfügbar unter: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5 [Stand vom 26.6.2008].
- González, Julia; Wagenaar, Robert. *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto, 2003. Im Internet verfügbar unter: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC [Stand vom 26.6.2008].
- Gordon J. Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU. *European Journal of Education*, 1999, Bd. 34, Nr. 2.
- Haasler, B.; Erpenbeck, J. Assessing vocational competences. In Rauner, F.; Mclean, R. (Hg.). *Handbook of vocational education research*. Dordrecht: Springer, 2008. [erscheint demnächst].
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, Blackwell Publishing, 2007. Im Internet verfügbar unter: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> [Stand vom 26.6.2008].
- Klarus, R., 1998. *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling en beroepscompetenties*. 's Hertogenbosch, CINOP, 1998.
- Kolb, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Leney T. *Trends and issues in level 3 qualifications: a survey of four countries*. London: QCA, 2002.
- Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*. Brüssel: Europäische Kommission, 2005. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Lenz, P.; Schneider, G. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European language portfolios*. Freiburg: Universität Freiburg, 2004.
- Marginson, S.; Van Der Wende, M. *Globalization and higher education*. Paris: OECD, 2007.
- Michel, Alain. Parcours et compétences: les EPLE sont-ils prêts. *Administration et Éducation*, Nr. 114, 2007.

- Ministry of Education, Youth and Sport. *National programme for the development of education in the Czech Republic: white paper*. Prague: IIE, 2001. Im Internet verfügbar unter: <http://www.msmt.cz/files/pdf/whitepaper.pdf> [Stand vom 26.6.2008].
- National Institute of Vocational Education and Training. *Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja* [Ausgangsbasis für die Konzeption von Berufsausbildungsgängen in der Sekundarstufe I und II sowie in der technisch-orientierten Sekundarstufe]. Ljubljana: CPI, 2001.
- Oberheidt, Stéphanie; Delhaxhe, Arlette. *Focus on the structure of higher education in Europe: 2006/07 national trends in the Bologna process*. Brüssel: Eurydice, 2007.
- OECD. *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung DeSeCo-Projekt*. Paris: OECD, 2005. Im Internet verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>.
- OECD. *Qualifications systems: bridges to lifelong learning*. Paris: OECD, 2007a.
- OECD. *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: OECD, 2007b.
- Parkes, D.; Nielsen, S. *A cross country analysis of ETF peer reviews on curricular reform in vocational education and training in four South East European transition countries*. Turin: ETF, 2006.
- Raffe, David. Making haste slowly: the evolution of a unified qualifications framework in Scotland. *European Journal of Education*, 2007, Bd. 42, Nr. 4.
- Rakkolainen, M.; Ecclestone, K. *Report to the Ministry of Education*. Helsinki, 2008.
- Rat der Europäischen Union. *Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“: „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“ – Annahme*. Brüssel: Rat der Europäischen Union, 2008. (EDUC 29 SOC 46). Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council_de.pdf.
- Rat der Europäischen Union. *„Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie – Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa*. Brüssel: Rat der Europäischen Union, 2004. Im Internet verfügbar unter: <http://register.consilium.eu.int/pdf/de/04/st06/st06236.de04.pdf>.

- Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *European universities implementing Bologna*. Brüssel: European Universities Association, 2005. Im Internet verfügbar unter: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf [Stand vom 26.6.2008].
- Rychen, D.S.; Salganic, L.H. A holistic model of competence. In: Rychen, D.S.; Salganic, L.H. (Hg.). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe und Huber, 2003.
- Schön, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Skolverket. *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time Centre*. Stockholm: LPO 94, 2006. Im Internet verfügbar unter: <http://www.skolverket.se/sb/d/354/a/959> [Stand vom 26.6.2008].
- Verloop, N; Lowyck, J. (Hg.). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters, 2003.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority. *VCAL assessment planning guide*. Victoria: VCAA, 2007. Im Internet verfügbar unter: www.vcaa.vic.edu.au/vcal/providers/resources/assess_guide/VCALAssesmentGde.pdf [Stand vom 24.10.2008].
- Victorian Qualifications Authority. *Victorian certificate of applied learning: 2003 curriculum planning guide*. Victoria: VQA, 2003. Im Internet verfügbar unter: www.vcaa.vic.edu.au/vcal/providers/resources/currplanguideindustry.pdf [Stand vom 24.10.2008].
- Wagenaar, R. *The tuning approach: a case study*. Präsentation: Edinburgh, Scottish Executive 2004.
- Weltbank. *From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda: an evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, DC: World Bank, 2006. Im Internet verfügbar unter: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTOED/EXTPRIEDU/0,,contentMDK:21108385~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:2831470,00.html> [Stand vom 24.10.2008].
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Wolf, A. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Young, M.; Gordon, J. Qualifications frameworks: some conceptual issues. *European Journal of Education*, 2007, Bd. 42, Nr. 4, S. 445-457.

Liste der Abkürzungen

DGVT	<i>Directors General for Vocational Training</i> (Generaldirektoren für Berufsbildung)
ECTS	<i>European credit transfer and accumulation system</i> (Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen)
ECVET	<i>European credit system for vocational education and training</i> (Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung)
EHEA	<i>European higher education area</i> (Europäischer Hochschulraum)
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i> (Europäische Vereinigung für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung)
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EVC	Anerkennung früher erworbener Kompetenzen (<i>erkenning van verworven competenties</i>)
FETAC	<i>Further Education and Training Awards Council</i> (Rat für weiterführende Bildungsabschlüsse)
HEI	<i>Higher education institution</i> (Hochschule)
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NVQ	<i>National vocational qualifications</i> (nationale berufliche Befähigungsnachweise)
RPCL	<i>Recognition of prior certificated learning</i> (Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung)
RPEL	<i>Recognition of prior experiential learning</i> (Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Erfahrung)
RPL	<i>Recognition of prior learning</i> (Anerkennung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen)

Internet-Referenzen

BMUKK – Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (<http://www.bmukk.gv.at>).

Cedefop ist das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Im Mittelpunkt seiner Tätigkeit steht die Förderung und Entwicklung der Berufsbildung in der Europäischen Union (EU). Es ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der Berufsbildung.

<http://www.cedefop.europa.eu/>

DCSF, *Department for Children, Schools and Families* (Ministerium für Kinder, Schulen und Familien), 2007 Bologna process Stocktaking London 2007 DfES/Socrates. Im Internet verfügbar unter: www.dfes.gov.uk/londonbologna/

Eurydice ist ein institutionelles Netz, das verlässliche und vergleichbare Daten zu den Bildungssystemen und -politiken in Europa sammelt, aktualisiert, verarbeitet und verbreitet.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

NCCA Ireland National Council for Curriculum and Assessment

<http://www.ncca.ie>

PISA – Bei der internationalen Schulleistungsstudie (Programme for International Student Assessment) handelt es sich um eine international standardisierte Bewertung, die von den teilnehmenden Ländern gemeinsam entwickelt wurde und bei 15-jährigen Schülern durchgeführt wird.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html

TUNING – Berichte zum Projekt TUNING im Rahmen des EU-Programms Socrates können im Internet abgerufen werden unter:

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen

Politik und Praxis
in Europa

Luxemburg:

Veröffentlichungen der Europäischen Union

2009 – VI, 199 S. – 17 x 24 cm

ISBN 978-92-896-0575-5

Kat.-Nr.: TI-78-08-536-DE-C

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 25

Publikationsnummer: 3054 DE



In dieser Studie wird der gegenwärtige Wandel in Europa beleuchtet, in dessen Zuge in Politik und Praxis im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung den Lernergebnissen ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Dank der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) haben die Lernergebnisse einen festen Platz auf der politischen Agenda eingenommen. Die zügige Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) weist in dieselbe Richtung. In dieser Vergleichsstudie, in der die Situation in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung der 32 am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmenden Länder analysiert wird, werden diese Entwicklungen eingehend dargestellt. Die Studie vermittelt daher erstmals einen Überblick über die europäischen Entwicklungen auf diesem Gebiet.

TI-78-08-536-DE-C



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRIECHENLAND
Postanschrift: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRIECHENLAND
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
www.cedefop.europa.eu

3054 DE
Preis in Luxemburg (ohne MwSt.): EUR 25



ISBN 978-92-896-0575-5



9 789289 605755 >