



CEDEFOP

Europäisches Zentrum  
für die Förderung  
der Berufsbildung

DE

# DER **PERSPEKTIV** **WECHSEL** HIN ZU **LERNERGEBNISSEN**

Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte,  
Politik und Praxis in Europa





# Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen

Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte,  
Politik und Praxis in Europa

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, GR-57001 Thessaloniki (Pylea)  
Postanschrift:  
PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki  
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20  
E-Mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Homepage: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)

Aviana Bulgarelli, *Direktorin*  
Christian Lettmayr, *stellvertretender Direktor*  
Juan Menéndez-Valdés, *Vorsitzender des Verwaltungsrates*

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 amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008

ISBN 978-92-896-0539-7

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2008  
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

*Printed in Italy*

# Vorwort

Bei der Festlegung der übergeordneten Ziele für die Bildungssysteme ebenso wie bei der Definition und Beschreibung von Qualifikationen wird in den europäischen Ländern zunehmend auf Lernergebnisse Bezug genommen. Statt sich wie bisher auf Dauer, Ort und die spezielle pädagogische Methode als Grundlagen einer Qualifikation zu konzentrieren, gilt die Aufmerksamkeit vermehrt der Frage, was ein Lernender weiß und wozu er am Ende eines Lernprozesses in der Lage ist. Hierzu wurden in den Ländern Europas bereits beträchtliche Erfahrungen gesammelt und immer mehr Länder stellen nationale Qualifikationsrahmen auf, die auf Lernergebnissen basieren, während weitere Länder überlegen, ebenfalls in diese Richtung zu gehen. Mit der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), die sich beide auf Lernergebnisse stützen, rückt dieses Konzept, das als Katalysator für nationale Reformen gesehen werden kann, zusehends in den Blickpunkt. Mit dem Lernergebnisansatz werden somit höhere Erwartungen verknüpft als je zuvor, und von vielen wird dieser Perspektivwechsel als eine Gelegenheit gesehen, die allgemeine und berufliche Bildung den individuellen Bedürfnissen anzupassen, engere Verbindungen zum Arbeitsmarkt zu knüpfen und eine bessere Anerkennung nicht formaler und informeller Lernerfahrungen zu erreichen.

Während Untersuchungen zu Lernergebnissen in jüngster Zeit zunehmend in den Blickpunkt rücken, ist das Thema für das Cedefop nicht neu. Durch unsere Arbeit zur Frage der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen in den 1990er Jahren ist deutlich geworden, wie wichtig die Betrachtung aus dem Blickwinkel der Lernergebnisse ist und welche Bedeutung das Konzept für Politik und Praxis der allgemeinen und beruflichen Bildung hat. Die Cedefop-Studie aus den Jahren 2003/2004 über Bezugswerte für die berufliche Bildung bildete die Basis für die Entwicklung des EQR und die Verwendung von Lernergebnissen als Grundlage für diesen Rahmen. Das Cedefop hat durch seine Arbeit zur Validierung des nicht formalen und informellen Lernens in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren mit dazu beigetragen, dass überall in Europa Methoden und Einrichtungen entstanden sind, die sich am Konzept der Lernergebnisse orientieren und für dessen weitere Verbreitung einsetzen.

In der vorliegenden Veröffentlichung, einem Auszug aus einer umfangreichen Vergleichsstudie, die 2007 vom Cedefop durchgeführt wurde (die voll-

ständige Studie wurde noch nicht veröffentlicht), wird der Einfluss des Lernergebnisansatzes in 32 Ländern Europas untersucht. Wir sind davon überzeugt, dass auf dem Gebiet tätige Vertreter von Politik, Wissenschaft, Sozialpartnern und Praxis diesen Text mit Gewinn lesen werden.

Aviana Bulgarelli  
*Direktorin des Cedefop*

# Danksagungen

Die vorliegende Veröffentlichung ist das Ergebnis einer Teamarbeit, zu der alle an dem Projekt Beteiligten beigetragen haben. Hierbei sind besonders zu nennen:

- beim Cedefop: Jens Bjørnåvold und Loukas Zahilas, die den Entwurf der Broschüre erarbeitet haben, und Mara Brugia, die die Gesamtverantwortung für die Veröffentlichung trägt;
- bei der Qualifications and Curriculum Authority (QCA): Tom Leney, Jean Gordon und Stephen Adam, die das Material für die umfassende Vergleichsstudie, die 2007 vom Cedefop durchgeführt wurde und auf der die vorliegende Veröffentlichung basiert, zusammengetragen und ausgewertet haben.

Außerdem bedanken wir uns bei Christine Nychas vom Cedefop für ihre technische Unterstützung bei der Ausarbeitung der Veröffentlichung.





# Inhalt

<b>Vorwort</b>	<b>1</b>
<b>Danksagungen</b>	<b>3</b>
<b>Zusammenfassung</b>	<b>9</b>
<b>1. Einführung</b>	<b>13</b>
<b>2. Das Lernergebniskonzept</b>	<b>15</b>
2.1. Eine Perspektive der Lernergebnisse bildet sich heraus	16
2.2. Lernergebnisse – der Weg zu aktivem Lernen?	18
2.3. Die Herausforderung, Lernergebnisse zu beschreiben	21
2.3.1. Welche Ideen stehen hinter den Deskriptoren?	23
2.3.2. Die Bloomsche Taxonomie	25
2.3.3. Die Funktionsanalyse	26
2.3.4. Die Ausarbeitung des EQR	26
2.3.5. Das Projekt TUNING	30
2.3.6. Das OECD-Projekt DeSeCo – Schlüsselkompetenzen	31
2.3.7. Schlüsselkompetenzen in der EU/Europa	32
2.3.8. Folgen	33
<b>3. Lernergebnisse – Impulsgeber für Veränderungen</b>	<b>35</b>
3.1. Lernergebnisse in den verschiedenen Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung	35
3.2. Lernergebnisse und Bewertung	38
3.3. Lernergebnisse und lebenslanges Lernen	40
3.4. Lernergebnisse und Interessengruppen	43
3.4.1. Die entscheidende Rolle der Sozialpartner	44
3.4.2. Die Rolle von Lehrern und Ausbildern	45
3.4.3. Rolle und Interessen der Lernenden	46
<b>4. Schlussfolgerung</b>	<b>47</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>51</b>
<b>Internet-Referenzen</b>	<b>55</b>



# Abbildungsverzeichnis

## Abbildungen

Abbildung 1: Verschiedene Kategorien, die für die Beschreibung von Lernergebnissen benutzt werden	22
Abbildung 2: Bloomsche Taxonomie der Lernergebnisse	25
Abbildung 3: Die wichtigsten Schritte bei der Entwicklung von auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationen für die Berufsbildung im Vereinigten Königreich	26
Abbildung 4: Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)	27
Abbildung 5: Generische Lernergebnisse aus dem Projekt TUNING	31
Abbildung 6: Die acht EU-Schlüsselkompetenzen	32
Abbildung 7: Ableitung von Lernergebnissystemen	33



# Zusammenfassung

Aus der noch nicht veröffentlichten Cedefop-Studie über Lernergebnisse <sup>(1)</sup> geht hervor, dass Lernergebnisse für die Definition und als Leitlinie für Strategien der allgemeinen und beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Vorrangig sind Lernergebnisse Bestandteil eines innovativen Konzepts für Lehre und Lernen, das von Fachleuten auch bereits als Teil eines neuen Lernparadigmas bezeichnet wird. Lernergebnisse stehen im Zentrum und spielen eine wichtige Rolle für die Formulierung von Systemzielen, Lehrplänen, Unterrichtskonzepten, Bewertung und Qualitätssicherung. Es steht zu erwarten, dass sich die zunehmende Orientierung an Lernergebnissen in erheblichem Maße dahin gehend auswirken wird, dass die Systeme stärker als bisher auf die Lernenden ausgerichtet werden, aber auch Folgen für die Organisation von Bildungseinrichtungen und Lehrplänen und für die Rolle und Ausbildung von Lehrern und Ausbildern nach sich ziehen wird.

Das Umfeld, in dem jetzt Lernergebnisansätze einen zunehmend höheren Stellenwert einnehmen, ist durch einen Perspektivwechsel in den europäischen Bildungssystemen hin zu Strategien des lebenslangen Lernens gekennzeichnet. Damit erhalten sie eine Schlüsselrolle bei der Neufestlegung von Qualifikationen und Lehrplänen in der Berufsbildung wie in der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung.

Unter dem Begriff Lernergebnisse versteht man eine Sammlung zweckdienlicher Prozesse und Instrumente, die in verschiedenen Umfeldern von Politik, Lehre und Lernen unterschiedlich angewandt werden können. Hieraus folgert, 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 der Cedefop-Studie von 2007 legen den Schluss nahe, dass unbedingt auf den spezifischen Kontext eingegangen werden muss, in dem Lernergebnisse zur Anwendung gelangen. Nicht zuletzt werden Lernergebnisse auch für verschiedene Funktionen in den nationalen Bildungssystemen der europäischen Länder benötigt: Anerkennung früherer Lernerfahrungen, Vergabe von Leistungspunk-

---

<sup>(1)</sup> Cedefop, 2008 (noch nicht veröffentlicht).

ten, Qualitätssicherung, Lernpläne, Schlüsselkompetenzen, Glaubwürdigkeit gegenüber Arbeitgebern sowie Modernisierung der Lenkung der allgemeinen und beruflichen Bildung in einer Zeit, da die Systeme mit Blick auf die Einbeziehung des lebenslangen Lernens modernisiert werden.

Der Schwerpunkt liegt darauf, Lernergebnisse zu definieren, um den Erfahrungen der Lernenden Struktur zu geben, und nicht darauf, die Inhalte der Fächer, die den Lehrplan bilden, in den Vordergrund zu rücken. Die Feststellung von geeigneten eindeutigen Lernergebnissen bildet ein Organisationsprinzip für bewährte Verfahrensweisen an Schulen. Lernergebnisse nehmen neben den Zielen, Zielsetzungen und dem Leitbild eines Systems oder einer Einrichtung eine herausragende Stellung ein. Sie haben unmittelbaren und nachhaltig prägenden Einfluss auf Lehrplan und Unterrichtskonzepte und beeinflussen wesentlich, was und wie Menschen lernen, und sie sollten auch Einfluss darauf haben, wie Lernen bewertet wird.

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

Es ist davon auszugehen, dass Lernergebnisse auch Auswirkungen auf die Art der Bewertung haben werden. Allerdings geht aus den für die Studie gesammelten Belegen hervor, dass gegenwärtig Lernergebnisse nur begrenzten Einfluss darauf haben, wie Lernen bewertet wird.

Auf Lernergebnisse wird in Europa vor allem bei der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) gesetzt. Deren 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 Feststellung von Lernergebnissen als Organisationsfaktor dienen, der die Lernerfolge eines breiten Spektrums von Lernenden unabhängig von Art, Methode und Dauer des Lernens und der Ausbildung, für die sie sich entscheiden, sichtbar macht.

In den Bildungssystemen vieler europäischer Länder 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.

Politiker nutzen Lernergebnisse zwangsläufig etwas anders und auf anderen Ebenen der Konzeptualisierung und des Reformprozesses. Sie müssen jetzt mit einem ganzen Spektrum von Interessengruppen (Sozialpartner, Lehrer und Ausbilder, Forschungseinrichtungen, Lernende und die Allgemeinheit) zusammenarbeiten. 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. Die wichtigsten Akteure bei der Definition von Lernergebnissen sind im Bereich der Berufsbildung, der allgemeinen schulischen Bildung und der Hochschulbildung nicht die gleichen.

Allen wichtigen Interessengruppen in der allgemeinen und beruflichen Bildung kommt bei der Gestaltung des Wandels und der Erarbeitung und Einführung von Lernergebnissen eine Rolle zu. Eine starke Beteiligung der Interessengruppen an der Entwicklung auf der Systemebene ist dringend erforderlich, und die Erarbeitung von Lernergebnissen mit direktem Bezug zur Entwicklung der nationalen Politik sollte ein durchdachter und sehr offener Prozess sein, der nicht allein von der Verwaltung verantwortet wird. Das Zusammenspiel zwischen von oben nach unten und von unten nach oben gerichteten Aktivitäten bildet einen wichtigen Bestandteil des Prozesses, und die Feststellung von Lernergebnissen muss – wenn sie denn sinnstiftend sein soll – Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung sein.

Lernergebnisse bilden ein flexibles, in stetiger Entwicklung begriffenes Instrumentarium, das innerhalb eines von Politik und Strukturen bestimmten Kontexts zum Tragen kommt. Damit sie zu einem integralen und wirksamen Bestandteil von Strategien für das lebenslange Lernen werden, die zu den Lernmöglichkeiten des Einzelnen beitragen, muss ein dynamisches Zusammenspiel zwischen den bestehenden politischen Rahmenbedingungen, Einrichtungen und Mechanismen und dem neu entwickelten Instrumentarium zustande kommen.





# 1. Einführung

Die vorliegende Veröffentlichung befasst sich mit dem derzeit stattfindenden Perspektivwechsel in Politik und Praxis der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa hin zu Lernergebnissen. Dabei nimmt dieser Text unmittelbar auf die vom Cedefop im Jahr 2007 durchgeführte umfassende Vergleichsstudie (noch nicht veröffentlicht) Bezug, die sich mit den 32 europäischen Ländern befasst, die am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen.

Das Interesse an Lernergebnissen erstreckt sich mittlerweile über den rein pädagogischen Bereich hinaus auf andere Felder und hier insbesondere auf die Lenkung der Bildungssysteme. Diese zentrale Schlussfolgerung der Studie von 2007 stützt sich auf umfangreiche Forschungsarbeit, die sich mit den Entwicklungen in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und im Hochschulbereich befasste. Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit waren die drei folgenden Gruppen von Fragen:

- **Begriffsbestimmung:** Wie kann das Konzept der Lernergebnisse deutlicher dargestellt werden, insbesondere wenn es im Zusammenhang mit Begriffen wie Kompetenzen und Lerninput gebraucht wird? Wie wird der Begriff in verschiedenen Ländern, Kulturen und Teilsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung verwendet?
- **Lernergebnisse als ein Aspekt politischer Reformen:** Welche politischen Initiativen im Zusammenhang mit Lernergebnissen lassen sich in den europäischen Ländern ausmachen und wie beeinflussen sie die Strategien auf nationaler, lokaler und institutioneller Ebene?
- **Der Einfluss von Lernergebnissen auf praktische Reformen auf der Ebene der Einrichtungen und der Lernenden:** Welche Wirkung haben Lernergebnisansätze auf der Mikroebene der Lernenden an den jeweiligen Einrichtungen, seien dies nun Schule, Betrieb oder eine andere Lernsituation?

Mit diesem kurzen Auszug, der sich auf die begriffliche Basis und die wichtigsten Trends in der Entwicklung konzentriert, soll eine Einführung zu dem Thema und den damit verbundenen Herausforderungen vermittelt werden.



## 2. Das Lernergebniskonzept

In den Teilbereichen des Bildungswesens und in den Ländern, in denen der Begriff „Lernergebnisse“ bereits aktiv verwendet wird, besteht weitgehend Einigkeit darüber, wie dieser Begriff zu definieren ist. Im Rahmen des Projekts TUNING zur Abstimmung im Hochschulbereich (González und Wagenaar, 2003) werden Lernergebnisse definiert als „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage sein sollte zu demonstrieren“. In Kanada und für den Bereich der schulischen Bildung beschreibt das Bildungsministerium der Provinz British Columbia (Adam, 2006) Lernergebnisse als „Aussagen darüber, welche Kenntnisse und Fähigkeiten von einem Schüler in einer bestimmten Klassenstufe erwartet werden“.

Die im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) verwendete Definition von Lernergebnissen ist weithin gebräuchlich und allgemein akzeptiert. Sie entspricht weitgehend den oben genannten Definitionen und bietet damit einen guten Ausgangspunkt.

[Im EQR werden Lernergebnisse definiert als Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun \(Europäische Kommission, 2006\).](#)

Die im EQR verwendete Definition von Lernergebnissen ist das Ergebnis intensiver Forschungsarbeit und eingehender Diskussionen. Festgelegt wurde sie von den Regierungen und Sozialpartnern, die am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen. Angesichts der großen Vielfalt an Systemen und Kontexten, mit denen sich die Cedefop-Studie befasst, wurde diese Definition allerdings noch weiter vereinfacht, damit sie möglichst auf alle Sachverhalte zutrifft. Für die Studie wurde daher folgende Definition zugrunde gelegt:

[Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende/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.

Fest steht, dass die Begriffe „Lernergebnisse“ und „Kompetenz“ häufig vertauscht werden. In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, wie sich das Konzept der Lernergebnisse schrittweise entwickelt hat, in welchem Bezug es zu verschiedenen Theorien über das Lernen steht und wie es in verschiedenen Versuchen, Lernergebnisse zu beschreiben, aufgegriffen wird. Dabei werden auch einige der Bezüge zum und Überschneidungen mit dem Konzept der Kompetenz sichtbar.

## 2.1. Eine Perspektive der Lernergebnisse bildet sich heraus

Auch wenn hier eine gewisse Gefahr einer zu starken Verallgemeinerung besteht, so kann doch festgestellt werden, dass an Ergebnissen orientierte Ansätze ab Mitte der 1980er Jahre konkret zum Tragen kamen. Zu diesem Zeitpunkt wurden sie als Teil der Reformen eingeführt, die darauf abzielten, die Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen und Arbeitslosen zu verbessern und eine größere Relevanz beruflicher Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu erreichen. Ursprünglich lag der Schwerpunkt somit auf der Berufsbildung; der Lernende wurde als Individuum in seiner Funktion auf dem Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz angesprochen. Eines der damals eingeführten Instrumente war die Funktionsanalyse der Berufe, wobei Lernergebnisse (oft auch als Kompetenzen bezeichnet) eines der zentralen Elemente der Methodik bildeten. Dieser Ansatz wurde in der englischen Fachliteratur sehr weit entwickelt, war aber auch in den – beispielsweise in Deutschland und Frankreich – verwendeten Ansätzen der Funktionsanalyse deutlich ausgeprägt.

In jüngster Zeit – nachdem 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 Formen der Konzeptualisierung des Begriffs Lernergebnisse hinzugekommen. Ein Beispiel hierfür bietet der Begriff des *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 vom Kindergarten bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworben; dabei sollte jede Kompetenz in mehreren Fachgebieten erworben werden und jedes Fachgebiet sollte zum Erwerb mehrerer verschiedener Kompetenzen beitragen.

Ein zweiter Ansatz ist in Schweden zu beobachten, wo im übergeordneten Lehrplan für Pflichtschule (7- bis 16-Jährige), Vorschule und Freizeitzentren (*Skolverket* <sup>(2)</sup>, 2006) zwei Hauptarten von Zielen definiert werden. Dies sind zum einen „erstrebenswerte Ziele“ und zum anderen „verbindlich vorgegebene Ziele“. Erstere bestimmen die allgemeine Richtung für die gesamte Arbeit an der Schule; sie geben die gewünschte qualitative Entwicklung an der Schule vor, während Letztere das Mindestniveau definieren, das die Schüler am Ende der Schulzeit erreicht haben sollen. Einige dieser Ziele decken sich weitgehend mit den Kompetenzen des französischen *socle commun*, während andere Ziele im schwedischen Bildungsrahmen anders ausgerichtet sind.

Ähnlich die Entwicklungen im Vereinigten Königreich. In Nordirland wird mit dem Lehrplan das Ziel verfolgt, „jungen Menschen das Rüstzeug dafür zu vermitteln, dass sie ihr Potenzial ausschöpfen können und in der Lage sind, in ihrem gesamten Leben fundierte, verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen“. <sup>(3)</sup> Der Lehrplan für England enthält wiederum eine Reihe zentraler Grundkompetenzen (wie zum Beispiel „Vermittlung der grundlegenden Lernfertigkeiten in Lesen, Rechnen und Informations- und Kommunikationstechnologie“), zielt jedoch auch darauf ab, Jugendliche in die Lage zu versetzen, sich zu „zuversichtlichen Individuen zu entwickeln, die über Selbstwertgefühl und eine eigenständige Identität verfügen, zu anderen gut Kontakt finden und tragfähige Beziehungen aufbauen, selbstbewusst sind und mit ihren Emotionen umgehen können.“

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 allgemeinbildenden Schulen (*baccalauréat general*, *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.

In der Hochschulbildung befindet sich der Bologna-Prozess in einem frühen Stadium der Reformen, die auch Lernergebnisse einbeziehen. In ihrer jüngsten Erklärung fordern die Bildungsministerinnen und -minister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder, dass die Hochschulen ihre vielfältigen Zwecke weiterhin erfüllen; dazu gehören:

„(...) die Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, die Vorbereitung der Studierenden für ihre künftige Laufbahn

<sup>(2)</sup> Schwedische Nationale Agentur für Bildung.

<sup>(3)</sup> Weitere Informationen über den Lehrplan für Nordirland unter: <http://www.nicurriculum.org.uk/>

und die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung, die Schaffung und Erhaltung einer breiten, modernen Wissensbasis sowie die Förderung von Forschung und Innovation.“ (Europäische Hochschulminister, 2007).

Aus dem oben Gesagten geht klar hervor, dass die Anwendung des Konzepts der Lernergebnisse unterschiedlich sein muss, je nachdem, ob der Schwerpunkt auf der beruflichen Bildung, der allgemeinen schulischen Bildung oder der Hochschulbildung liegt. Bei der Untersuchung, wie die 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. Eine zunehmend wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die internationalen Vergleiche. Die internationalen PISA-Erhebungen <sup>(4)</sup> haben 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 Ergebnissen von vom Lerninput ausgehenden Vergleichen gute Platzierungen erreicht 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 PISA-Erhebungen die jüngsten Reformen in Österreich, Deutschland, Luxemburg und Norwegen beeinflusst.

## 2.2. Lernergebnisse – der Weg zu aktivem Lernen?

Den Lernergebnissen Priorität einzuräumen wird oft als Anzeichen für einen neuen Ansatz für Lernen und Lehre gesehen – und als ein Weg, der dorthin führt. In einem Papier, das sich mit der Anwendung des Paradigmas eines politischen Wandels bei den Reformen in der Berufsbildung in den Übergangsländern befasst, vertreten Cedefop, Grootings und Nielsen (2008, noch nicht veröffentlicht) den Standpunkt, dass seit dem Entstehen der formalen Bildungssysteme mit ihren standardisierten Programmen die Herausforderung besteht, alle Lernenden an ein erfolgreiches Lernen heranzuführen. In Theorie und Forschung werden unterschiedliche Standpunkte vertreten, warum, wo, was und wie die Menschen lernen – und was sie dazu motiviert.

---

<sup>(4)</sup> PISA-Berichte der OECD: [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236130\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236130_1_1_1_1_1,00.html) (Stand 6.3.2008).

In ihrer Zusammenfassung einiger der einflussreichsten Überlegungen zum erfolgreichen Lernen stellen Cedefop, Grootings und Nielsen zwei unterschiedliche Ansätze vergleichend gegenüber. Auf der einen Seite herkömmliche (behavioristische und kognitive) Ansätze <sup>(5)</sup>, die von folgenden Annahmen ausgehen:

- Lernen ist im Wesentlichen das stetige Ansammeln von einzelnen Bausteinen an Wissen und Fertigkeiten, die den Lernenden vermittelt werden können.
- Es gibt eine optimale Lernmethode.
- Lernen ist dem Grunde nach eine individuelle Tätigkeit.
- Nicht transparentes oder implizites Lernen ist minderwertig.
- Lernen beruht auf unveränderlichen und unumstößlichen Fakten und tragfähigen Beweisen.
- Lernen ist replizierbar.

Auf der anderen Seite 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. Das heißt:

- Die Menschen entwickeln für sich selbst eine eigene Bedeutung auf der Grundlage dessen, was sie bereits wissen und wie sie die Welt um sich herum wahrnehmen.
- Unterschiedliche Menschen ordnen denselben Vorgang unterschiedlich ein, behalten unterschiedliche Aspekte im Gedächtnis und reagieren auf dieselbe Information möglicherweise unterschiedlich.
- Es gibt viele verschiedene Wege, wie Menschen lernen können, ohne dass ihnen ein anderer einzelne Elemente an speziellem Wissen vermittelt.
- Lernen ist eine soziale Handlung und erfolgt zum Großteil implizit (Lave und Wenger, 1991; Wenger, 1999; Schön, 1983).
- Lernen ist ein dynamischer, kontextbezogener Vorgang und als solcher von einer sinnvollen Lernumgebung abhängig (Kolb, 1984).

Durch die Gegenüberstellung dieser Ansätze sind Cedefop, Grootings und Nielsen zu der Überzeugung gelangt, dass aktives Lernen zu Recht als ein neues Paradigma bezeichnet wird – ein Paradigma, das unsere Zeit zunehmend kennzeichnet. Und weiter:

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

---

<sup>(5)</sup> Eine kritische Bewertung findet sich bei Driscoll (2000).

Nun tendiert der kognitive Ansatz dazu, die individuelle Aneignung bestimmter Arten des Lernens hervorzuheben, während Ansätze, die auf Vorstellungen vom aktiven Lernen beruhen, tendenziell die dynamische Rolle sozialer Beziehungen und der Situationen, in denen Lernen stattfindet, betonen. 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 Praxisgemeinschaften beimessen. Das Konzept der Praxisgemeinschaften (*communities of practice*) stellt nicht bloß eine Auflistung von Ergebnissen dar, beeinflusst aber derzeit nichtsdestoweniger in erheblichem Maße, wie Lernen stattfindet, und damit die Ergebnisse.

Ansätze des aktiven Lernens werden heute in der politischen Debatte in Europa – und zwar auf der nationalen, sektoralen und europäischen Ebene – offenbar weithin als wichtig angesehen. Ob durch sie ein grundlegender Paradigmenwechsel hervorgerufen oder nur der Schwerpunkt verlagert wird, ist umstritten. Michel beschreibt das derzeitige Paradigma der schulischen Bildung als in wesentlichen Zügen das des von Landwirtschaft und Industrie geprägten Frankreichs zum Ende des 19. Jahrhunderts, das peinlich genau den „drei Einheiten“ des klassischen Theaters folgt: der Einheit der Zeit (die Unterrichtsstunde), der Einheit des Ortes (das Klassenzimmer) und der Einheit der Handlung (der Lehrer vor der Klasse) (Michel, 2007). <sup>(6)</sup> Diese Metapher lässt sich auf die meisten Systeme in Europa und anderswo übertragen.

Für den Hochschulbereich und im Überblick über das gesamte Spektrum der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa stellt Adam (2004) fest, dass an Lernergebnissen orientierte Ansätze in zahlreichen offiziellen Dokumenten und auf Konferenzen in ganz Europa mittlerweile einen hohen Stellenwert einnehmen. Obgleich er überzeugt ist, dass Lernergebnisse zu Recht an der vordersten Front des Wandels im Bildungswesen stehen, rät Adam zur Vorsicht – Lernergebnisse wurden bislang nur selten in der Praxis angewandt und werden häufig nur unzureichend verstanden.

Wie andere Beobachter gelangt Adam zu dem Schluss, dass derzeit die meisten europäischen Länder vermutlich Lernergebnisse lediglich in begrenztem Umfang und keineswegs einheitlich oder ganzheitlich anwenden. Unabhängig hiervon zeigt sich, dass dieser Bereich derzeit sehr viel Aufmerksamkeit erfährt – ganz gewiss in der Politikentwicklung, vielleicht aber auch im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse auf der lokalen Ebene. Im Hochschulbereich sind Lernergebnisse mit Sicherheit bereits übernommen worden, um unterschiedliche externe Bezugspunkte zum Ausdruck zu bringen (einschließlich der Stufen des EQR) und um die Zyklen (Dublin-Deskriptoren) im übergrei-

---

<sup>(6)</sup> Eine Untersuchung hierzu findet sich auch bei Carneiro et al., 2007.



fenden Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (EHEA) zu beschreiben.

### 2.3. Die Herausforderung, Lernergebnisse zu beschreiben

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.

In den Ländern, in denen Lernergebnisse genutzt werden, werden diese häufig in Form von Kompetenzen ausgedrückt. Die nachstehende Tabelle zeigt anhand von 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“. Dies sind:

- 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 Bericht (Delors, 1998) vorgestellt. Für die Zwecke der Cedefop-Studie (2008, noch nicht veröffentlicht) bot das Konzept der vier Säulen erhebliche Vorteile gegenüber dem ISCED-Rahmen, weil es alle Formen des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens einschließt. In der nachstehenden Tabelle wurde die bestmögliche Zuordnung der in verschiedenen Systemen verwendeten Begriffe zu dem von der Unesco entwickelten System vorgenommen.

Von Beginn an wird deutlich, dass die einzelnen Länder – ebenso wie die Fachwelt und Entwicklungsprojekte – Vorstellungen von Lernergebnissen und Kompetenzen unterschiedlich definieren und in die Praxis umsetzen. Dies trifft auch auf die Länder zu, die an der unlängst durchgeführten Erhebung des Netzes Eurydice teilnahmen (Eurydice, 2008, noch nicht veröffentlicht).

In Österreich und Deutschland sind Lernergebnisse Bestandteil der Bildungsstandards. In Österreich sind dies Regelstandards, die festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Klassenstufe er-

Abbildung 1: **Verschiedene Kategorien, die für die Beschreibung von Lernergebnissen benutzt werden**

Land/Modell	Lernen, um 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</i> und <i>Skills</i> (Spektrum und Selektivität)		<i>Competence</i> (Kontext, Rolle, Lernen lernen und Einsicht)
Malta (Bloomsche Taxonomie)	<i>Knowledge</i>	<i>Skills</i>		<i>Attitudes</i>
Portugal (Sekundarbildung)	<i>Competências cognitivas</i>	<i>Competências funcionais</i>	<i>Competências sociais</i>	<i>Competências sociais</i>
Zypern	Kognitiv (Fähigkeit)			Affektiv, Übertragung
Projekt TUNING	Unabhängig	Interpersonell		Systemisch
EQR	Kenntnisse	Fertigkeiten		Kompetenzen
EU-Schlüsselkompetenzen	Kenntnisse	Fähigkeiten		Einstellungen

worben haben sollen. In Deutschland werden Lernergebnisse in einem weiteren Sinn definiert als fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Zypern und die Tschechische Republik verfolgen ähnliche Ansätze. In Zypern werden Lernergebnisse definiert als eine Reihe von Zielen und Zielsetzungen, die einen allgemeinen Anhaltspunkt über den Bildungsstand vermitteln, der von Schülern erreicht wurde, die am Ende jedes Bildungsabschnitts eine bestimmte Note erhalten hatten. In der Tschechischen Republik werden für jede Bildungsstufe oder Bildungsform Schlüsselkompetenzen definiert, die Lernergebnisse zum Ausdruck bringen. In Griechenland werden Lernergebnisse anders eingestuft. Sie geben Auskunft über die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten wie Kommunikation, funktionale Mathematik, Teamarbeit, Entscheidungsprozesse oder Ressourcenmanagement. In Schweden werden nicht explizit „Lernergebnisse“ angewandt, doch ist das dortige System – wie bereits angedeutet – eindeutig zielorientiert (wobei zwischen „erstrebenswerten Zielen“ und „verbindlich vorgegebenen Zielen“ unterschieden wird).

Alle vorgenannten Feststellungen deuten darauf hin, dass eindeutig unterschieden werden kann zwischen Zielen und Zielsetzungen, die beschreiben, was ein System, eine Schule oder ein Lehrer zu erreichen hofft, einerseits und Lernergebnissen, bei denen im Mittelpunkt steht, was der Lernende weiß, versteht und kann, andererseits.

Aus nationalen Kulturen, Bildungstraditionen und politischen Entscheidungen ergibt sich ein Gesamtbild, das sowohl gemeinsame Elemente als auch unterschiedliche Ansätze beinhaltet. Daraus folgt, dass es durchaus auch Spannungen geben kann zwischen der Festlegung einer Vielzahl genau definierter Zielvorgaben in Form von Lernergebnissen und einem weiter gefassten Ansatz, bei dem Lernziele oder Zielsetzungen definiert werden, die nicht unbedingt mit einem Leistungsstandard verknüpft sind.

Eine Sichtweise hierzu aus der Perspektive der Hochschulen liefert das Projekt TUNING (7) zur Reform im Hochschulbereich. Hier werden Lernergebnisse definiert als „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage sein sollte, zu tun oder zu demonstrieren“ (Wagenaar, 2004). Die Lernergebnisse sind als Kompetenzen formuliert. Kompetenzen stehen dabei für eine dynamische Kombination von Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen. Diese können über das für das Lernergebnis erforderliche Maß hinaus weiterentwickelt werden, so dass sich kein flaches Profil, sondern eines mit Höhen und Tiefen ergibt. Neben den fachspezifischen werden auch die generischen Kompetenzen hervorgehoben, wobei der Begriff Kompetenz in Hochschulkreisen vielfach umstritten ist, weil er als zu eng gefasst und weitgehend auf die vom Arbeitsmarkt verlangten Fähigkeiten begrenzt angesehen wird.

Dahinter verbirgt sich die grundlegende Frage nach der angemessenen Balance, wenn Länder auf die Anwendung von Lernergebnissen hinarbeiten. Eine angemessene Balance in den verschiedenen Teilen der nationalen Systeme zwischen Lerninput, Lehr- und Lernprozessen einerseits und Lernergebnissen andererseits erfordert eine sorgfältige Abstimmung. Dies gilt auch für die Balance zwischen der Festlegung einer Vielzahl genau definierter Zielvorgaben und einem weiter gefassten, ganzheitlichen Ansatz.

### 2.3.1. Welche Ideen stehen hinter den Deskriptoren?

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

---

(7) Siehe: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_de.html) (Stand 6.3.2008).

In einigen Fällen sind die betreffenden Informationen sorgfältig dokumentiert und entsprechend verbreitet. Die Methodik, nach der in Deutschland die „Kompetenz“ in der Berufsbildung entwickelt wurde, umfasste neben Pilotprojekten usw. einen intensiven Dialog zwischen Wissenschaftlern (von Hochschulen und staatlichen Stellen), Politikern und Vertretern der Praxis. Die im Vereinigten Königreich angewandte funktionale Methodik zur Analyse von Berufsbildern und -standards, mit der die Kompetenzen festgestellt wurden, die durch Ausbildung oder Erfahrung erworben und anschließend bewertet werden, ist ebenfalls bekannt und wurde in Mittel- und Osteuropa vielfach in entsprechend angepasster Form übernommen. Trotz mancher Unterschiede im Detail weist die Methodik, mit der in Frankreich Lerninhalte und Bewertungsanforderungen für berufliche und fachliche Qualifikationen bestimmt wurden, eindeutige Übereinstimmungen auf. Beide Methodiken weisen den Arbeitgebern bzw. den Sozialpartnern bei der Feststellung des Qualifikationsbedarfs eine herausragende Stellung zu. Nach Angaben aus Slowenien wurde dort der Prozess zur Feststellung von Lernergebnissen oder Kompetenzen für Berufsstandards von der Bloomschen Taxonomie (siehe unten) beeinflusst.

Auf der europäischen Ebene sind Ursprung und Entwicklung von Aussagen über Lernergebnisse eindeutiger. Im Hochschulbereich wurde für das Projekt TUNING 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, die von den Regierungen der EU-Staaten übereinstimmend getroffen wurden, entstand ein achtstufiger Rahmen, der auf Aussagen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen basiert. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden die (von der gemeinsamen Qualitätsinitiative (*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. <sup>(8)</sup> 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, so wurden beispielsweise Systeme zur Selbstbewertung und für externe Texts eingeführt, die auf denselben Grundsätzen und derselben Konzeption basieren.

---

<sup>(8)</sup> Siehe *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*, 2005.

Darüber hinaus wird die Frage, wo denn die Standards oder Aussagen zu Lernergebnissen ihren Ursprung haben, häufig nur sehr unspezifisch beantwortet. Es erscheint daher wichtig, auf einige einflussreiche Ideen, die zur Kohärenz bei der Konzeptualisierung von Lernergebnissen beigetragen haben, kurz etwas näher einzugehen.

### 2.3.2. Die Bloomsche Taxonomie

In jüngerer Zeit hat die von Benjamin Bloom beschriebene Kategorisierung von Kenntnissen und Fähigkeiten die größte Bekanntheit erlangt. Sie hat mit Sicherheit 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. Eine dritte Dimension, der psychomotorische Bereich, die in der Bloomschen Taxonomie nicht immer angegeben wird, wurde später hinzugefügt (Cedefop, Winterton, 2006). Der kognitive Bereich bezieht sich auf geistige Fähigkeiten oder Kenntnisse, der affektive Bereich auf Gefühle, Einstellungen und emotionale Aspekte des Lernens. Der psychomotorische Bereich schließlich betrifft manuelle und physische Fähigkeiten sowie Geschicklichkeit. Die diesen drei Bereichen übergeordnete Taxonomie wird in Lernergebnissen ausgedrückt, die angegebene Reihenfolge entspricht der Rangfolge der Schwierigkeit.

Abbildung 2: **Bloomsche Taxonomie der Lernergebnisse**

Beurteilung	Werteverinnerlichung	Naturalisierung
Synthese	Wertordnung	Handlungsgliederung
Analyse	Wertung	Präzisierung
Anwenden	Wertbeantwortung	Manipulation
Verstehen	Wertbeachtung	Imitation
Kenntnisse/Wissen		
<b>KOGNITIVE FÄHIGKEITEN</b>	<b>AFFEKTIVE FÄHIGKEITEN</b>	<b>PSYCHOMOTORISCHE FÄHIGKEITEN</b>

Die Bloomsche und andere, vergleichbare Taxonomien gelangen sicherlich in vielen Großbetrieben zur Anwendung (ibid.) 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 besteht eine Stärke der Taxonomie darin, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Tatsache lenkt, dass die Fortschritte der Lernenden berücksichtigt werden müssen.

### 2.3.3. Die Funktionsanalyse

Zumeist wird für die Herleitung von Lernergebnissen oder Kompetenzen für die Berufsbildung die Funktionsanalyse herangezogen. Diese Methode war eine gewisse Zeit lang im Vereinigten Königreich weit verbreitet und wurde – wie bereits beschrieben – vielfach in von Geldgebern finanzierten Reformprojekten zur Entwicklungen am Arbeitsmarkt und in der Berufsbildung angewandt. Häufig folgt man bei der Funktionsanalyse zur Entwicklung von auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationen für die Berufsbildung im Vereinigten Königreich einem bestimmten, vorgegebenen Prozess.

#### Abbildung 3: **Die wichtigsten Schritte bei der Entwicklung von auf Lernergebnissen basierenden Qualifikationen für die Berufsbildung im Vereinigten Königreich**

---

Als Bausteine für die Qualifikationen für die Berufsbildung im Vereinigten Königreich dienen die nationalen Berufsstandards (*National Occupational Standards – NOS*). Sektorbeiräte, die sogenannten *Sector Skills Councils (SSC)*, und andere Standardisierungsstellen entwickeln die Standards und binden dabei ihre jeweiligen Branchen und Arbeitgeber ein. In vielen Fällen werden für die Entwicklung von beruflichen Qualifikationen die NOS zugrunde gelegt. Die NOS umfassen Einzelaussagen, welche die ausstellenden Stellen für die Entwicklung von Lerneinheiten und Qualifikationen verwenden.

Die ausstellenden Stellen verwenden die NOS – wiederum nach Absprache mit dem zuständigen SSC oder der Standardisierungsstelle oder anderen einschlägigen Partnerorganisationen – für die Ausarbeitung einer Struktur für neue Qualifikationen. In der Regel enthält die Qualifikationsstruktur sowohl obligatorische als auch optionale Einheiten. Jede Einheit beinhaltet eine Gruppe von Lernergebnissen, die die Lernenden erreichen müssen, um die Einheit erfolgreich abzuschließen, und die für die Beurteilung herangezogen werden. Die Lernergebnisse treffen damit eine Aussage darüber, was der Lernende nach einer Lernaktivität weiß und kann.

---

Quelle: Cortes, 2007.

### 2.3.4. Die Ausarbeitung des EQR

Wie allgemein bekannt, wurde der EQR in Form einer acht Niveaus umfassenden Tabelle aufgestellt, wobei jedem dieser acht Niveaus eine Reihe von Aussagen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zugeordnet ist. Die Herausstellung der Lernergebnisse wird zu Recht mit der Notwendigkeit begründet, derartige Ergebnisse innerhalb eines Gesamtansatzes für das lebenslange Lernen zu definieren, statt sie an bestimmte Arten und Phasen von Einrichtungen, Lehrplänen und Qualifikationen zu koppeln.

#### Abbildung 4: **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.

<b>Niveau</b>	<b>Kenntnisse</b> <i>Als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben</i>	<b>Fertigkeiten</b> <i>Als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben</i>	<b>Kompetenz</b> <i>Im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben</i>
<b>1</b>	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fähigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
<b>2</b>	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
<b>3</b>	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen; bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
<b>4</b>	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können; Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird

>>>

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.

<b>Niveau</b>	<b>Kenntnisse</b> <i>Als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben</i>	<b>Fertigkeiten</b> <i>Als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben</i>	<b>Kompetenz</b> <i>Im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben</i>
<b>5</b>	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
<b>6</b>	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

>>>



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.

<b>Niveau</b>	<b>Kenntnisse</b> <i>Als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben</i>	<b>Fertigkeiten</b> <i>Als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben</i>	<b>Kompetenz</b> <i>Im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben</i>
<b>7</b>	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
<b>8</b>	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung zur Lösung zentraler Fragestellung in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten einschließlich der Forschung

Quelle: Europäische Kommission (2007).

Interessanterweise schienen sich vor der Entwicklung des EQR früher formulierte Qualifikations- und Lernergebnisrahmen alle auf eine unterschiedliche Anzahl von Niveaus innerhalb der Rahmen 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 sehr kontextabhängig sind und dass die Zahl der Niveaus und ihre genaue Formulierung sowohl durch die Vorgeschichte der Qualifikationen in einem bestimmten Land oder einer 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 derzeit über die Entwicklung eines eigenen nationalen Qualifikationsrahmen nachdenken, Fassungen mit acht Niveaus. Zu diesen Ländern zählen Belgien, die Tschechische Republik, Litauen, die Slowakei und Spanien. In mehreren Dokumenten wird der erwartete Einfluss des EQR angesprochen. Interessant ist die Feststellung, dass für den Bereich der Hochschulbildung davon ausgegangen wird, 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 gedacht. Als solche sollen sie einen externen Bezugspunkt für die Ausrichtung der nationalen Qualifikationsrahmen bilden und damit den Ländern bei der Entwicklung ihrer jeweiligen eigenen Niveaus helfen.

### 2.3.5. Das Projekt TUNING

Mit dem Bologna-Prozess wird versucht – und das Projekt TUNING veranschaulicht dies –, Lernergebnisse verstärkt in den Vordergrund zu rücken. Im Rahmen des Projekts TUNING wurde eine eigene Klassifikation für generische Lernergebnisse entwickelt, die in Form von instrumentellen, interpersonellen und systemischen Kompetenzen ausgedrückt werden. In einer Übersicht lässt sich dies wie folgt darstellen.

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, bleibt strittig; bis jetzt besteht die wesentliche Wirkung der im Rahmen von TUNING definierten Lernergebnisse vermutlich darin, dass die Bedeutung ge-

Abbildung 5: **Generische Lernergebnisse aus dem Projekt TUNING**

Instrumentelle Kompetenzen	Interpersonelle Kompetenzen	Systemische Kompetenzen
<b>Fähigkeit zu Analyse und Synthese</b> Fähigkeit zur Organisation und Planung Grundlegendes Allgemeinwissen Grundlegendes Faktenwissen Schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit Fremdsprachenkenntnisse Computerkenntnisse Kenntnisse im Informationsmanagement Problemlösungsfähigkeit Treffen von Entscheidungen	<b>Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik</b> Teamarbeit Zwischenmenschliche Fähigkeiten Fähigkeit zur Mitarbeit in einem fachübergreifenden Team Fähigkeit zur Kommunikation mit Sachverständigen anderer Fachgebiete Wertschätzung von Vielfalt und Multikulturalismus Fähigkeit in einem internationalen Kontext zu arbeiten Ethisches Engagement	<b>Fähigkeit zur praktischen Anwendung von Wissen</b> Wissenschaftliche Fähigkeiten Lernfähigkeit Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen Kreativität Führungskompetenz Verständnis für andere Kulturen Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten Projektkonzeption und -management Eigeninitiative und unternehmerische Initiative Qualitätsbewusstsein Erfolgswille

Quelle: Adam, 2004.

nerischer – also nicht fachbezogener, sondern vielmehr generischer und übertragbarer – Kompetenzen bekannt gemacht wurde. Gewisse Spannungen ergeben sich daraus, dass Hochschulabsolventen, Arbeitgeber und akademische Kreise die einzelnen Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Bedeutung unterschiedlich einstufen.

### 2.3.6. Das OECD-Projekt DeSeCo – Schlüsselkompetenzen

Die OECD hat eine eigene Klassifikation von Schlüsselkompetenzen entwickelt. Die Klassifikation wurde im Rahmen des Projekts „Definition und Auswahl von Kompetenzen (*Definition and Selection of Competencies* – DeSeCo) (OECD, 2005) als Ergebnis der Zusammenarbeit mit Sachverständigen, Wissenschaftlern und Organisationen auf der Grundlage anerkannter theoretischer Erkenntnisse erarbeitet. Diese Schlüsselkompetenzen zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: Sie tragen zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen bei; sie helfen dem Menschen dabei, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen, und sie sind nicht nur für die 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.

Wie aus Unterlagen aus Finnland hervorgeht, sind die DeSeCo-Deskriptoren in die Erarbeitung des Kerncurriculums eingeflossen, das die gemeinsame Grundlage für Pflichtschule, allgemeinbildende Sekundarstufe II und Berufsbildung sowie für die Lehrerausbildung vorgibt. Gelegentlich wird nicht ganz klar, ob sich der finnische Ansatz vorrangig auf Lernergebnisse bezieht oder vielmehr eine Mittelstellung zwischen Lernergebnissen, Lehr- und Lernprozessen (reduziertes Kerncurriculum) einerseits und Lerninput (Unterrichtsfächer und Unterrichtsstunden) einnimmt. Und vielleicht schwankt ja auch das OECD-Kompetenzsystem zwischen einem Lernergebnisansatz und einem Lehr- und Lernprozessansatz. In Ungarn setzt man bei der Entwicklung eines grundlegenden Lernergebniskonzepts zunehmend auf die Ergebnisse des Projekts DeSeCo der OECD und die EU-Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen.

### 2.3.7. 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 Zusammenarbeit mit Expertengruppen, in denen die Mitgliedstaaten vertreten waren, und im Zuge von Konsultationsverfahren. Die Deskriptoren für die acht Schlüsselkompetenzen basieren auf den Kategorien Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen. Bislang wurde – außer in den separat erarbeiteten Bereichen Sprachen (Lenz und Schneider, 2004) und IKT – noch kein Versuch einer Definition anhand von Niveaus unternommen.

Abbildung 6: **Die acht EU-Schlüsselkompetenzen**

Muttersprachliche Kompetenz	Lernkompetenz („Lernen lernen“)
Fremdsprachliche Kompetenz	Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz (umfasst persönliche, zwischenmenschliche und interkulturelle Kompetenzen)
Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz	Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
Computerkompetenz	Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Quelle: Übernommen aus 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. Die der ersten Gruppe der primär kognitiven Kompetenzen (z. B. mathematische Kompetenz) zugeordneten Kompetenzen sind auf nationaler und internationaler Ebene mess-

bar. Der zweiten Gruppe werden die Kompetenzen zugerechnet, deren Erreichen ein höheres Maß an fachgebietsübergreifender Organisation erfordert (Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz). Als letzte Gruppe ist eine Gruppe grundlegender „Querschnitts“-Kompetenzen auszumachen, wie kritisches Denken, Kreativität, Eigeninitiative, 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.

### 2.3.8. Folgen

Die vorstehend zusammengefassten schematischen Darstellungen von Lernergebnissystemen helfen bei der Formulierung von Fragen danach, wie Lernergebnisse in einem bestimmten Umfeld entwickelt werden. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Klärung der folgenden Fragestellungen:

- ob eine bestimmte Gruppe von Lernergebnissen auf einem bestimmten theoretischen Standpunkt oder einer Gruppe von Erkenntnissen aus der Forschung basiert;
- ob eine Gruppe von Lernergebnissen das Ergebnis eines Verhandlungsprozesses unter verschiedenen Interessengruppen ist. Wenn dies der Fall ist, können die führenden Interessengruppen und deren Motivation bestimmt werden;
- ob es sich bei der Gruppe von Lernergebnissen um eine „vorgefertigte“ Gruppe handelt, die im Hinblick auf einen externen Bezugspunkt wie den EQR oder den Bologna-Prozess entwickelt wurde;
- wie das Verhältnis zwischen generischen und faktenbezogenen/fachspezifischen/sectorbezogenen Lernergebnissen aussieht und ob beispielsweise einer der kognitiven Aspekte zu stark in den Vordergrund gestellt wird.

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

Abbildung 7: **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 anderer Stelle übernommen/ angepasst wurden



# 3. Lernergebnisse – Impulsgeber für Veränderungen

Die Studie des Cedefop aus dem Jahr 2007 vermittelt ein detailgetreues Bild davon, wie die auf Lernergebnissen basierende Sichtweise und der Lernergebnisansatz in den Teilbereichen der allgemeinen schulischen Bildung, der Hochschulbildung und der Berufsbildung Einzug gehalten haben. Darüber hinaus bietet die Studie Einsichten in die Anwendung von Lernergebnissen bei Konzeption und Reformierung von Bewertungen, in die Zusammenhänge mit den Strategien für lebenslanges Lernen und in die Tatsache, dass es entscheidend darauf ankommt, alle wichtigen Interessengruppen in Entwicklung und Umsetzung von Lernergebnisansätzen einzubeziehen.

## 3.1. Lernergebnisse in den verschiedenen Teilbereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über die wichtigsten Entwicklungstendenzen und Herausforderungen in den zentralen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Zwar wird in diesem Überblick ein eindeutiger Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen deutlich, doch sind zwischen den einzelnen Teilbereichen nach wie vor deutliche Unterschiede zu erkennen.

- Berufliche Bildung: Das Bestreben, Qualifikationen und Lehrpläne anhand von Lernergebnissen neu zu definieren, tritt in der Berufsbildung am deutlichsten zutage. Die Ausbildungsgänge und der Mix von schulischem und betrieblichem Lernen werden zunehmend auf die in der Arbeitswelt geforderten Lernergebnisse ausgerichtet. Eindeutiger Bezugspunkt ist dabei die Art der Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Bestehen in der Arbeitswelt erforderlich sind. Gleichzeitig rücken die „weichen“ oder übertragbaren Fähigkeiten (*soft skills*) verstärkt in den Vordergrund, die – neben Fachwissen und fachlichen Fähigkeiten – auf den modernen Arbeitsmärkten verlangt werden. Allenthalben besteht die Herausforderung darin, die Lernenden mit den *soft skills* auszustatten, die für einen nicht vorhersehbaren beruflichen Werdegang benötigt werden, während gleichzeitig der Bedarf der Arbeitsmärkte an technischen Fähigkeiten abgedeckt werden muss. Die meisten

europäischen Länder haben bereits Konzepte für Qualifikationen in der beruflichen Bildung entwickelt – oder sind gerade dabei –, bei denen Lernergebnisse auf der Grundlage von Standards festgestellt werden, die Validierungsverfahren unterliegen und die von anerkannten nationalen oder regionalen Einrichtungen gelenkt und einer Qualitätssicherung unterzogen werden.

- Hochschulbildung: Lernergebnisse spielen auch in der Hochschulbildung eine immer wichtigere Rolle. Auf der europäischen Ebene konzentriert sich allerdings bislang der Bologna-Prozess in der Hauptsache auf gemeinsam festgelegte Entwicklungen von neuen Strukturen. Die Universitätsabschlüsse werden nach dem LMD-Konzept (*Licence, Master, Doctorate*) neu geordnet. Es hat sich gezeigt, dass der Lernergebnisansatz, über den auf Ebene der europäischen Politik und zumeist auch auf der politischen Ebene in den Mitgliedstaaten weithin Einigkeit besteht, auf der Hochschulebene wesentlich langsamer übernommen wird. Die festgelegten Formulierungen generischer und fachlicher Kompetenzen, wie sie bezeichnet werden, oder lokal angepasster Varianten davon, werden nur schrittweise in reformierte Studiengänge und Ausbildungsmodule im Hochschulbereich eingeführt. Doch wenn auch – worauf die Erkenntnisse der Studie schließen lassen – Lernergebnisse gegenwärtig nur sehr begrenzten Einfluss auf die Hochschulbildung haben, dürfte sich dies als auf lange Sicht ein bedeutender Perspektivwechsel in der Reform von Lehre und Lernen an den Hochschulen erweisen. Die Entwicklung von Lernergebnissen in der Hochschulbildung lässt sich somit als ein Vorgang beschreiben, der sich langsam, aber sicher vollzieht: Die festgelegten 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.
- Allgemeine schulische Bildung: Derzeit werden Lernergebnisse als Leitinstrument für die Gestaltung von Reformen im Bereich der allgemeinen schulischen Bildung eingeführt. Dabei steht weniger der Inhalt der Unterrichtsfächer, die den Lehrplan ausmachen, im Vordergrund als vielmehr das Definieren von Lernergebnissen, die der Lernerfahrung der Lernenden Struktur geben. Lernergebnisse werden in einer ganzen Reihe von Ländern dazu herangezogen, den Weg zur Modernisierung der Schulsysteme zu weisen; sie dienen damit der Erneuerung und Reformierung auf verschiedenen Ebenen – Lenkung, Systemreform, Lehrplan, Unterrichtskonzepte und Bewertung. Im Pflichtschulbereich hat die Studie zwei verschiedene Ansätze ermittelt, wie den Lernergebnissen im schulischen Lehrplan in verschiedenen Ländern eine besondere Rolle zugewiesen wird. Bei dem einen



Ansatz wird unter Bezugnahme auf den Lehrplan der Schule eine Kerngruppe von Lernergebnissen definiert. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie diese Ergebnisse durch Lernerfahrung erreichen: Einige Ergebnisse sind mit bestimmten Unterrichtsfächern eines Kernlehrplans verknüpft, während andere über das gesamte Spektrum des Lehrplans hinweg 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 festgelegten Ziele und Zielsetzungen des Bildungssystems zugeordnet. Erst dann werden geeignete Unterrichtsfächer oder Fächergruppen bestimmt oder ins Spiel gebracht. In diesem Fall eröffnen sich neue Möglichkeiten, neue Denkweisen über den 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 Unterricht und Lernen eingeführt, was eine radikale Abkehr vom traditionellen, von den Unterrichtsfächern dominierten Konzept des schulischen Lehrplans bedeuten könnte. Man kann dies als einen lernerzentrierten Ansatz bezeichnen. Nachdem wir durch Feldforschung außerhalb der traditionellen Schwerpunktgebiete der Bildungsforschung mehr über Lernprozesse erfahren, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse neuer Forschungsarbeiten neue Herausforderungen für die Unterrichtskonzepte und für die Organisation der Schulen mit sich bringen werden. Neue Ansätze in Bezug auf Lernergebnisse in den schulischen Lehrplänen gehen häufig auch mit einer Dezentralisierung der Lehrplanbestimmungen einher; verschiedene Formen der Dezentralisierung sind seit über zwei Jahrzehnten als deutlicher Trend in den Bildungssystemen der meisten europäischen Länder auszumachen.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass durch eine zunehmende Schwerpunktsetzung auf Lernergebnisse signalisiert würde, dass Regelungen für Definition oder Inhalt des Lehrplans unwichtig geworden wären. Vielmehr bildet die Feststellung klar definierter und geeigneter Lernergebnisse ein Organisationsprinzip für bewährte Verfahrensweisen an Schulen. Lernergebnisse nehmen neben Programmatik, Zielsetzungen und Leitbild des Systems oder der Einrichtung einen herausragenden Stellenwert ein. Indem sie maßgeblich dazu beitragen, was und wie junge Menschen lernen, haben sie unmittelbaren und prägenden Einfluss auf Lehrplan und Unterrichtskonzepte, und sie sollten auch Einfluss darauf haben, wie Lernen bewertet wird.

- Allgemeine schulische Bildung im Anschluss an die Pflichtschulzeit (Sekundarstufe II): In ganz Europa ist die Phase der allgemeinen schulischen Bildung nach Ende der Pflichtschulzeit derjenige Teil des Bildungssystems, der bisher am wenigsten durch Reformgedanken zu Lernergebnissen beeinflusst ist. Der Hauptgrund hierfür ist, dass die allgemeine schulische Bildung der Sekundarstufe II zwar eine erzieherische Funktion hat, diese Funktion jedoch von der Selektionsfunktion überschattet werden kann. In den meisten Ländern Europas bereiten die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II primär auf das Hochschulstudium vor, und von jeder Altersgruppe oder Generation soll – so die Absicht – nur ein Teil Zugang zur Hochschulbildung erhalten. Die Folge ist, dass in der Sekundarstufe II der Unterricht zumeist in einen genau festgelegten Lehrplan oder ein Unterrichtsprogramm eingebunden ist, das anhand schriftlicher Abschlussprüfungen bewertet wird. In diesem Fall sind die Lernergebnisse durch die Lernanforderungen der unterrichteten Fächergruppen eingeschränkt, die häufig von den Spezialisten für diese Fächer an den Hochschulen genau überwacht werden. Wenn Lernergebnisse erst einmal beginnen, Lehrpläne und Unterrichtskonzepte an den Hochschulen nachhaltig zu beeinflussen, dann kann dies zu gegebener Zeit Folgewirkungen auf Lehrpläne, Unterrichtskonzepte und Bewertung in der allgemeinen schulischen Bildung der Sekundarstufe II haben.

### 3.2. Lernergebnisse und Bewertung

Wenn man die vorstehend angeführten Belege und Argumente akzeptiert, so ist davon auszugehen, dass Lernergebnisse die Art der Bewertung beeinflussen. Allerdings lassen die für diesen Bericht gesammelten Belege darauf schließen, dass Lernergebnisse derzeit nur beschränkten Einfluss darauf haben, wie Lernen bewertet wird. Daraus folgt, dass Forschung, Politik und Praxis diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit widmen sollten.

Diesbezüglich bieten die jüngsten Reformen in einigen Ländern interessantes Anschauungsmaterial, aus dem deutlich wird, wie Lernergebnisse als wirksames Leitinstrument für die Bewertungspraxis genutzt werden und herkömmliche Konzepte wie den Abschluss eines Studien- oder Ausbildungsgangs oder Tests zur Bewertung der Beherrschung von Lerninhalten – beides Instrumente, deren Legitimierung vom Lerninput abhängt – ersetzen können. Der Bericht hat verschiedene derartige Innovationen zutage gefördert. In Norwegen basiert das neue landesweit gültige Bewertungssystem auf festgelegten Konzeptualisierungen von Lernergebnissen und soll formend auf die Ler-

nenden einwirken, statt nur summative Ergebnisse zum Zweck der Qualitätssicherung zu liefern. In Finnland geht man bei der Bewertung in der Berufsbildung auf allen Ebenen weg vom Abschluss von Studien- oder Ausbildungsgängen oder -einheiten und herkömmlichen formalen Prüfungen und hin zu einer sogenannten „Demonstrationsbewertung“. Dies gilt für an berufsbildenden Schulen und Fachhochschulen erworbene Qualifikationen ebenso wie für die Anerkennung von auf informellem oder nicht formalem Wege im Betrieb erworbenen Fähigkeiten von Erwachsenen. In Irland bilden Lernergebnisse einen durchgängigen Faktor in dem neu entwickelten flexiblen System für die Anerkennung von informellen und nicht formalen Lernerfahrungen, während sich das innovative rumänische System der Anerkennungszentren für Erwachsenenlernen voll auf Kompetenzen als Lernergebnisse stützt. Bei diesen Bewertungskonzepten kommen vor allem Bewertungsmedien wie Studienportfolios und Präsentationen von Projekten und Aufgaben, die der Lernende nach Aushandlung oder Vereinbarung mit dem Lehrer oder Ausbilder erarbeitet hat, zur Anwendung und auch die formative Bewertung von Lernerfahrung in der Gemeinschaft oder im Betrieb hat ihren Platz.

Selbst wenn Lernergebnisse im Allgemeinen auf die Bewertung weniger Einfluss haben als auf einige andere Aspekte der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung, wirft die Identifizierung des aktiven Lernens als neues – und zunehmend beherrschendes – Paradigma mit Sicherheit die Frage auf, welche Arten der Bewertung angemessen sind. Die Lösung ließe sich möglicherweise finden, indem man die Bewertung mit dem aktiven Lernzyklus verbindet. Dies setzt allerdings eine formative Bewertung voraus und die Schaffung einer Kultur der Selbstbewertung als ausdrücklichen Teil der Bewertung des Lernens. Die herkömmlichen Prüfungen am Ende einer Qualifizierung mögen eine selektive Funktion haben, doch diese formative Funktion können sie keineswegs wahrnehmen.

Daneben muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Bewertung zu Recht verschiedenen Zwecken dient. In der Praxis erwarten Politiker, Praxisvertreter und Wissenschaftler gleichermaßen von der Bewertung eine Kombination aus Zweckdienlichkeit, Zuverlässigkeit und Vertrauenswürdigkeit. Wenngleich möglicherweise kein Konsens darüber besteht, wie das Verhältnis dieser Aspekte untereinander aussehen sollte, erfordert doch der festgestellte Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen einige gravierende Änderungen der bewährten Prüfungs- und Bewertungspraktiken. <sup>(9)</sup>

---

<sup>(9)</sup> Dieser Absatz bezieht sich auf den Vortrag von Steiner und den Beitrag von Paul Black zur Cedefop-Konferenz über Lernergebnisse im Oktober 2007.

Die Berufsbildung wird als derjenige Sektor der Bildung gesehen, in dem Lernergebnisse zuerst und am deutlichsten ins Spiel gebracht wurden. Die Herausforderung besteht nun darin, geeignete Deskriptoren und Metaphern zu finden, mit deren Hilfe die Anwendung von Lernergebnissen auf Entwicklungen, wie z. B. die nationalen Qualifikationsrahmen, in anderen Teilen des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung abgestimmt werden kann. Diese Frage greifen wir in den Schlussfolgerungen im nächsten Kapitel auf.

### 3.3. Lernergebnisse und lebenslanges Lernen

Über die Reformen, die bestimmte Qualifikationen, Lehrpläne und Bewertungsprozesse betreffen, hinaus hat der Bericht gezeigt, dass Lernergebnisse in den Versuchen, 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 (Council of the European Union, 2004), dass die Entwicklung einer kohärenten Strategie für lebenslanges Lernen für sie ein vorrangiges Thema ist, wenngleich nur wenige Mitgliedstaaten bei der Einführung einer derartigen Strategie bereits nennenswerte Fortschritte vorweisen können. Insgesamt ist die Einführung von Strategien für lebenslanges Lernen bislang allenfalls als lückenhaft zu bezeichnen. Zudem sind – wie angesichts unterschiedlicher Traditionen und Ansätze bei der Entwicklung sozial- und wirtschaftspolitischer Maßnahmen in der Europäischen Union nicht anders zu erwarten – 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 stehen für sie Beschäftigungsfähigkeit und die Verbesserung des Qualifikationsniveaus der Erwerbsbevölkerung eindeutig im Vordergrund. 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 separate oder alternative Gesichtspunkte betrachtet werden dürfen. In jedem Fall besteht allerdings eine ausgeprägte Tendenz, generische Lernergebnisse fest-

zustellen, um den politischen Maßnahmen auf der nationalen Ebene Struktur zu verleihen.

Am deutlichsten zeigt sich dies dort, wo bereits ein nationaler Qualifikationsrahmen existiert oder gerade entwickelt wird und wo man sich darum bemüht, die Ergebnisse aller Arten von Lernerfahrungen anzuerkennen, unabhängig davon, ob sie in einem formalen oder informellen Umfeld, auf explizitem oder implizitem Wege erworben wurden.

Die Cedefop-Studie (2008, noch nicht veröffentlicht) enthält zahlreiche aktuelle Beispiele dafür, wie sich Lernergebnisse konzeptualisieren und kategorisieren lassen. Es wird vorgeschlagen, durch Rezeption oder Anwendung von Theorien und Forschungsarbeiten zum Thema Lernergebnisse, durch Aushandlung unter den Interessengruppen oder einfach durch die Übernahme einer anderweitig bereits in Gebrauch befindlichen Formulierung eine eigene Formulierung zu erarbeiten. In der Praxis sollten für die Feststellung von Lernergebnissen, mit denen die Niveaus eines nationalen Qualifikationsrahmens definiert werden, die genannten Quellen nach Möglichkeit in einem ausgewogenen Mix genutzt werden. Dieser Aspekt sollte – sowohl in der Entwicklungsarbeit als auch in der internationalen vergleichenden Forschung – deutlicher herausgestellt werden.

Als eigenständiges Objekt mögen Qualifikationsrahmen von geringer Bedeutung sein, doch besteht ihr dynamischer Zweck darin mitzuhelfen, die Problemstellungen in dem System zu bewältigen, für die ein strategisches Konzept vonnöten ist. Dabei kann es sich um ein Berufsbildungssystem handeln, das nicht auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes oder der Betriebe eingeht. In anderen Fällen wird der Druck zur Durchführung weitergehender Reformen dahin gehen, den Zugang zum Lernen zu öffnen oder die Qualifizierung von Gruppen voranzutreiben, die sich am Vorwärtskommen gehindert sehen oder die vor schwer zu überwindenden Hindernissen stehen. Auch hier mag es im Kern wieder darum gehen, ein Gesamtssystem kohärenter zu machen, in dem bis dahin die allgemeine schulische Bildung, Hochschulbildung und 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 an der komplizierten Aufgabe mitwirken, wesentliche Aspekte eines Bildungssystems nachhaltig zu reformieren. Die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen muss daher als ein aktives Instrument betrachtet werden, das alle wichtigen Interessengruppen in einen Prozess fortlaufender Verhandlungen einbindet und wahrscheinlich zu Kompromissen auf verschiedenen Ebenen des Systems führt. Dieser Gedanke steht auch hinter dem *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*, für den nicht das zu-

ständige Fachministerium, sondern eine Gemeinschaft von Interessengruppen verantwortlich zeichnet.

Viele Länder haben bereits einen eigenen nationalen Qualifikationsrahmen, in vielen weiteren Ländern befindet er sich in der Entwicklung, und der Europäische Qualifikationsrahmen wurde von den Mitgliedstaaten festgelegt und dient den Partnerländern der EU als Bezugspunkt. Der Unterschied zwischen der bloßen Zuordnung von Qualifikationen und einem Qualifikationsrahmen besteht darin, dass in ersterem Fall lediglich bestehende Qualifikationen (häufig nach Alter, Stufe und Dauer) beschrieben werden, während letzterer 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 in irgendeiner Form verbinden lassen; daher der Versuch, derartige Ergebnisse festzustellen.

Der derzeitige Einfluss der EQR-Entwicklung könnte dazu führen, dass sich eine einheitliche Norm von Deskriptoren und Niveaus herausbildet, die denen des EQR ähneln. Auf der einen Seite ist es durchaus vernünftig, dass Länder, die an der Entwicklung eines NQR arbeiten, andere Konzepte als Teil des Forschungs- und Theoriehintergrunds bzw. als Nachweisgrundlage für die Entwicklung eigener politischer Maßnahmen behandeln. Andererseits jedoch sind nationale Kontexte und Problemstellungen spezifisch für ein Land, deshalb erscheint es eindeutig von Vorteil, wenn jeder Mitgliedstaaten zunächst sorgfältig seine eigenen Erfordernisse herausarbeitet und dann überlegt, wie durch die Entwicklung und Anwendung eines maßgeschneiderten nationalen Qualifikationsrahmens die nationalen Strategien unterstützt werden können. Internationale Vergleichbarkeit und Verständlichkeit von Qualifikationen sind ein Zweck eines nationalen Qualifikationsrahmens, jedoch nicht der einzige. Dies impliziert, 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 bereits konstruktive Hilfsmittel zur Verfügung.

Zur Entwicklung und Anwendung von nationalen Qualifikationsrahmen lässt sich abschließend Folgendes feststellen: Erstens: Ein nationaler Qualifikationsrahmen beinhaltet im besten Fall eine aktive Partnerschaft, bei der sich die beteiligten Partner in ein Projekt einbringen, das dazu dienen soll, einen Betrag zu realitätsnahen Lösungen für einige zentrale Probleme in den Systemen zu finden, in denen es verankert ist. Zweitens: Ein solches Projekt muss 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: Die Entwick-

lung eines zweckmäßigen Rahmens ist voraussichtlich zeitaufwendig und wahrscheinlich ein Prozess, der sich stufenweise vollzieht.

### 3.4. Lernergebnisse und Interessengruppen

Aus der Tatsache, dass der Schwerpunkt auf Innovation in Politik und Praxis in hohem Maße davon abhängt, dass Lernergebnisse innerhalb von Systemen angewandt werden können, die heutzutage wesentlich stärker dezentralisiert sind und nicht in allen Einzelheiten zentral gesteuert werden können, ergibt sich, 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.

Auf nationaler und lokaler Ebene operieren die politischen Entscheidungsträger heute im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung generell in einem dezentralisierten Umfeld. Dies bedeutet, dass vernünftige Entscheidungsstrukturen zunehmend von konsensschaffenden Vereinbarungen abhängig sind, an denen unterschiedliche Interessengruppen aus einem breiten Umfeld beteiligt sind, die Ziele und Zielvorgaben definieren. In einigen Ländern geschieht dies durch die Rechtsetzung, während andere Länder Ansätze bevorzugen, die auf von unten herbeigeführten evolutionären Veränderungen beruhen. Lernergebnisse eignen sich gut für einen an Zielvorgaben orientierten Ansatz der Bildungsreform, während traditionellere Ansätze eher auf Lerninput beruhen, wie z. B. detaillierten zentralen Aussagen im Lehrplan, und Bewertungen, bei denen die Kenntnisse des Lehrplaninhalte geprüft werden.

Die politischen Entscheidungsträger müssen sich daher in verschiedenen Reformbereichen engagieren, in denen sich die Systeme, die von ihnen organisiert werden, in partizipativen Prozessen entwickeln und nicht durch die politische Entscheidung einer einzigen zentralen Behörde. In dieser Situation fördert die Anwendung von Lernergebnissen die Herausbildung Erfolg versprechender politischer Maßnahmen und die Entwicklung von lernerzentrierten Praktiken in Ausbildung und Unterricht.

Wie wir gezeigt haben, müssen politischen Entscheidungsträger dabei 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 von Qualifikationen, Lehrplan oder Bewertung in der allgemeinen schulischen Bildung, der Hochschulbildung oder der beruflichen Bildung. Die Wege, die Deutschland bei der Feststellung von Lernergebnissen als Teil der Entwicklung eines nationalen



Qualifikationsrahmens beschreitet, veranschaulichen diese Pluralität beispielhaft. In der Entwicklungsphase wird unterschieden zwischen verallgemeinerten Aussagen oder einem Lernergebnis-Metarahmen, der dazu benutzt werden kann, Lernergebnisse, die sich auf Qualifikationen quer über sämtliche Teilbereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung beziehen, untereinander zu verknüpfen, und den spezifischeren Lernergebnissen, die den Lernkontext in jedem dieser Teilbereiche charakterisieren. <sup>(10)</sup> Diese Lernergebnisse wurden als ein Idealmodell einer Hierarchie theoretischer Ergebnisse beschrieben und als ein realitätsbezogenes Modell, das die Lernergebnisse für jede der Hauptgruppen der nationalen Qualifikationen darstellt. Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass die politischen Entscheidungsträger Lernergebnisse zwangsläufig auf den verschiedenen Ebenen des Konzeptualisierungs- und Reformprozesses unterschiedlich anwenden.

#### 3.4.1. Die entscheidende Rolle der Sozialpartner

Den Sozialpartnern kommt als Interessengruppe bei den Entwicklungen in der beruflichen Bildung eine herausragende Rolle zu. Wie gezeigt wurde, sind in die Festlegung der Standards, anhand deren die Entwicklung von Qualifikationen, Lehrplänen und Bewertung vorgenommen kann, per Definition die Sozialpartner involviert, wobei dies vorzugsweise sowohl für die Arbeitgeber- als auch für die Arbeitnehmerorganisationen gilt. In effektiven Systemen sind die Sozialpartner auch auf der eher lokalen Ebene beteiligt, indem sie beispielsweise die Führungsrolle in der Lehrausbildung übernehmen, Praktika für Studenten zur Verfügung stellen und, was häufig der Fall ist, an lokalen Partnerschaften mitwirken, die Lern- und Bewertungsprozesse 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 gelegentlich 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 des Einflusses der Lernergebnisse werden.

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 erfolgreichen

---

<sup>(10)</sup> Dieses Beispiel wird unter Hinweis auf den Vortrag (auf der Cedefop-Konferenz über Lernergebnisse) von Prof. Volker Gehmlich, UAS Osnabrück, Deutschland, zitiert – siehe oben.



Bildungssystemen beigemessen wird. Beschäftigungsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten spielen beim Streben Europas nach Wettbewerbsfähigkeit eine vordringliche 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.

### 3.4.2. Die Rolle von Lehrern und Ausbildern

Lehrer und Ausbilder stehen als Fachkräfte im Zentrum einer an Lernergebnissen orientierten Reform. Dies gilt ungeachtet dessen, dass der Perspektivwechsel hin zur Anwendung von Lernergebnissen eine Abkehr von der vorherrschenden Rolle dessen, was Schulen und Lehrer vermitteln können, und hin zu einer stärkeren Betonung der Bedürfnisse 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. Der Abkehr von traditionellen Lehrplänen und Bewertungen und die Hinwendung zu Ansätzen, die sich an Lernergebnissen orientieren, bedeutet eine deutliche Umstellung, auf die zumindest Lehrer und Ausbilder richtig vorbereitet werden müssen.

Wenn Lernergebnisse breit definiert werden, 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. Breit definierte, ganzheitliche Lernergebnisse sind der Schlüssel für den veränderten Ansatz in Lehre und Lernen. Im Idealfall bedeutet dies, dass die Lehrer auf allen Ebenen in die Planung und auch in die Umsetzung der an Lernergebnissen orientierten Reformen eingebunden werden. Dies ist jedoch häufig nicht der Fall. Wir haben 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, in der Erkenntnis, dass in vielen Ländern und auf der europäischen Ebene diesem Aspekt nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Es ist davon auszugehen, dass die Anwendung von Lernergebnissen für die Lehrer in den verschiedenen Teilbereichen und Abschnitten der allgemeinen und beruflichen Bildung unterschiedliche Auswirkungen haben wird.

Durch Forschungsarbeit kann dafür gesorgt werden, dass sich die politischen Entscheidungsträger und die Vertreter der Praxis bei Reformen und neuen Verfahrensweisen auf aussagekräftige Belege stützen können, und

häufig kann die Forschung auch sowohl in die Erprobung von neuen Verfahrensweisen als auch in die Bewertung der Auswirkungen von Initiativen einbezogen werden. Die Arbeit im Hinblick auf Lernergebnisse ist – was die allgemeine und akzeptierte Praxis anbelangt – immer noch innovativ; daraus eröffnen sich für die Forschung Möglichkeiten, aber auch Verantwortung. Es sind weitere vergleichende Arbeiten nötig, und insbesondere müssen Wissenschaftler auf lokaler und nationaler Ebene die politischen Entscheidungsträger und die Vertreter der Praxis über die Möglichkeiten und auch über die Schwächen von Initiativen unterrichten, mit denen Lernergebnisse andernorts bis zu einer herausragenden Stellung entwickelt wurden. Die Bildungsforschung sollte ermutigt werden, die interdisziplinäre Arbeit federführend voranzutreiben, damit auf diesem Wege Ideen, Wissen und Kommunikation über Lernergebnisse freigesetzt werden. Wichtig ist auch, den Zugang zu neuen Ideen über das Lernen auszuweiten, die aus Forschungstraditionen hervorgegangen sind, welche über das hinausgehen, was Bildungsforschung normalerweise beinhaltet.

#### **3.4.3. Rolle und Interessen der Lernenden**

Logischerweise müssen auch die Lernenden als Interessengruppe anerkannt werden, was jetzt in einigen Fällen auch geschieht. Dies gilt sowohl für die Diskussion und Reform auf Länderebene als auch für das lokale und institutionelle Umfeld. Die Beteiligung der Lernenden kann aktiv erfolgen, durch Mitwirkung an der Planung, oder aber in eingeschränkterer Form, beispielsweise durch Stichprobenbefragungen oder die Beantwortung von Online-Fragebögen. Wie wir gezeigt haben, 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 des Lernprogramms und in die Festlegung der geeigneten Formen der Überprüfung und Bewertung einbezogen. Dies impliziert, dass die Lernenden auf der Mikroerlebene als Partner beteiligt werden.

Diese Übersicht über die Interessengruppen und deren Beteiligung ist naturgemäß nicht vollständig und erschöpfend. So werden sicherlich zahlreiche weitere Interessengruppen aus der gesamten Gesellschaft, wie z. B. gemeinnützige Verbände und Organisationen, erwarten, dass sie zu diesem Thema gehört werden.

## 4. Schlussfolgerung

Auch wenn es nicht möglich war, sämtliche Beispiele für interessante Entwicklungen und Verfahrensweisen zu erfassen, hat die Cedefop-Studie von 2007 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.

Eindeutig hat sich die Studie damit 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.

Politische Entscheidungsträger, Schulleiter und Praxisvertreter sollten allerdings bedenken, dass Lernergebnisse nicht das einzige Schwerpunktthema sind. Nimmt man die geplante Lernerfahrung als Grundlage für die Untersuchung im Rahmen der Studie, dann lässt sich definitiv ein Perspektivwechsel vom inhaltsorientierten Lehrplan hin zu einem Lernergebnisansatz 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, Lehrplan, Unterrichtskonzepten, Bewertung und Qualitätssicherung eine Schlüsselrolle ein. Diese anderen Faktoren bleiben für die Planung und Umsetzung signifikant.

Bei der Suche nach einem eindeutigen externen Bezugspunkt 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 Feststellung 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.

Wenn den Lernergebnissen eine herausragende Stellung eingeräumt wird, dann ist dies eng mit dem Perspektivwechsel hin zu aktivem Lernen verbunden, wobei die Unterscheidung zwischen theoretischem und praktischem Lernen allmählich aufgehoben wird. Dies ist sowohl für die politischen Entschei-

Träger als auch für die Praxisvertreter 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 Bewertung statt. Damit einher gehen 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 jetzt im europäischen Kontext des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ durchgeführt werden. Auf der Cedefop-Konferenz, bei der die vorläufigen Ergebnisse der Studie erörtert wurden, kam auch eine Diskussion über die unterschiedlichen Ansätze im Hinblick auf Lernergebnisse als Grundlage von Leistungspunktesystemen auf europäischer Ebene im Hochschulbereich (ECTS – Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen) und in der beruflichen Bildung (ECVET – Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung) zustande.

Hieraus folgt, dass die erfolgreiche Übernahme eines Konzepts für Entscheidungsstrukturen, bei dem die Festlegung von Zielen und Zielvorgaben mit neuen Formen der Dezentralisierung und neuen Konzepten von Lernergebnissen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verknüpft wird, auch neue Formen der Partnerschaft notwendig macht. Somit besteht beispielsweise für nationale oder regionale Behörden die Notwendigkeit, die Interessengruppen eng an den Entwicklungen auf der Systemebene zu beteiligen. Der weiter oben geschilderte Fall legt auch nahe, dass die Entwicklung von Lernergebnissen mit Blick auf die Politikentwicklung auf nationaler Ebene sehr sorgfältig und möglichst offen angegangen werden sollte und keinesfalls als ein Prozess, für den alleine die Verwaltung verantwortlich ist. Wenn ein sinnstiftendes Ergebnis erreicht werden soll, muss die Feststellung 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 Lehrplankonzepte können unter Umständen Lehrer und Wissenschaftler aktiv mitwirken, die Initiativen entwickeln oder bewerten. Auf diese Weise werden Varianten einer auf die lokalen Erfordernisse abgestellten Aktionsforschung möglich.

Somit lautet im Hinblick auf Lernergebnisse ein grundlegendes Argument, das von uns entwickelt wurde, dass die Anpassung von Lernergebnissen ein wichtiger Bestandteil der vielfältigen Rahmenbedingungen für den Erfolg – egal auf welcher Ebene – in den europäischen Bildungssystemen ist. Dies beinhaltet einen Perspektivwechsel, 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.



# Literaturverzeichnis

- 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: [http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S\\_Adam\\_background\\_report.pdf](http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf) [Stand vom 7.3.2008].
- 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*. Edinburg: 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*. Zagreb: ASO, 2006. Im Internet verfügbar: [http://www.aso.hr/data/VET\\_white\\_paper\\_english.pdf](http://www.aso.hr/data/VET_white_paper_english.pdf) [Stand vom 7.3.2008].
- Allais, S.M. 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: <http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents155-1.pdf> [Stand vom 6.3.2008].
- Carneiro, R. et al. Futures of learning: a compelling agenda. *European Journal of Education*, 2007, Bd. 42, Nr. 2.
- Cedefop. *The role of learning outcomes in national education and training policies and practices: a comparative study*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2008. [erscheint demnächst].
- Armstrong, R. 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 report*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2008. [erscheint demnächst]. Im Internet verfügbar: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects\\_Networks/ResearchLab/forthcomingRepot/Volume-2/01-Armstrong.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/forthcomingRepot/Volume-2/01-Armstrong.pdf) [Stand vom 14.4.2008].
- Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (Hg.) *Modernising vocational education and training: fourth report on VET research in Europe*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2008. [erscheint demnächst].
- 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*. Conference paper presented at Making the European learning area a reality, 3-5 June 2007, Munich, 2007.
- Cortes, S. *Note on the development of national occupational standards and learning outcomes in UK vocational qualifications*. London: QCA, 2007. [unveröffentlicht].
- Council of the European Union. *Education and training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms: draft joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems Europe*. Brüssel: Council of the European Union, 2004. Im Internet verfügbar: <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/04/st06/st06236.en04.pdf> [Stand vom 11.3.2008].
- Crosier, D; Purser, L; Smidt, H. *Universities shaping the European higher education area*. Brüssel: European Universities Association, 2007. Im Internet verfügbar: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf) [Stand vom 6.3.2008].
- 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: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/2005\\_07/Reports/Stocktaking.pdf](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 die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. Im Internet verfügbar: <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20German.pdf> [Stand vom 7.3.2008].
- EUNEC. *State of affairs of the European education policy, September 2007*. Brüssel: European Network of Education Councils, 2007.
- Europäische Hochschulminister. *Londoner Kommuniqué: auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. London: Bologna 5. Ministerkonferenz, 2007. Im Internet verfügbar: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_German.pdf) [Stand vom 11.3.2008].
- Europäische Kommission. *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Kommission, 2005. (KOM (2005) 548 endgültig). Im Internet verfügbar: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf) [Stand vom 14.4.2008].
- Europäische Kommission. *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. (KOM (2006) 479 endgültig). Im Internet verfügbar: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) [Stand vom 14.4.2008].
- European Commission. *Development of vocational training policy: common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Brüssel: European Commission, 2004. Im Internet verfügbar: [http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC\\_common\\_principles\\_validation\\_20040303.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/EC_common_principles_validation_20040303.pdf) [Stand vom 6.3.2008].
- Eurydice. *Learning outcomes*. Slough: 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: World Bank, 2001.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: 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: University of Deusto, 2003. Im Internet verfügbar: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5) [Stand vom 11.3.2008].
- Gordon J. Approaches to transparency of vocational qualifications in the EU. *European Journal of Education*, 1999, Bd. 34, Nr. 2.
- 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 VET research in Europe: background report*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2008 [erscheint demnächst]. Im Internet verfügbar: [http://www.training-village.gr/etv/Upload/Projects\\_Networks/ResearchLab/forthcomingRepot/Volume-2/06-Grootings.pdf](http://www.training-village.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/forthcomingRepot/Volume-2/06-Grootings.pdf) [Stand vom 14.4.2008].
- Haasler, B.; Erpenbeck, J. Assessing vocational competences. In: Rauner, F.; Mclean, R. (Hg.). *Handbook on VET 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 Journal*, Blackwell Publishing, 2007. Im Internet verfügbar: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x> [Stand vom 11.3.2008].
- 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: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf) [Stand vom 11.3.2008].
- Lenz, P.; Schneider, G. *Introduction to the bank of descriptors for self-assessment in European language portfolios*. Friburg: University of Friburg, 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 Education*, Nr. 114, 2007.
- Ministry of Education, Youth and Sport. *National programme for the development of education in the Czech Republic: white paper*. Prag: IIE, 2001. Im Internet verfügbar: <http://www.msmt.cz/files/pdf/whitepaper.pdf> [Stand vom 11.3.2008].
- 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: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [Stand vom 14.3.2008].
- 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*, Nr. 42, 2007.
- Rat der Europäischen Union. *Entwurf des Gemeinsamen Fortschrittsberichts 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bil-*

- „*Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen*“: Annahme. Brüssel: Rat der Europäischen Union, 2008. (EDUC 29 SOC 46). Im Internet verfügbar: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport08/council_de.pdf) [Stand vom 11.3.2008].
- 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 and 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: [http://www.isn.nacka.se/engelska/isn\\_allmant/lpo94eng.pdf](http://www.isn.nacka.se/engelska/isn_allmant/lpo94eng.pdf) [Stand vom 11.3.2008].
- Verloop, N; Lowyck, J. (Hg.). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters, 2003.
- Wagenaar, R. *The tuning approach: a case study*. Präsentation. Edinburg: Scottish Executive 2004.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Wolf, A. *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.

# Internet-Referenzen

**BMUKK** – Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/index.xml/>

**Cedefop** ist das Europäische Zentrum für die Entwicklung der beruflichen Bildung

<http://www.cedefop.europa.eu>

**DCSF** – Bologna Process Stocktaking London 2007, DfES/Socrates. Im Internet abrufbar unter:

[www.dfes.gov.uk/londonbologna/](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/)

**Eurydice** ist ein institutionelles Netz, das verlässliche und vergleichbare Daten zu den Bildungssystemen und -politiken in Europa sammelt, aktualisiert, untersucht und verbreitet.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>

**NCCA** – Ireland National Council for Curriculum and Assessment

<http://www.ncca.ie>

**PISA** – Bei dem Programm zur internationalen Schülerbewertung (*Programme for International Student Assessment* – PISA) handelt es sich um eine international einheitliche 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](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 Sokrates können im Internet heruntergeladen werden unter:

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>



Cedefop (Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

# Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen

## Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2008

2008 – IV, 55 S. – 17,6 x 25 cm

ISBN 978-92-896-0539-7

Katalognummer TI-30-083-12-DE-C

Kostenlos – 4079 DE –



Die vorliegende Broschüre befasst sich mit dem derzeit stattfindenden Perspektivwechsel in Politik und Praxis der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa hin zu Lernergebnissen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die konzeptuelle Grundlage und die wichtigsten Tendenzen bei der Entwicklung des Lernergebnisansatzes in den 32 europäischen Ländern, die am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen.

Die Grundlage für den Text, der die Entwicklungen in der allgemeinen schulischen Bildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung beschreibt, bildet die vom Cedefop 2007 durchgeführte Vergleichsstudie. Die Forschungsarbeit setzt sich mit folgenden Themen auseinander: (a) begriffliche Klärung des Konzepts der Lernergebnisse, (b) Lernergebnisse als Aspekt politischer Reformen auf nationaler, lokaler und institutioneller Ebene, (c) Lernergebnisse als Element zur Modernisierung der Bildungssysteme.

**CEDEFOP**Europäisches Zentrum für  
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-57001 Thessaloniki (Pylea)  
Postanschrift:  
PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki  
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20  
E-Mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Homepage: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)



Amt für Veröffentlichungen

[Publications.europa.eu](http://Publications.europa.eu)

ISBN 978-92-896-0539-7



9 789289 605397