

Projektbericht
Research Report

Europäischer Qualifikationsrahmen

EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich

Lorenz Lassnigg
Stefan Vogtenhuber
Ada Pellert
Eva Cendon



Projektbericht
Research Report

Europäischer Qualifikationsrahmen

EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich

Lorenz Lassnigg
Stefan Vogtenhuber
Ada Pellert
Eva Cendon

Mitarbeit:
Barbara Auer
Margot Erkingner
Regina Gottwald

Endbericht

Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

April 2006

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

equihs
Employment · Qualification · Innovation



Contact:

Lorenz Lassnigg
☎: +43/1/599 91-214
email: lassnigg@ihs.ac.at

Stefan Vogtenhuber
☎: +43/1/599 91-136
email: vogten@ihs.ac.at

INHALTSVERZEICHNIS

<u>1. EINLEITUNG.....</u>	<u>3</u>
<u>2. VERGLEICHENDE DARSTELLUNG DES EHR-RAHMENS UND DES EQF FÜR LEBENSLANGES LERNEN</u>	<u>6</u>
2.1. GELTUNGSBEREICH.....	7
2.2. KONZEPTION UND BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN.....	7
2.2.1. QUALIFIKATIONS- BZW. METARAHMEN.....	8
2.2.2. ZYKLEN UND REFERENZNIVEAUS (LEVELS).....	8
2.2.3. LERNERGERBNISS (LEARNING OUTCOMES) UND KOMPETENZEN (COMPETENCIES)...	9
2.2.4. DUBLIN DESKRIPTOREN IM EHR	10
2.2.5. DESKRIPTOREN IM EQF	11
2.2.6. QUALIFIKATIONEN	12
2.2.7. BEZÜGE ZWISCHEN EUROPÄISCHEM, NATIONALEN UND SEKTORALEN QUALIFIKATIONSRAHMEN, INSTRUMENTARIUM, VERFAHREN UND PRINZIPIEN	13
2.3. DISKUSSION	14
<u>3. UMSETZUNG IM LÄNDERVERGLEICH.....</u>	<u>17</u>
3.1. DEUTSCHLAND.....	17
3.2. DÄNEMARK	20
3.3. IRLAND	22
3.3.1. METHODIK	23
3.3.2. IMPLEMENTIERUNG DES NFQ AN DEN UNIVERSITÄTEN.....	27
3.4. DISKUSSION	28
3.4.1. SCHLUSSFOLGERUNGEN AUS DEN LÄNDERBEISPIELEN	28
3.4.2. UMSETZUNGSSCHRITTE	29
<u>4. QUALIFIKATIONSSTRUKTUREN: STATUS QUO IN ÖSTERREICH.....</u>	<u>32</u>
4.1. METHODISCHES UND INHALTLICHES VORGEHEN.....	32
4.2. FORMALE UND RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN IM TERTIÄRBEREICH	34
4.3. QUALIFIKATIONSBEDARF UND BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT	38
4.3.1. EMPLOYABILITY.....	39
4.3.2. SCHLÜSSELKOMPETENZEN	46

4.3.3.	EXKURS: SYSTEME DER KOMPETENZDEFINITION.....	51
4.4.	BILDUNGSPROZESSE IM TERTIÄREN SEKTOR.....	53
4.4.1.	UMSTELLUNGSPROZESSE AN UNIVERSITÄTEN UND FACHHOCHSCHULEN.....	53
4.4.2.	ÜBERGÄNGE UND DURCHLÄSSIGKEIT	56
4.4.3.	LERNERERGEBNISORIENTIERUNG UND KOMPETENZEN	62
4.4.4.	LERNENDE IN DEN MITTELPUNKT STELLEN (LERNERINNENZENTRIERTHEIT).....	67
4.4.5.	MOBILITÄT UND INTERNATIONALISIERUNG.....	68

5. STRATEGISCHE ENTSCHEIDUNGSOPTIONEN UND HANDLUNGSVORSCHLÄGE.....71

5.1.	EINSCHÄTZUNG DES STATUS QUO.....	72
5.1.1.	STRUKTURELLE EBENE	72
5.1.2.	ENTWICKLUNGEN IN DER TERTIÄREN BILDUNG	74
5.2.	DIMENSIONEN FÜR STRATEGISCHE ENTSCHEIDUNGSOPTIONEN	77
5.2.1.	AUSMAß EINER INTEGRIERTEN ENTWICKLUNG IM GESAMTSYSTEM, MIT MÖGLICHKEITEN EINER GESTUFTEN VORGANGSWEISE	81
5.2.2.	TIEFENDIMENSION UND REFORMORIENTIERUNG DER ENTWICKLUNG	82
5.2.3.	ORGANISATORISCHE STRUKTUR DES PROZESSES	84
5.3.	HANDLUNGSOPTIONEN AUF INSTITUTIONELLER EBENE.....	86
5.4.	ZUSAMMENFASSENDE EMPFEHLUNGEN UND REFORMBEDARF.....	89

6. BIBLIOGRAPHIE.....93

6.1.	LITERATUR.....	93
6.2.	STUDIENPLÄNE UND CURRICULA	97

7. ANHANG:101

7.1.	LISTE DER STUDIENPLÄNE	101
7.2.	LISTE DER INTERVIEWPARTNERINNEN	103
7.3.	INTERVIEWLEITFADEN	105
7.4.	PROJEKTWORKSHOP IN KREMS.....	106

1. Einleitung

Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) ist ein Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsraster, der die Vielzahl nationaler und sektoraler Qualifikationen europaweit gegenseitig verstehbar macht. Er umfasst das gesamte Bildungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis hin zur hochschulischen Bildung und soll den nationalen Systemen als Referenzrahmen für die qualitative Identifizierung und Anerkennung aller Bildungsprogramme und Abschlüsse dienen. Die Qualifikationen, die durch diesen Rahmen miteinander in Bezug gesetzt werden, fokussieren auf Lernergebnisse und Kompetenzen. Diese bilden in Anbetracht der Vielfalt von Bildungsmöglichkeiten und Abschlüssen in Europa eine gemeinsame und international versteh- und nachvollziehbare Basis der Beschreibung der Qualifikationen, unabhängig von den Institutionen oder Lernzusammenhängen, in denen sie erworben wurden. Im Zusammenspiel mit einem Instrumentarium für Lernende und gemeinsamen Verfahrensprinzipien in der internationalen Zusammenarbeit ist es eine Hauptaufgabe des EQF, das ehrgeizige Ziel der Verwirklichung des Lebenslangen Lernens zu fördern, indem Hindernisse auf verschiedenen Ebenen minimiert werden, beispielsweise bei Kommunikation, Zugang, Mobilität, Anerkennung, etc.

Ziel des vorliegenden Projektes ist die Klärung der Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Entwicklung und Implementierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) für den Tertiärsektor in Österreich im Hinblick auf Curricula, Anerkennung (einschl. informellen und nicht-formalen Lernens), Durchlässigkeit, Qualitätssicherung, etc. ergeben. Zunächst wird in einem ersten Schritt die konzeptionelle Grundlage des EQF in Zusammenhang mit den Bologna-Initiativen analytisch dargestellt und diskutiert (Kapitel 2). Daran anschließend werden drei existierende nationale Qualifikationsrahmen vorgestellt, wobei die Auswirkungen auf den Tertiärsektor im Mittelpunkt der Analyse stehen. Dafür ausgewählt wurden die beiden Qualifikationsrahmen für hochschulische Bildungsabschlüsse in Dänemark und Deutschland sowie der irische Qualifikationsrahmen, der wie der EQF den gesamten Bildungsbereich umfasst und dessen Implementierung mit tiefgreifenden Reformen des gesamten irischen Bildungswesens einhergeht. In Kapitel 4 werden die bestehenden Qualifikationsstrukturen im österreichischen Tertiärsektor und ihre Entwicklungen, die spätestens seit Einführung der Fachhochschulen an Dynamik gewonnen haben, untersucht. Im abschließenden Kapitel 5 werden aufbauend auf den Status quo in Österreich und unter Einbeziehung der Erfahrungen in anderen Ländern strategische Entscheidungsoptionen für die Implementierung des EQF im tertiären Bereich und Handlungsvorschläge auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens entwickelt.

Im Rahmen des Projektes wird – ausgehend von der Analyse bereits bestehender Qualifikationsrahmen – der Fokus auf die Situation im tertiären Sektor in Österreich gelegt. Einen großen Stellenwert nehmen dabei neben der Analyse einschlägiger Literatur

Interviews mit ExpertInnen aus dem Hochschulbereich und aus dem Sozialpartner- bzw. Arbeitsmarktsektor ein. Zudem werden ausgewählte Studienpläne von Universitäten analysiert. Einen wesentlichen Beitrag zum Diskussionsprozess leistete ein eintägiger Projektworkshop zum EQF im Dezember letzten Jahres, an dem sich über 50 ExpertInnen aus dem Hochschul- und dem Arbeitsmarktbereich beteiligten. Aufschlussreiche Einblicke in internationale Erfahrungen mit der Implementierung des Bologna-Prozesses und in den Zusammenhang zwischen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum und den EQF verdanken wir einem Gespräch mit Mogens Berg, dem Vorsitzenden der Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.

Um einen guten Überblick über die Umstellungsprozesse an Universitäten und Fachhochschulen zu erhalten, wurden in Absprache mit dem Auftraggeber Interviews mit drei VertreterInnen des Fachhochschulbereichs sowie mit fünf VertreterInnen von Universitäten geführt. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde auf eine breite Streuung der unterschiedlichen Fachbereiche und damit auf die höchst unterschiedlichen Zugänge und Erfordernisse in Bezug auf die Bologna-Struktur und Themen wie Durchlässigkeit, Übertritte und Qualitätssicherung geachtet. Die InterviewpartnerInnen sind jeweils auf Leitungsebene oder auf Studienebene tätig. In Absprache mit dem Auftraggeber wurden ExpertInnen aus folgenden Bereichen ausgewählt: Geisteswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften, Technik, Medizin, Rechtswissenschaften und Kunst¹. Bei diesen Interviews lag der Fokus auf allgemeinen Herausforderungen und Schwierigkeiten aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen und Stakeholder. Für die Fachhochschulen wurden ein Vertreter der Fachhochschulkonferenz, ein langjähriges Mitglied des Fachhochschulrates, sowie ein Studiengangsleiter eines Fachhochschulstudiengangs befragt.

Bei der Analyse der Studienpläne wird der Fokus hauptsächlich auf die Qualifikationsprofile in Bezug auf Employability sowie auf Kompetenzen und Lernergebnisorientierung gelegt. Dabei wurden ausschließlich Studienpläne von Universitäten betrachtet. Die Konzentration auf die Analyse universitärer Studienpläne geschah vor dem Hintergrund, dass hier zum einen aus der Tradition der Universitäten ein größerer Schritt zu bewältigen war und ist, zum anderen, weil hier auch in Bezug auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen ein größerer Spielraum gegeben ist. Die ausgewählten Studienpläne können keine Gesamtabbildung der Situation an österreichischen Universitäten bieten. Sie dienen vorrangig einer exemplarischen Abbildung unterschiedlicher Möglichkeiten der Umsetzung. Bei der Auswahl der Studienpläne wurden in Absprache mit dem Auftraggeber insbesondere jene berücksichtigt, die besonders strukturiert sind, besonders früh eingeführt wurden, besonders lange diskutiert wurden und/oder ein best practice-Beispiel darstellen. Weiters wurde darauf geachtet, die Vielfalt der Disziplinen in der Auswahl der Studienpläne abzubilden, sowie auch einer regionalen Streuung gerecht zu werden. Neben der Analyse der Dokumente wurden für

¹ Bei den Geistes- und Naturwissenschaften liegt der Analysefokus allerdings vorrangig auf den Studienplänen.

sechs Studienpläne vertiefende Gespräche mit strategisch wichtigen Personen in der Curriculumentwicklung und –umsetzung geführt. Dabei wurde der Fokus auf den Diskussionsprozess bei der Erstellung der Studienpläne gelegt, auf Erfahrungen in der Umsetzung, auf mögliche Nachjustierungen und auf die (Einschätzung der) Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen.

Unser besonderer Dank gilt den Expertinnen und Experten, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten bzw. am Projektworkshop teilnahmen um ihr Wissen und ihre Einschätzungen mit uns teilten und uns wertvolle Unterlagen sowie ihre kostbare Zeit zur Verfügung stellten. Insgesamt wurden 16 ExpertInneninterviews geführt, am Projektworkshop nahmen 46 Personen teil. Eine Liste der ausgewählten Studienpläne, der InterviewpartnerInnen sowie der TeilnehmerInnen am Workshop findet sich im Anhang.

2. Vergleichende Darstellung des EHR-Rahmens und des EQF für Lebenslanges Lernen

Um einen Überblick zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden für den Tertiärbereich relevanten übergreifenden Qualifikationsrahmen, den EHR-Rahmen und den EQF zu geben, werden die beiden Rahmenwerke im Folgenden vergleichend dargestellt. Dazu werden die Elemente des bereits angenommenen Qualifikationsrahmens für den EHR diskutiert und der Konzeption des EQF, wie sie derzeit vorliegt, vor allem in methodologischer Hinsicht gegenübergestellt. In der abschließenden Diskussion werden einige Kritikpunkte und Herausforderungen erörtert.

Der übergreifende Qualifikationsrahmen für den EHR wurde in Bergen von den für die Hochschulen zuständigen MinisterInnen im Mai 2005 angenommen. In dieser Konferenz betonten sie die Wichtigkeit, dass zwischen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen für den EHR und dem breiteren Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) Komplementarität sicherzustellen ist (vgl. Bergen Communiqué 2005). Aus der Sicht der von der Bologna Follow-up-Gruppe eingesetzten Arbeitsgruppe für Qualifikationsrahmen seien zwar die beiden Qualifikationsrahmen verschieden im Hinblick auf ihre Bereiche und Methodologien, doch seien sie weder inkonsistent noch inkompatibel. Der EHR-Qualifikationsrahmen habe demnach weiter Bestand als ein übergreifender sektoraler Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung, der die Hochschulabschlüsse und -qualifikationen der 45 Bologna Mitgliedsstaaten durch nationale Qualifikationsrahmen in Beziehung setzt. Die im EHR-Qualifikationsrahmen entstehenden operationalen nationalen Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung stellen nationale *sektorale* Qualifikationsrahmen dar. Der Mehrwert des EQF besteht aus Sicht der Bologna-Arbeitsgruppe darin, die Hochschulbildung mit den anderen Bereichen von allgemeiner und beruflicher Bildung in Beziehung zu setzen und umgekehrt (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005). An dieser Einschätzung der Bologna-Arbeitsgruppe hat sich in der Zwischenzeit nichts geändert, wie Mogens Berg, der Vorsitzende dieser Arbeitsgruppe, in einer Nachfrage feststellt. Allerdings verweist er darauf, dass sich der EQF-Kommissionsvorschlag nach dem Konsultationsprozess derzeit in einer Überarbeitungsphase befindet und daher der endgültige Vorschlag der Kommission noch nicht vorliegt. Berg verwies darauf, dass im Konsultationsprozess von vielen Seiten Kritik an den zu komplizierten EQF-Deskriptoren geübt wurde und dass diese vermutlich in der Überarbeitung vereinfacht würden. Er sieht kein Problem darin, dass die Dublin Deskriptoren der Bologna-Zyklen innerhalb des EQF die Hochschulbildung beschreiben und die Deskriptoren des EQF überdies fortgeschrittene Programme der beruflichen Aus- und Weiterbildung und Abschlüsse umfassen.

2.1. Geltungsbereich

Während sich in Bergen die MinisterInnen dazu bekannt haben, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich vorzulegen, die mit dem übergreifenden EHR-Qualifikationsrahmen kompatibel sind und dass ab 2007 an diesen gearbeitet wird, wird hinsichtlich des EQF betont, dass er auf freiwilliger Basis entwickelt und eingerichtet wird und keine rechtlichen Verpflichtungen nach sich zieht. Auch das in Angriff genommene EHR-Rahmenwerk basierte auf freiwilliger Zusammenarbeit und hat insofern keine Rechtsverbindlichkeit, wie auch der Bologna-Prozess nicht mit Rechtsverbindlichkeit ausgestattet ist. Doch man ist sich bereits auf MinisterInnenebene einig und hat sich zur Ausarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich verpflichtet, weshalb bereits Verbindlichkeiten auf vielen Ebenen erzeugt worden sind. Im Papier zum EQF-Konsultationsprozess wird aber darauf hingewiesen, dass "die verbindliche Verpflichtung nationaler Bildungs- und Ausbildungsbehörden zur Einhaltung einer Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren" (Europäische Kommission 2005, 39) unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Einführung des EQF ist. Österreich hat beschlossen, einen umfassenden, sämtliche Qualifikationen abdeckenden NQF zu entwickeln.

Den EHR-Qualifikationsrahmen haben 45 Staaten angenommen (Bologna Mitgliedsstaaten), der Konsultationsprozess für den EQF lief in den 32 Staaten, die am Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" teilnehmen (EU, EWR und Kandidatenländer). Die 13 am Bologna-Prozess, nicht aber am Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" teilnehmenden Staaten hatten auch die Möglichkeit, ihre Anmerkungen im Rahmen der Bologna Follow-up-Gruppe einzubringen.

Der EHR-Qualifikationsrahmen bezieht sich ausschließlich auf die Abschlüsse und Qualifikationen im Hochschulbereich, während der EQF beabsichtigt, alle Qualifikationen des gesamten Bildungswesens, also einschließlich schulischer, beruflicher und hochschulischer Bildung sowie Weiterbildung, abzudecken und darüber hinaus die Ergebnisse nicht-formaler und informeller Lernprozesse zu berücksichtigen.

2.2. Konzeption und begriffliche Grundlagen

Mit der europäischen Strategie "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" (Education and Training 2010) und den in diese eingebetteten Initiativen zur Errichtung von Qualifikationsrahmenwerken zeichnet sich ein Paradigmenwechsel von der input- bzw. angebotsorientierten zu einer output- bzw. ergebnisorientierten Betrachtungsweise in den Bildungssystemen ab. Diese grundsätzliche Neuorientierung schlägt sich auch in einer Umwandlung der im Wesentlichen aus mehr oder weniger expliziten Stoffbeschreibungen (Lernprogramme und ihre Umsetzung) bestehenden universitären Curricula in Richtung Qualifikationsprofile nieder, die hauptsächlich lernergebnisorientiert sein sollen.

Für eine erfolgreiche Implementierung von Qualifikationsrahmenwerken muss man sich zunächst auf eine allgemeine Akzeptanz der zentralen Begrifflichkeit verständigen: Lernergebnisse, Qualifikationen, Kompetenzen und Qualifikations- bzw. Metarahmen sind solche für die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens als besonders zentral erachtete Begriffe, die im Folgenden konzise zu definieren sind. Diese Definitionen knüpfen an Arbeiten der OECD, des CEDEFOP und anderer Organisationen an und berücksichtigen die Entwicklungen im Bologna-Prozess.

2.2.1. Qualifikations- bzw. Metarahmen

Sowohl der EQF als auch der EHR-Qualifikationsrahmen verstehen sich als Metarahmen, mit deren Hilfe die BenutzerInnen, also in erster Linie die Lernenden, sich ein Bild davon machen können, wie die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebetteten Qualifikationen aufeinander bezogen sind. Diese strukturelle Charakterisierung der Qualifikationen erfolgt beim EQF über 8 Referenzniveaus, die ausschließlich über Lernergebnisse definiert sind. Die gemeinsamen Referenzniveaus stellen damit eine Übersetzungshilfe für international vergleichbare Qualifikationen dar, indem eine Verbindung zwischen den verschiedenen nationalen und/oder bestehenden sektoralen Qualifikationsrahmen hergestellt wird. Unter Einhaltung gemeinsamer Verfahren und Prinzipien der Qualitätssicherung,² Beratung für Lernende, Mechanismen der Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen würden die nationalen und sektoralen Qualifikationen auch international transparent (vgl. Europäische Kommission 2005, 33ff). Dadurch kann über Landes- und Sektorgrenzen hinweg gegenseitiges Vertrauen entstehen bzw. wachsen.

Ziel eines solchen Rahmenwerkes ist es ferner, die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme sowohl innerhalb als auch zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung zu verbessern (Maastricht-Kommuniqué 14.12.2004). Dies ist ein wesentlicher Bestandteil der Strategie der Verwirklichung Lebenslangen Lernens.

2.2.2. Zyklen und Referenzniveaus (Levels)

Der von den BildungsministerInnen in Bergen angenommene *Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum* ist im Sinne des Bologna-Prozesses in 3 Zyklen abgeschlossener Studienabschnitte untergliedert. Diese 3 Zyklen (Bachelor, Master, Doktor), die zwar im Wesentlichen mit den EQF-Referenzniveaus der Stufen 6, 7 und 8 konsistent sind, unterscheiden sich von diesen dadurch, dass sie methodisch aufeinander aufbauen.

² Im Bergen Kommuniqué haben sich die MinisterInnen auf gemeinsame Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum geeinigt, die vom *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) ausgearbeitet wurde. ENQA wurde des weiteren beauftragt, in Kooperation mit EUA, EURASHE und ESIB diese Standards und Leitlinien im Hinblick auf ihre praktische Umsetzung weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses hat eine Arbeitsgruppe zur Qualitätssicherung einen gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen für die Berufsbildung entwickelt (*Common Quality Assurance Framework*, CQAF), der im Mai 2004 vom Europäischen Rat verabschiedet wurde.

Zwar wird explizit auf die formale Festlegung von Eingangsparametern für den ersten Zyklus verzichtet, doch für die weiteren Stufen stellt der positive Abschluss der vorhergehenden Stufe ein formales Zulassungskriterium dar. In Anbetracht der angestrebten Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Autonomie der Hochschulen ist aber auch dies zum einen keineswegs verbindlich und steht insofern zur Disposition und zum anderen stellen erreichte Qualifikationsniveaus keine Berechtigungen im Sinne von Zulassungsgarantien für die nächsthöhere Stufe dar.

Der vorgeschlagene EQF unterscheidet sich vom EHR dadurch, dass bei den Niveaus keine wie immer gearteten Zugangskriterien vorgesehen sind. Die einzelnen Referenzniveaus definieren sich ausschließlich über Lernergebnisse. Die drei Zyklen des EHR werden daher auch kein "Monopol" auf die oberen drei EQF-Referenzniveaus haben. Es soll vielmehr grundsätzlich möglich sein, dass *alle* Levels auch aus informellen und nicht-formalen Lernkontexten heraus erreicht werden können. D.h., dass im Prinzip auch für Personen ohne Hochschulabschluss die Referenzniveaus der Stufen 6, 7 und 8 offen stehen sollen. Von den formalen Abschlüssen sind allerdings nur die Hochschulabschlüsse von vornherein diesen Stufen zugeordnet. In Staaten, in denen innerhalb des ersten Zyklus kurzzyklische Studiengänge eingerichtet sind, können diese mit der EQF-Stufe 5 verknüpft werden, da zwischen den Deskriptoren des Kurzzyklus und des Referenzniveaus 5 ebenfalls grundsätzliche Konsistenz besteht.

Die Deskriptoren der EQF-Levels 6, 7 und 8 sind also verschieden von den im EHR-Qualifikationsrahmen beschriebenen (Studiengangs-) Zyklen, weil manche Qualifikationen, die durch nationale Qualifikationsrahmen mit den EQF-Levels 6, 7 und 8 verknüpft werden, nicht notwendigerweise dem nationalen Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung entspringen. Die Deskriptoren sind jedoch konsistent, weil beide auf Lernergebnisse gerichtet sind.

2.2.3. *Lernergebnisse (learning outcomes) und Kompetenzen (competencies)*

Das zentrale Element und zugleich der schwierigste Teil der Anstrengungen um einen Qualifikationsrahmen ist die Beurteilung der Ergebnisse des Lernens. Erst durch die qualitative Bestimmung der spezifischen fachlichen *und* persönlichen Fähigkeiten, über die Lernende nach Abschluss einer bestimmten Bildungsstufe oder eines bestimmten Lernprozesses verfügen sollten, werden die Referenzniveaus der Systemelemente nicht nur schlicht benannt, sondern inhaltlich im Bildungsraum verortet. Diese Verortung soll den Einzelnen/die Einzelne in die Lage versetzen, sich einen Überblick über die sich permanent erweiternde Vielfalt der Bildungsangebote zu verschaffen, sich darin lebenslang sinnvoll zu bewegen und formale, nicht-formale und informelle Lernleistungen zu integrieren. Das Instrument für diese qualitative Einordnung bildet das Konzept der zu erzielenden Lernergebnisse bzw. zu entwickelnden Kompetenzen. Die Lernergebnisse als gemeinsame Basis der Qualifikationsbestimmung sind notwendig, um überhaupt sinnvolle Bezüge

zwischen den nationalen und sektoralen Qualifikationen herstellen zu können, die dann durch den EQF strukturell gekoppelt werden können.

Die Entscheidung im Berliner Kommuniqué (2003) für die lernergebnis-orientierte Betrachtung und gegen eine input-orientierte Beschreibung der Lehrbeiträge der Lehrenden soll die Durchlässigkeit der Bildungswege sowohl national als auch international, sowie das lebenslange Lernen in zweifacher Hinsicht fördern: erstens wird die Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Lernen im europäischen Kontext unabhängig von der Heterogenität der nationalen Bildungssysteme und -institutionen möglich und zweitens steht dadurch auch ein Instrumentarium für die Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens zur Verfügung.

Im Kontext des EQF wird für den Begriff der *Lernergebnisse* folgende Definition angewendet: "Bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist. Lernergebnisse (learning outcomes) sind Aussagen über das, was ein Lernender am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen, können soll." (Europäische Kommission 2005 13).³ Lernergebnisse können dementsprechend mit *can-do-statements* beschrieben werden.

Der Begriff der Kompetenz bezeichnet in diesem Zusammenhang Fähigkeiten, die Wissen, Verstehen und Handeln umfassen: erstens Wissen (insbesondere auch implizites Wissen, das durch Erfahrung gewonnen wird: tacit knowledge), zweitens die Anwendung dieses Wissens in der Ausübung von Tätigkeiten (Fertigkeiten/Know-how) und drittens Kompetenzen im weiteren Sinne (Verhalten bzw. Umgang in/mit gegebenen Situationen, ethische Dimension, bestimmte persönliche/soziale Werte).

2.2.4. *Dublin Deskriptoren im EHR*

Auch der übergreifende EHR-Qualifikationsrahmen und die in ihm zu schaffenden nationalen Rahmenwerke sind hauptsächlich lernergebnisorientiert, weshalb eine Übereinstimmung mit dem Deskriptoren-System des EQF gegeben sein sollte. Die Konzeption des EHR-Rahmenwerkes sieht allerdings zwei weitere wichtige Eckpunkte für die Beschreibung der Niveaus vor: zum einen sollte

- der Arbeitsaufwand der Studierenden eine quantitative Bestimmung der Studiengangszyklen leisten, die auf dem Konzept des Leistungstransfersystems (European Credit Transfer System, ECTS) basiert und zum anderen sollten

³ Diese Definition basiert auf Elementen des CEDEFOP und der Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.

- Profilbildungen im Sinne von Schwerpunktsetzungen bzw. Zielvorgaben die spezielle Ausrichtung von Studiengängen und deren Fachgebiet(en) charakterisieren.

In der praktischen Ausgestaltung des EHR-Rahmens kristallisieren sich jedoch in der Definition der einzelnen Bildungsniveaus (Zyklen) hauptsächlich ergebnisorientierte Deskriptoren-Systeme (learning outcomes und competencies) heraus, die als so genannte Dublin Deskriptoren bezeichnet werden. ECTS, Profile und weitere Kennzeichen von Studiengängen wie Zugangsbestimmungen, akademische Grade, Anschlussfähigkeiten etc. sind häufig in Form formaler Beschreibungen von Studiengängen inkludiert. (vgl. Ländervergleich Kap. 3)

Die im Zuge der Joint Quality Initiative entwickelten Dublin Deskriptoren beschreiben demnach die Niveaus der drei im Bologna-Modell vorgesehenen Studienzuklen im entstehenden europäischen Hochschulraum und bedienen sich dabei des Konzepts der Lernergebnisse (learning outcomes) bzw. Kompetenzen (competencies). Gegen diese qualitative Charakterisierung von Qualifikationen ist wegen der starken Konzentration von Qualifikationsrahmen auf die Lernergebnisse die Arbeitsaufwand als quantitative Bestimmung der Levels in den Hintergrund getreten,⁴ ebenso wie die Profilbeschreibungen von Fachgebieten, Schwerpunktsetzungen bzw. Zielvorgaben (z.B. eher akademisch-theoretisch oder angewandt-berufsbezogen ausgerichtet). Die Dublin Deskriptoren basieren auf folgenden 5 Elementen:

- Wissen und Verstehen
- Anwendung von Wissen und Verstehen
- Urteilen
- Kommunikative Fähigkeiten
- Lernstrategien

2.2.5. Deskriptoren im EQF

Die Schwierigkeit von Deskriptoren-Systemen zur Einstufung von so umfangreichen Qualifikationen des gesamten europäischen Hochschulbereichs (EHR) bzw. der gesamten allgemeinen und beruflichen Bildung und Weiterbildung (EQF) liegt einerseits in der Notwendigkeit, möglichst konkrete Niveaubeschreibungen zu gewährleisten, die

⁴ In Bergen wurde das Leistungstransfersystem (ECTS) zur quantitativen Bestimmung der ersten beiden Studiengangszuklen angenommen und ein Punkte-Bereich festgelegt: der erste Zyklus soll 180 – 240 ECTS (Kurzzuklus etwa 120 ECTS) und der zweite Zyklus 90 – 120 ECTS umfassen.

andererseits nicht zu rigide und komplex ausfallen sollen. Für die weiterzuentwickelnden Deskriptoren des Metarahmenwerkes EQF müssen also einfache und eher generell gehaltene Bestimmungen angestrebt werden, die sich in der Praxis als leicht zu verstehen sowie als robust erweisen. Die einzelnen Stufen des EQF sollen in Bezug auf drei Arten von Lernergebnissen beschrieben werden:

- Kenntnisse
- Fertigkeiten⁵ und
- Kompetenzen im weiteren Sinne (persönliche und fachliche Kompetenzen)

Die Deskriptoren der EQF Referenzniveaus müssen außerdem eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Niveaus nach zunehmenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ermöglichen. Dieser progressive Charakter muss dabei in der systematischen Beschreibung der EQF-Ebenen zum Ausdruck kommen, wobei alle drei Arten von Lernergebnissen vom niedrigsten bis zum höchsten Qualifikationsniveau voranschreiten und sich konsistent zu einem Deskriptor der jeweiligen Stufe kombinieren lassen.

Die Stufenbeschreibungen des EQF enthalten keine detaillierten Angaben über spezifische nationale oder sektorale Qualifikationen. Nationale und sektorale ExpertInnen bzw. die zuständigen Stellen sollten daher jede Qualifikation ihres Bereiches bestimmten EQF-Stufen zuordnen können, was sich in der Praxis allerdings als nicht leicht herausstellen kann: So kann z.B. der Fall auftreten, dass ein bestimmter Bildungsgang hinsichtlich der in ihm zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen unterschiedlichen Stufen des EQF-Schemas zuzuordnen ist. Eine angemessene Berücksichtigung und Bewertung von informellen und nicht-formalen Lernkontexten durch berufliche Erfahrung etc. erfordert gemeinsame Methoden und Systeme zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens.

2.2.6. Qualifikationen

Der für Qualifikationsrahmen zentrale Begriff der Qualifikationen wird in der Weise definiert, dass eine spezielle Qualifikation dann erreicht ist, "wenn eine *zuständige Stelle* entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht (Europäische Kommission 2005, 14). Diese Zertifizierung kann demnach entweder durch einen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsgang oder durch einen Evaluierungsprozess erfolgen. Dabei können die für das

⁵ Die im englischen Original mit Skills beschriebenen Lernergebnisse wurden in der deutschen Übersetzung als Fertigkeiten bezeichnet (vgl. Europäische Kommission 2005). Speziell für den Hochschulbereich hat sich der Ausdruck Fähigkeiten durchgesetzt, weshalb dieser in weiterer Folge Verwendung findet, wenn es sich ausdrücklich um an Hochschulen erworbene Lernergebnisse handelt.

Erreichen einer bestimmten Qualifikation notwendigen Lernergebnisse und Kompetenzen im Rahmen von Bildungsgängen und/oder im Rahmen von Berufserfahrung erarbeitet werden. Durch die Zertifizierung der erreichten Lernergebnisse und Kompetenzen werden diese offiziell anerkannt und können als Qualifikationen Gültigkeit auf dem Arbeitsmarkt und in weiteren Bildungswegen beanspruchen. Qualifikationen können weiters zur Ausübung bestimmter Berufe berechtigen. Hier bestehen formale Anknüpfungspunkte und Überschneidungen mit der EU-Anerkennungsrichtlinie für reglementierte Berufe, die bei der Entwicklung von Nationalen Qualifikationsrahmen zumindest in Form von Verweisen mitgedacht werden müssen (vgl. dazu Kapitel 4.3 und speziell die Anmerkungen in Fußnote 25).

2.2.7. *Bezüge zwischen europäischem, nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen, Instrumentarium, Verfahren und Prinzipien*

Ein erfolgreicher EQF hängt nicht nur vom entwickelten *Deskriptoren-System* ab, auf das man sich zur Beschreibung der Qualifikationen einigt, sondern auch von den gemeinsamen *Verfahren und Prinzipien der Zusammenarbeit* für so ein übergreifendes Rahmenwerk. Diese gemeinsamen Grundsätze und Verfahren (vgl. Europäische Kommission 2005, 31ff) sind besonders in der Qualitätssicherung⁶, der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, der Orientierung und Beratung und der Förderung von Schlüsselkompetenzen zu berücksichtigen. Erst dadurch kann Transparenz verbessert und gegenseitiges Vertrauen erhöht werden.

Der EQF fokussiert auf die Relevanz für den Lernenden/die Lernende in seinen/ihren Bemühungen um lebenslanges Lernen. Um die Bildungsbiographien planbar zu machen sind Instrumente zu entwickeln, die als Referenzpunkte in diesem Prozess dienen können. Anzuknüpfen ist hier etwa am Leistungspunktesystem zur Übertragung, Anerkennung und Akkumulierung von Lernerfolgen (ECTS, ECVET⁷), dem EUROPASS-Rahmen⁸ für die Transparenz von Qualifikationen und dem Portal für internationale Lernangebote (PLOTEUS⁹).

Damit ein EQF möglichst wirkungsvoll für die Lernenden anzuwenden ist und seine Ziele erreichen kann, ist genauso wie beim EHR-Qualifikationsrahmen die Kooperation der einzelnen Staaten und Sektoren erforderlich. Idealerweise erstellen alle Mitgliedsstaaten einen einzigen nationalen Qualifikationsrahmen (NQF), in dem sämtliche Qualifikationen eines Landes erfasst und in Beziehung zum EQF abgebildet sind, d.h. dass die einzelnen

6 Im Kommissionsvorschlag sind gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in Bildung und Berufsbildung aufgelistet, die sich auf die Standards und Leitlinien der ENQA für den Hochschulbereich sowie auf den gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen für die Berufsbildung (CQAF) beziehen.

7 Leistungstransfersystem in der Berufsausbildung (*European Credit Transfer for Vocational Education and Training*).

8 EUROPASS (*Framework Concept to promote the Transparency of Qualifications and Skills*).

9 PLOTEUS (*Portal on Learning Opportunities throughout the European Space*).

Qualifikationen den EQF-Stufen allgemein verständlich und nachvollziehbar zugeordnet werden.

Die Definition der nationalen und sektoralen Qualifikationen bzw. die Zuordnung (bestehender Qualifikationssysteme /-rahmen) zum EQF liegt bei den nationalen Behörden, unterschiedlichen Stakeholdern auf nationaler Ebene (Wirtschaft, Sozialpartner, NGOs), sowie bei den Bildungseinrichtungen. Bei der Entwicklung nationaler und sektoraler Qualifikationsrahmen ist Konsistenz und Kompatibilität zu den europäischen Metarahmen sowohl hinsichtlich des EQF als auch des EHR-Rahmens unter Einhaltung einer Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren auf jeden Fall anzustreben. Hier wird explizit auf Anknüpfungspunkte zum Bologna-Prozess, bei der die freiwillige, aber engagierte Zusammenarbeit weit reichende Reformen in Gang gebracht hat, verwiesen.

Der Prozess der Selbstzertifizierung bezieht sich auf die Art und Weise, wie nationale und sektorale Qualifikationen definiert werden und in den nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen werden. Diesen Prozess gestalten die Staaten selbstständig, indem sie (eine) zuständige Stelle(n) bestimmen, die diese Aufgabe erfüllen. Zentrales Element ist die Sicherstellung der Kompatibilität des nationalen Rahmens – der nationalen und sektoralen Qualifikationen – mit dem europäischen Rahmen. Die Kompatibilität soll unter Beachtung der genannten gemeinsamen Prinzipien der Qualitätssicherung und unter Einbeziehung internationaler ExpertInnen gesichert werden. Im Sinne der Transparenz ist eine umfangreiche Dokumentation über die Vorgehensweise bei der Selbstzertifizierung, die in Form eines Verzeichnisses aller angewendeten Kriterien, Entscheidungen und Regelungen angelegt werden könnte, unabdingbar.

In Österreich könnte sich der Prozess der Selbstzertifizierung im Tertiärsektor nach derzeitiger Rechtslage wie folgt gestalten: Die autonomen Universitäten entwickeln ihre Studienprogramme eigenständig innerhalb nationaler und internationaler Netzwerke. Bei den Fachhochschulen nimmt diese Aufgabe der Fachhochschulrat (FHR) wahr und bei den Privatuniversitäten der Akkreditierungsrat. Im Bereich des Berufsbildenden Schulwesens liegt diese Kompetenz bei den zuständigen Stellen im BMBWK. Von der organisatorischen Zuständigkeit ist diese Ausgangslage mit der Situation in Irland vergleichbar, da auch hier die Universitäten autonom agieren (vgl. Kapitel 3.3). Nun könnte es wie in Irland eine weitere Stelle geben, die die Aufnahme aller Bildungsprogramme und Abschlüsse in den Nationalen Qualifikationsrahmen in Zusammenarbeit mit den autonomen Universitäten, FHR und Akkreditierungsrat und unter Einhaltung der gemeinsamen Grundsätze und Verfahren koordiniert.

2.3. Diskussion

Wesentlich für den EQF als ergebnisorientierten Rahmen ist die Frage, ob ein einheitliches Deskriptoren-System gefunden werden kann, das sämtliche Kompetenzen und

Qualifikationen sowohl der beruflichen Aus- und Weiterbildung als auch der allgemeinen Schul- und Hochschulbildung beschreiben kann. Diese Frage stand auch im Mittelpunkt des EQF-Konsultationsprozesses und wurde kontrovers diskutiert. Gerade beim Herzstück des EQF – den Deskriptoren der Lernergebnisse – bedarf es einer Schärfung der Kategorisierungen und im Hinblick auf den nationalen Qualifikationsrahmen einer intensiven Weiterentwicklung, vor allem in Bezug auf eine brauchbare Handhabbarkeit in der Praxis. Diese Forderung ging auch aus dem Konsultationsprozess mit dem Auftrag hervor, die vorgelegten EQF-Deskriptoren zu vereinfachen, verfeinern und zu verbessern.¹⁰ Einerseits müssen die Deskriptoren generisch genug sein, um die Diversität der europäischen Qualifikationsstrukturen abbilden zu können, andererseits aber auch so spezifisch, um konkret anwendbar zu sein.

Speziell die dritte der drei vorgeschlagenen Arten von Lernergebnissen, die sehr breite Kategorie der *Kompetenzen* im weiteren Sinne bzw. die persönlichen und fachlichen Kompetenzen, bereitet wegen der hohen Komplexität Schwierigkeiten in der Operationalisierung. Hier existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze, Definitionen und Kategorisierungen (vgl. auch Kapitel 4.3.2). Vor dem Hintergrund der ungeklärten Kategorisierung und Bewertung bzw. Messung – nicht nur von persönlichen und sozialen Kompetenzen – besteht nach wie vor Bedarf an weiterer Forschungsarbeit, vor allem hinsichtlich der praktischen Anwendbarkeit. Dazu bedarf es einer Schärfung der Kategorisierungen und eine einheitliche Definition und Erfassung von Fähigkeiten und Kompetenzen, auch von solchen, die in der Praxis gewonnen werden bzw. auf Erfahrung beruhen.

Mit den Dublin Deskriptoren liegt für den Hochschulbereich jedenfalls ein anerkanntes System der Beschreibung von Lernergebnissen vor. Bei der Weiterentwicklung der EQF-Deskriptoren ist ein besonderes Augenmerk auf die Kompatibilität mit den Dublin Deskriptoren im EHR zu legen. Bei weitgehender Übereinstimmung wäre es durchaus vorstellbar, die anhand des EHR-Deskriptoren-Systems beschriebenen hochschulischen Abschlüsse ohne weiteres in den umfassenden nationalen Qualifikationsrahmen aufzunehmen. Dies hätte den Vorteil, dass die Hochschulen nicht mit zwei unterschiedlichen Beschreibungen von Lernergebnissen ihrer Bildungsprogramme und Abschlüsse – einmal für den EHR und einmal für den EQF – konfrontiert wären. Zusätzlich könnten dann den höheren Niveaustufen (6 bis 8) auch fortgeschrittene Qualifikationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung anhand der EQF-Deskriptoren zugeordnet werden. Diese Frage ist offen und wurde auch im Konsultationsprozess unterschiedlich gesehen: Während in einigen Stellungnahmen kritisiert wurde, dass die EQF-Stufen 6 – 8 zu Lasten der beruflichen

¹⁰ Konsultationsprozess zum EQF: Erste Zusammenfassung der Antworten. Die Ergebnisse der nationalen und sektoralen Stellungnahmen sind hier abzurufen: http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

Bildung zu stark auf die Hochschulbildung fokussieren,¹¹ sind andere der Meinung, dass diese Ebenen ausschließlich der akademischen Bildung vorbehalten sein sollen. Diese Trennung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird etwa im nationalen Qualifikationsrahmen Irlands vollzogen (vgl. Kapitel 3.3).

¹¹ In der österreichischen Stellungnahme zum EQF-Konsultationspapier der Europäischen Kommission wurde daher vorgeschlagen, eine neutralere Formulierung für die Levels 7 und 8 zu verwenden (vgl. BMBWK 2006, 8).

3. Umsetzung im Ländervergleich

In einigen europäischen Ländern wurden bereits nationale Qualifikationsrahmen entwickelt, deren Methodik explizit auf der Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen basiert.¹² Im vorliegenden Ländervergleich werden die Rahmenwerke von Deutschland, Dänemark und Irland analysiert. Es wird dargestellt, welchen spezifischen Zielen der jeweilige nationale Rahmen dient, welche Struktur bzw. Methodik zugrunde liegt und welche Deskriptoren-Systeme angewandt werden, welche Bildungsbereiche erfasst werden, wie sich der Prozess der Implementierung unter den gegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen gestaltet. In der Diskussion werden nochmals Spezifika der einzelnen Rahmenwerke hervorgehoben und zu den grundsätzlichen Überlegungen zur Entwicklung eines NQF, basierend auf einem Gespräch mit Mogens Berg, dem Vorsitzenden der Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, in Bezug gesetzt.

3.1. Deutschland

In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz im April 2005 einen nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich beschlossen. Erarbeitet wurde der Rahmen im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* gilt – wie in der Bezeichnung angeführt – für den Hochschulbereich und entstammt dementsprechend der Initiative für einen übergreifenden Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum des Bologna-Prozesses. Der beschlossene deutsche Rahmen bedient sich der im TUNING Project¹³ und in der Joint Quality Initiative¹⁴ entwickelten Deskriptoren-Systeme zur Beschreibung der akademisch erworbenen Lernergebnisse. Die außerakademischen Bereiche des Bildungssystems sind vorerst nur insofern vertreten, als die Schnittstellen von der akademischen zur Berufsbildung beschrieben werden. Es ist vorgesehen, auf Basis des beschlossenen Rahmenwerkes in den nächsten Jahren die Beschreibung auf Qualifikationen aller Bildungsbereiche auszuweiten. Seiner Intention nach stellt der deutsche Rahmen für den Hochschulbereich den Ausgangspunkt des umfassenden nationalen Qualifikationsrahmenwerkes im Sinne des EQF für Lebenslanges Lernen dar.

Im deutschen Qualifikationsrahmen werden analog zum übergreifenden europäischen (Meta-) Rahmen generische Deskriptoren zur Beschreibung der Qualifikationsniveaus der dreistufigen Bologna-Studiengangszyklen herangezogen. Hinsichtlich der Lernergebnisse werden aber keine weitergehenden Spezifizierungen im Vergleich zum übergreifenden Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum vorgenommen. Stattdessen

¹² Irland, die Länder des Vereinigten Königreichs und Dänemark waren die Vorreiter im Prozess der Entwicklung und Implementierung von nationalen Qualifikationsrahmen.

¹³ Vgl.: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

¹⁴ Vgl.: <http://www.jointquality.org/>.

werden die generischen Dublin Deskriptoren im nationalen Rahmen weitgehend übernommen und darauf verwiesen, dass die detaillierte Beschreibung der Qualifikationen Aufgabe der Hochschulen ist: "Die fachspezifische Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens liegt bei den Fächern und den Hochschulen. Der Qualifikationsrahmen ist in diesem Prozess als Referenzrahmen zu verstehen." Bei den formalen Aspekten von Hochschulstudien (Arbeitsaufwand, Profilbildung, Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten) wird auf die Situation in Deutschland eingegangen, im Hinblick auf die Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse enthält der vorliegende deutsche Rahmen aber keinen Mehrwert.

Der Entwurf besteht aus zwei Tabellen. Die erste Tabelle gibt die Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum wieder, vertikal bestehend aus den drei Niveaustufen der Bologna-Zyklen Bachelor, Master und Doktor. Horizontal werden diesen Stufen sehr konzise zum einen formale Aspekte wie durchschnittliche Dauer, Workload (ECTS), unterschiedliche Profilbildung sowie Berechtigungen für die Zulassung zur nächst höheren Stufe und zum anderen die möglichen Abschlüsse des Hochschulstudiums (Hochschulgrade und Staatsexamina) zugeordnet. Bei den formalen Abschlüssen (Titeln) wird explizit nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterschieden. Platz für eine Unterscheidung zwischen den Institutionen wird wohl im Rahmen der Profilbildungen bleiben, denn die "unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten sollen jedoch nicht in Frage gestellt, sondern für die Entwicklung der neuen Strukturen nutzbar gemacht werden" (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 4).

Die zweite Tabelle enthält zwei Spalten der generischen Beschreibung der jeweiligen Lernergebnisse bestehend aus:

- Wissen und Verstehen: Wissensverbreitung und Wissensvertiefung
- Können (Wissenserschließung): Instrumentale Kompetenzen, systemische Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen,
- sowie eine Spalte mit weiteren formalen Aspekten des Studiengangszyklus (Zugangsvoraussetzungen, Dauer, Anschlussmöglichkeiten, Übergänge aus der beruflichen Bildung).

Im Wesentlichen handelt es sich bei der generischen Beschreibung der Lernergebnisse um eine Übersetzung der Dublin Deskriptoren, wie sie von der Bologna-Arbeitsgruppe in der Publikation *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* wiedergegeben wird (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 65ff). In der Darstellung wird eine leicht abgeänderte Form der Deskriptoren verwendet, indem gewisse Elemente bzw. Oberbegriffe dem TUNING-Projekt entlehnt wurden (Systemische Kompetenz, Instrumentale Kompetenz).

Die Entwicklung des deutschen Qualifikationsrahmens ist bis dato ein reiner Formalakt. Es wurden methodisch die Vorgaben aus dem Bologna-Prozess übernommen, jedoch keine weitergehenden spezifischen (bildungspolitischen) Ziele formuliert, die mit dem Qualifikationsrahmen im deutschen Bildungssystem erreicht werden sollten. Dies zeigt sich in der unbestimmt gehaltenen Formulierung: "Folgenden Zielen dient *ein* Qualifikationsrahmen [...]" (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse 2005, 3) und darin, dass der Rahmen nach wie vor als *Entwurf* bezeichnet wird. Die Situation ist dementsprechend die, dass einmal ein Entwurf vorliegt, der jedoch an den Bildungsinstitutionen noch nicht angekommen zu sein scheint. Wie sich der Prozess der Implementierung des deutschen Qualifikationsrahmens gestalten wird, bleibt daher abzuwarten.

In Bezug auf die Durchlässigkeit wird auf Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte BewerberInnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verwiesen.¹⁵ Weiters gibt es die Möglichkeit der Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbener und durch Prüfung nachgewiesener Qualifikationen und Kompetenzen auf ein Bachelor- bzw. Master-Studium hingewiesen. Sonstige Schnittstellen zur beruflichen Bildung und zur Weiterbildung (kurzzyklische Studienangebote speziell für Erwachsene bzw. Berufstätige, etc.) sind nicht vorgesehen, weshalb der Rahmen nicht dazu angetan scheint, der Hochschulbildung eine starke Position im lebenslangen Lernen zu verleihen.

Auch das im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse formulierte Ziel, diesen akademischen Rahmen um die allgemeine und berufliche Erst- und Weiterbildung zu erweitern und einen nationalen Qualifikationsrahmen für sämtliche Bildungsbereiche im Sinne des EQF für lebenslanges Lernen zu entwickeln, scheint nach Abschluss des Konsultationsprozesses nicht realisierbar. In der Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum EQF wird der Hochschul-Qualifikationsrahmen beispielsweise überhaupt nicht erwähnt, obwohl sich der Hauptausschuss darin für einen "bildungsbereichsübergreifenden nationalen Qualifikationsrahmen für die Bundesrepublik Deutschland" (Bundesinstitut für Berufsbildung 2006, 1) ausspricht. Stattdessen wird in dieser Stellungnahme nicht nur betont, dass die EQF-Stufen 6-8 nicht der akademischen Bildung allein vorbehalten sein dürfen, sondern dass die akademischen Abschlüsse nicht automatisch diesen Stufen zuzuordnen seien. Vielmehr sei zu überprüfen, ob deren Lernergebnisse den Anforderungen der jeweiligen Referenzniveaus entsprechen. Im Besonderen wird dabei auf den Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit verwiesen und aus Sicht des lebenslangen Lernens gefordert, dass für das Erreichen der höchsten EQF-Stufe Berufserfahrung erforderlich ist. Dies würde im vorliegenden Kommissionsentwurf zum EQF bedeuten, dass ein Doktorat ohne einschlägige Praxis nicht der Stufe 8 zuzuordnen wäre.

¹⁵ Diese Möglichkeiten des alternativen Hochschulzugangs werden allerdings kaum in Anspruch genommen, verschiedenen Erhebungen zufolge beläuft sich der Anteil der StudienanfängerInnen ohne Abitur auf höchstens 1 Prozent, was sogar deutlich unter der Quote in Österreich liegt; vgl.: http://www.blk-bonn.de/papers/hochschulzugang_fuer_beruflich_qualifizierte.pdf.

3.2. Dänemark

Das Modell des Dänischen Qualifikationsrahmens für Hochschulbildung besteht im Kern aus drei Komponenten: den Kompetenzprofilen, den Kompetenzzielen und den formalen Aspekten. Die ersten beiden Komponenten beziehen sich auf die Beschreibung der Lernergebnisse der Hochschulbildung, die ein zentrales Element der Definition der Bologna-Zyklen darstellen und in der Entwicklung von Qualifikationsrahmen im Vergleich zum Element der Arbeitsaufwand (student workload) eine bedeutend größere Rolle spielen.

Die eher allgemein gehaltene Beschreibung von *Kompetenzprofilen* bestimmter Abschlüsse soll eine generelle Vorstellung der Kompetenzen, über die InhaberInnen dieser Abschlüsse normalerweise verfügen sollen, vermitteln. Darauf aufbauend spezifizieren die *Kompetenzziele* detailliertere Erwartungen an bestimmte Kompetenzen von AbsolventInnen, die diese in ausgewählten Bereichen (fachspezifisch und persönlich) haben sollten. Diese Kompetenzziele fokussieren auf drei unterschiedliche Arten von Kompetenzen, nämlich intellektuelle Kompetenzen, professionelle und akademische Kompetenzen sowie praktische Kompetenzen, die jeweils unterschiedliche Kompetenzfelder repräsentieren:

- Intellektuelle Kompetenzen umfassen analytisches und abstraktes Denken, wissenschaftliche Arbeitsweise, kommunikative Fähigkeiten und die Fähigkeit, eigenes Lernen zu strukturieren und zu steuern. Die intellektuellen Kompetenzen repräsentieren Kompetenzen genereller Art und sind nicht auf ein spezifisches Fach oder Studienprogramm zugeschnitten.
- Dies ist Aufgabe der professionellen und akademischen Kompetenzen, die spezifische Kompetenzen innerhalb einer Disziplin sowie das Verständnis verwandter Disziplinen bzw. transdisziplinäre Kompetenzen bezeichnen.
- Die praktischen Kompetenzen beziehen sich wiederum speziell auf die Anforderungen, die sich aus den Positionen der Arbeitswelt stellen: sie beinhalten praktische Fähigkeiten, die ethische Dimension und Verantwortung.

Die *formalen Aspekte* beinhalten Angaben zur Workload, Zugangsvoraussetzung, Weiterbildungsoptionen, Anerkennung und Institutionen, an denen entsprechende Abschlüsse erworben werden können.

Neben der Beschreibung der Qualifikationen wird im dänischen Qualifikationsrahmen dessen Implementierung hervorgehoben und es werden drei Bedingungen formuliert, die erfüllt werden müssen, bevor die Implementierung abgeschlossen ist. Der Qualifikationsrahmen

- muss sowohl von den Bildungseinrichtungen als auch von den Behörden als brauchbares Werkzeug akzeptiert sein (Akzeptanz),
- von diesen Institutionen und Behörden in ihre Aktivitäten einbezogen werden, gleich ob es sich dabei um Curricula-Entwicklung, Bildungsevaluation oder Anerkennung handelt (Vernetzung), und
- schließlich sollen sie sich verpflichtet fühlen, den Rahmen auch anzuwenden (Verbindlichkeit).

Der Prozess der Implementierung wird als Dialog aufgefasst, in dem geklärt wird, ob es sich bei dem vorgelegten Qualifikationsrahmen um ein taugliches Instrument handelt. Durch praktische Anwendung des Rahmenwerkes in Form von Pilot Projekten soll etwa überprüft werden, ob der Rahmen den Paradigmenwechsel von disziplinen-orientierten hin zu kompetenz-orientierten Curricula herbeiführen kann. Die auf diese Weise gewonnenen Erfahrungen werden zur Adaption des Qualifikationsrahmens herangezogen, ebenso wie Stellungnahmen und Ratschläge ausgewählter Personengruppen von hochschulischen Bildungseinrichtungen.

Der Qualifikationsrahmen sollte politisch unterstützt, befürwortet, anerkannt und verpflichtend werden, indem er beispielsweise in die dänischen Bildungsgesetzgebung einbezogen wird. Der Qualifikationsrahmen sollte den Standard für die Formulierung von Curricula durch die zuständigen Stellen der Hochschulen bilden. Die in diesem Sinne entwickelten Curricula sollten Aussagen darüber enthalten, wie die angepeilten Bildungsziele – auch im Hinblick auf die Employability – erreicht werden können. Die Bildungsziele wären auch Ausgangspunkt der Evaluation und Qualitätssicherung: zum einen würde überprüft, ob die Studienprogramme so strukturiert sind, dass die formulierten Bildungsziele erreicht werden können, und zum anderen ob die Bildungsziele tatsächlich erreicht werden.

Neben den üblichen Bologna-Studiengangzyklen Bachelor (hier wird zwischen professionellen und akademischen Abschlüssen differenziert), Master und PhD gibt es weitere kurzzyklische akademische Bildungsgänge im Qualifikationsrahmen, deren formale Aspekte im Folgenden aufgelistet sind:

- Vocational Academy degree (AK), Zugangsvoraussetzung: Matura-Äquivalent (upper secondary or vocational education), Dauer 2 Jahre (120 ECTS), Anschlussmöglichkeit: Diplomstudiengänge (Diploma Graduate degree)
- Further adult education programmes (VVU), Zugangsvoraussetzung: Pflichtschulabschluss und zweijährige Berufserfahrung, Dauer: 1 Jahr (60 ECTS), Anschlussmöglichkeit: Diplomstudiengänge (Diploma Graduate degree)

- Diploma Graduate degree: Zugangsvoraussetzung: Berufsausbildung, Weiterbildungsprogramme oder spezielle Zugangskurse in Verbindung mit zweijähriger relevanter Berufserfahrung nach einer entsprechenden Berufsausbildung, Dauer: 1 Jahr Vollzeitstudium (60 ECTS)
- Candidatus, Zugangsvoraussetzungen: ausgewählte Bachelor degree Programme, Dauer; 2 Jahre Vollzeitstudium (120 ECTS), Anschlussmöglichkeit: PhD-Programme

Allein die Zugangsvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten dieser speziellen Bildungsprogramme zeigen, dass der dänische Qualifikationsrahmen um Durchlässigkeit bemüht ist und dass die Hochschulbildung eine aktive Rolle in den Bemühungen um Lebenslanges Lernen einnehmen soll. In Dänemark gibt es wie in Österreich ein ausgeprägtes berufsbildendes Schulwesen, in dem die Lehrausbildung von großer Bedeutung ist. Die kurz- und mittelzyklischen Studienangeboten, richten sich hauptsächlich an Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufserfahrung.

3.3. Irland

Im Gegensatz zum dänischen und zum deutschen Qualifikationsrahmen, die ausschließlich die Abschlüsse des Hochschulwesens umfassen, beschreibt der vorliegende irische Qualifikationsrahmen (*National Framework of Qualifications, NFQ*) sämtliche Abschlüsse des gesamten Bildungswesens und es ist vorgesehen, im Prozess der Implementierung auch das vorerst noch nicht abgebildete nicht-formale und informelle Lernen einzubinden.

Der Einführung des NFQ im Oktober 2003 sind tiefgreifende Reformen im irischen Bildungswesen vorausgegangen, die für die Entwicklung des NFQ entscheidend gewesen sind. Darum sollen die wesentlichen Punkte des Wandels im irischen Qualifizierungssystem und ihre Auswirkungen auf die Qualifikationsstrukturen im Überblick skizziert werden.

Ausgangspunkt dieser Entwicklung war der *Qualifications (Education & Training) Act* von 1999, in dessen Rahmen im Jahr 2001 drei neue Organisationen gegründet wurden:

1. *National Qualifications Authority of Ireland (NQAI)*: Hauptaufgabe war es von Beginn an, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln.
2. *Further Education and Training Awards Council (FETAC)*: zuständig für die Anerkennung von Lernergebnissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.
3. *Higher Education and Training Awards Council (HETAC)*: zuständig für die Anerkennung von Lernergebnissen der Hochschulbildung mit Ausnahme der

(bestehenden¹⁶) Universitäten und des Dublin Institutes of Technology, die weiterhin selbstständig ihre Programme entwickeln und Abschlüsse verleihen.

Die Einführung dieser Organisationen hat eine Vereinfachung der Struktur des Bildungssystems zur Folge, denn in FETAC und HETAC wurden die Funktionen einer Vielzahl von Organisationen, die davor Qualifikationen zuerkannt haben (etwa das National Council for Vocational Awards oder das National Tourism Certification Board), gebündelt und somit die Anzahl zuständiger Stellen reduziert.

Neben FETAC und HETAC, den sieben Universitäten und dem *Dublin Institute of Technology* (DIT) gibt es mit der *State Examinations Commission* (SEC) einen weiteren *awarding body*, der für die Qualifikationen in Schulen zuständig ist (*Junior Certificate* und *Leaving Certificate*).

Der Einführung des NFQ im Jahr 2003 ging ein Konsultationsprozess voraus, in dem ein breites Spektrum an Stakeholdern eingebunden war. Die nunmehrige Implementierung ist ein langfristiger Prozess, der derzeit unter Einbeziehung der Stakeholder vorangetrieben wird. Erklärtes Ziel und Hauptaufgabe des irischen Rahmens ist es, einen Wandel im Bildungssystem herbeizuführen und Reformen zu unterstützen, um das Ziel des lebenslangen Lernens zu befördern. In diesem Zusammenhang wurden eine Reihe von neuen Abschlüssen (*awards*) auch im Hochschulbereich entwickelt, die sich speziell an die Zielgruppe der Erwachsenen richten.

Der irische Rahmen ist auch deshalb von Interesse, weil er von der Logik her dem Kommissentwurf zum EQF für LLL sehr nahe kommt und durch die mehrjährige Implementierungsphase bereits Erfahrungen vorliegen.

3.3.1. Methodik

Der NFQ besteht aus 10 Niveaustufen (*levels*). Die Niveaus sind definiert durch ein Set von Lernergebnissen (*level indicators*), bestehend aus Wissen (*knowledge*), Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten (*know-how and skill*) und Kompetenzen (*competence*). Innerhalb der Niveaus gibt es das zentrale Element der *award-types*, über die spezifische Abschlüsse (*named awards*) zugeordnet werden. Die einzelnen Niveaus können einen oder mehrere solcher *award-types* umfassen. Mehrere *award-types* gibt es etwa in Stufe 8 mit dem *Honours Bachelor Degree* und dem *Higher Diploma*. Korrespondierende *named awards* wären dann ein *Honours Bachelor Degree in Microbiology* oder ein *Higher Diploma in Nursing*. Die NQAI

¹⁶ Für die sieben zum Zeitpunkt der Gründung von HETAC bestehenden Universitäten sowie das Dublin Institute of Technology (DIT) ist HETAC nicht zuständig, sie sind weiter eigenständig für ihre Studienprogramme und Abschlüsse verantwortlich. Die Abschlüsse von DIT und den Universitäten werden auf Basis eines Übereinkommens mit der NQAI in den nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen. Für alle nach dem Jahr 2001 akkreditierten Universitäten ist hingegen die HETAC zuständig.

ist zuständig und verantwortlich für die Entwicklung der *level indicators* und der *award-type descriptors*. Die *named-awards* wiederum werden auf Basis der *level indicators* und der *award-type descriptors* von den *awarding bodies* entwickelt und in den Qualifikationsrahmen aufgenommen.¹⁷

Lernergebnisse (level indicators)

Um Bildungsprogramme durch die drei Arten von Lernergebnissen besser analysieren und beschreiben zu können, sind sie zusätzlich in Komponenten unterteilt:

Abbildung 1: Drei Arten von Lernergebnissen und ihre Komponenten

Lernergebnisse	Komponenten
Wissen (<i>knowledge</i>)	Breite, Tiefe (<i>breath</i>)
	Art, Gattung (<i>kind</i>)
Fähigkeiten und Fertigkeiten (<i>know-how and skill</i>)	Bereich (<i>range</i>)
	Selbsteinschätzungs- und Urteilsvermögen (<i>selectivity, procedural responsiveness</i>)
Kompetenzen (<i>competence</i>)	Kontext (<i>context</i>)
	Rollenkompetenz (<i>role</i>)
	Lernkompetenz (<i>learning to learn</i>)
	Verständnis (<i>insight</i>)

Quelle: National Qualifications Authority of Ireland.

In Verbindung mit den 10 Niveaustufen bilden diese 8 Komponenten von Lernergebnissen einen 10x8-Raster der *level indicators*.

Award-type

Vier Klassen von *award-types* sind im NFQ vorgesehen: *major award-types*, *minor award-types*, *special purpose award-types* und *supplemental award-types*. Bisher wurden nur *major award-types* definiert und dem NFQ zugeordnet. Die restlichen Typen sind Abschlüsse, die ein kleineres Spektrum an Lernergebnissen umfassen. Wenn der Rahmen voll entwickelt ist, sollen die vier Klassen von *award-types* in allen 10 Levels verfügbar sein. Demnach wird es möglich sein, dass einzelne Lerner sich unterschiedlichen NFQ-Ebenen zuordnen können:

¹⁷ Es ist das Recht und die Pflicht der *awarding bodies* (FETAC, HETAC, SEC, DIT und die sieben Universitäten), *awards* zu entwickeln.

Beispielsweise verfügt jemand über einen *major award* auf Level 6, einen *special-purpose award* auf Level 8 und zwei *supplemental awards* auf Level 5.

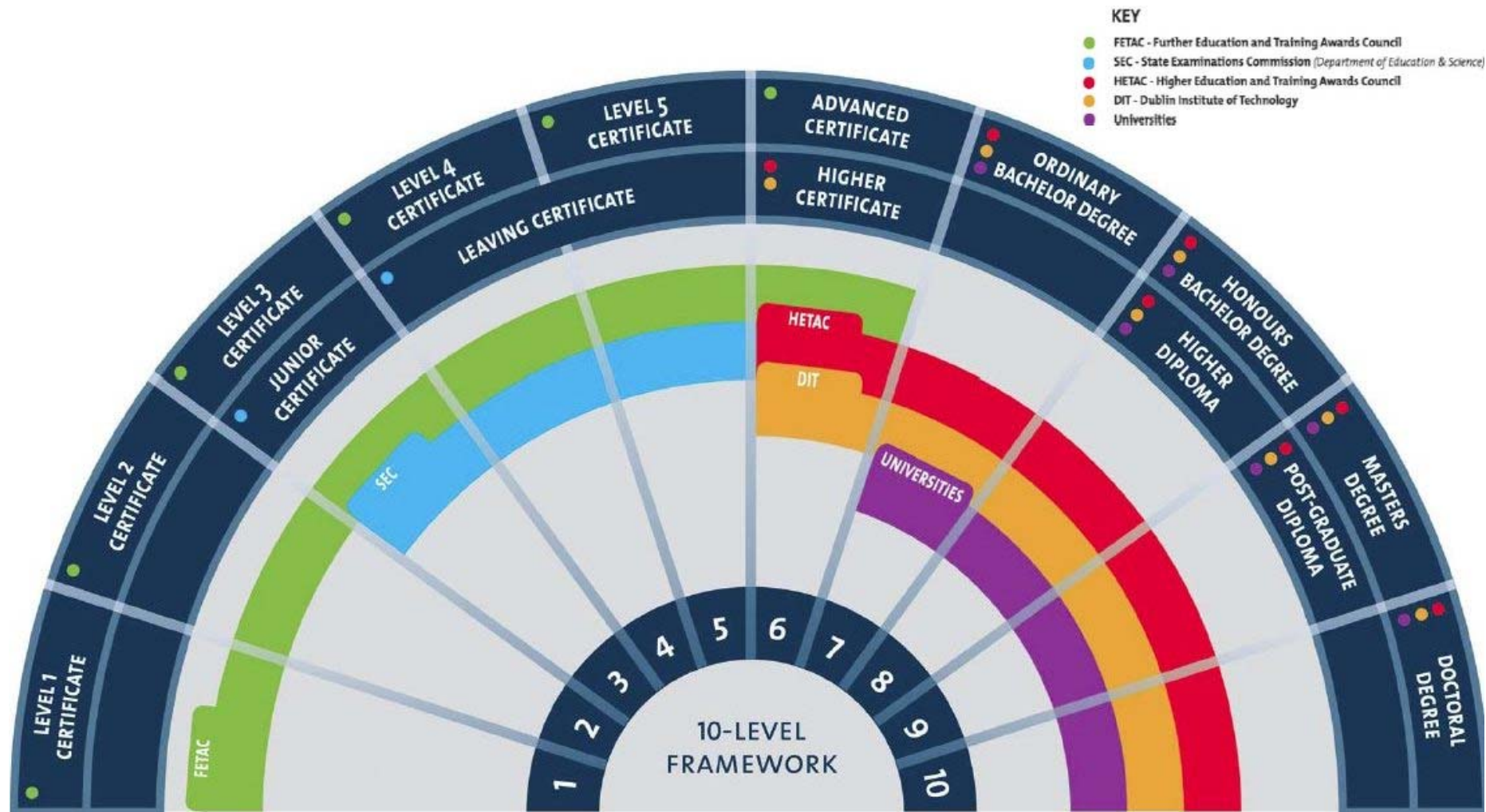
Die *award-type-descriptors* beinhalten neben den generischen Angaben der acht Komponenten von Lernergebnissen auch formale Aspekte eines Abschlusses (*award-type*-Klasse, Ziel, Dauer in ECTS), Anschlussmöglichkeit und Transfer sowie optional weitere Erklärungen.

Named-award

Der *named-award* ist die spezifische Qualifikation, die von Lernenden erworben wird, wenn sie eine Ausbildung in einem bestimmten Bereich erfolgreich absolviert haben. Diese Qualifikationen sind von den zuständigen Stellen – etwa von Universitäten oder HETAC – zu entwickeln. Laut NQAI sollen nur jene Qualifikationen in den NFQ aufgenommen werden, wenn sie von zuständigen Stellen entwickelt wurden und diese Stellen über einen entsprechenden gesetzlichen Auftrag verfügen.

Abbildung 2 zeigt eine grafische Darstellung des 10-stufigen irischen NFQ mit den jeweils zuständigen *awarding bodies*. Die Bologna-Zyklen verteilen sich auf die Stufen 7 – 10, wobei die Stufe 7 den Bologna Short Cycle repräsentiert. In der Regel stellt dieser Abschluss Ausstiegsmechanismen aus einem Bachelor-Programm dar, das bei Absolvierung eigentlich zu Stufe 8 führt. Für diese Abschlüsse sind neben den Universitäten auch HETAC und DIT zuständig. Diese Stufen sind ausschließlich der hochschulischen Aus- und Weiterbildung vorbehalten. Auf Stufe 6 finden sich sowohl Abschlüsse von FETAC (*Advanced Certificate*) als auch von HETAC und DIT (*Higher Certificate*). Auf dieser Stufe findet also eine Trennung zwischen *Further Education and Training* und *Higher Education and Training* statt, die sich aus dem *Qualifications (Education & Training) Act* ableitet. Die NQAI wird die Sinnhaftigkeit dieser Trennung innerhalb einer Stufe demnächst (3 Jahre nach Einführung des NFQ) evaluieren.

Abbildung 2: National Framework of Qualifications (NFQ) in Irland



Quelle: National Qualifications Authority of Ireland (2003c).

3.3.2. Implementierung des NFQ an den Universitäten

Die NQAI nimmt eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Reformen im irischen Bildungssystem ein. Ihr kommen neben der Entwicklung und Implementierung des NFQ weitere wichtige Aufgaben zu. In Kooperation mit den Bildungsinstitutionen werden Standards und Verfahren entwickelt, die Zugang, Durchlässigkeit und Fortschreiten innerhalb des Bildungssystems ermöglichen. Es ist Aufgabe der NQAI, Universitäten und Bildungsinstitutionen bei der Implementierung dieser Standards und Verfahren zu unterstützen und diesen Prozess gemeinsam mit der *Higher Education Agency* (HEA) zu begleiten und zu überwachen.

Die Universitäten sind *awarding bodies* im Sinne des NFQ und als solche sind sie verantwortlich für die Entwicklung von Studiengängen und Bildungsabschlüssen. Dies ist für die bestehenden Universitäten gesetzlich im *Qualifications (Education & Training) Act* von 1999 verankert. Von den Universitäten wird darin verlangt, mit der NQAI zu kooperieren und sie angemessen in ihren Aktivitäten zu unterstützen. Obwohl die oben beschriebenen Standards für Bildungsprogramme und –abschlüsse (*level indicators* und *award-type descriptors*) streng genommen keine Rechtsverbindlichkeit für die Universitäten besitzen, so werden sie dennoch als Maßstab für die Aufnahme der von den Universitäten vergebenen Qualifikationen in den NFQ herangezogen. Die Aufnahme der Abschlüsse der Universitäten in den nationalen Qualifikationsrahmen basiert auf einer Übereinkunft der Universitäten mit der NQAI, die Standards einzuhalten. Daher sind diese Standards für die Universitäten sehr wohl von Relevanz, da es von diesen als großer Vorteil erachtet wird, dass alle universitären Abschlüsse im NFQ inkludiert sind. Denn dies ist speziell für Studierende und künftige Studierende in ihren Bemühungen um lebenslanges Lernen als auch für Arbeitgeber und andere Stakeholder besonders relevant.

Abschlüsse an Universitäten vor Einführung des NFQ sind in diesem noch nicht eingebunden. Die Universitäten drängen darauf, da dies für Lernende, die solche Abschlüsse erworben haben und sich weiterbilden wollen, sehr wichtig ist. Um der begrifflichen Verwirrung zu entkommen¹⁸ besteht aus Sicht der Universitäten dringender Bedarf, zumindest die Position der "alten" Universitätsabschlüsse innerhalb des NFQ, d.h. ihr Niveau, zu bestimmen.

Die irischen Universitäten spielen eine aktive Rolle im Prozess der Implementierung des NFQ und setzen Initiativen zur Förderung der Durchlässigkeit, LernerInnenzentriertheit adäquate Angebote für erwachsene und nicht-traditionelle Studierende (alternative

¹⁸ Es ist nicht etwa nicht unmittelbar ersichtlich, dass die universitären prä-NFQ Abschlüsse und Vorgänger des aktuellen *Ordinary Bachelor Degree*, der *general bachelor degree* oder der *pass bachelor degree* vom neuen NFQ-Abschluss *Honours Bachelor Degree* verschieden sind und tatsächlich unterschiedlichen NFQ-levels zuzuordnen sind.

Zugangsmöglichkeiten,¹⁹ Modularisierung, Teilzeit, ECTS) will man sich im Lebenslangen Lernen positionieren.

3.4. Diskussion

3.4.1. Schlussfolgerungen aus den Länderbeispielen

Die im dänischen Qualifikationsrahmen beschriebenen Kompetenzziele in Verbindung mit der allgemeinen Beschreibung von Kompetenzprofilen bilden im Wesentlichen die selben Dimensionen wie die Dublin Deskriptoren ab: Die intellektuellen Kompetenzen beziehen sich auf deren Elemente *Urteilen*, *Kommunikative Fähigkeiten* und *Lernstrategien*, die professionellen und akademischen Kompetenzen beziehen sich auf *Wissen und Verstehen* und die praktischen Kompetenzen auf die *Anwendung von Wissen und Verstehen*. Die Kompetenzziele gehen aber über die Dublin Deskriptoren hinaus, da sie speziell in den professionellen und akademischen Kompetenzen spezifische Bezüge zu Bildungsprogrammen oder Disziplinen herstellen.

Im Vergleich dazu werden im deutschen Rahmen die generischen Deskriptoren übernommen und keine weiteren spezifischen Bezüge zur deutschen Situation hergestellt, sondern die fachspezifische Ausgestaltung der Qualifikationen wird den Hochschulen überantwortet. Im Sinne einer einheitlichen und transparenten nationalen Vorgehensweise, die eine klare und nachvollziehbare Verbindung der nationalen Qualifikationen zum Europäischen Metarahmen gewährleistet, sind zusätzlich zu den generischen auch spezifische Deskriptoren vor allem für die praktische Verwendbarkeit in der Curriculumentwicklung etc. hilfreich und wünschenswert. Wenn es dagegen allein im Ermessen der Hochschulen liegt, wie die generischen Deskriptoren angewendet werden, kann das in sehr heterogene Beschreibungen ähnlicher Qualifikationen resultieren. Dies wäre dem eigentlichen Ziel der Transparenz und Vergleichbarkeit nicht zuträglich. Um dem vorzubeugen, bedarf es vermutlich im nationalen Rahmen einer Präzisierung und Schärfung der Kategorien. Da Erfahrungen in der Anwendung der vorliegenden generischen Deskriptoren in Österreich noch ausstehen, ist dies derzeit noch nicht zu entscheiden.

Die im irischen Rahmen angewendeten *level indicators* entsprechen weitgehend dem EQF-Vorschlag und werden zusätzlich näher spezifiziert. In Irland besteht im Gegensatz zu Österreich eine langjährige Tradition von kompetenzorientierten *awards*, die ja nicht erst durch den irischen NFQ eingeführt wurden. Deshalb ist die Ausgangssituation bei der Einführung des NFQ nur bedingt mit der österreichischen vergleichbar. Trotzdem können

¹⁹ In Irland haben die Universitäten grundsätzlich das Recht, die Zahl der StudienanfängerInnen zu beschränken. Derzeit stellt das *leaving certificate* (Matura-Äquivalent) die Mindestvoraussetzung für SchulabgängerInnen dar, an Universitäten zugelassen zu werden. Erwachsene ab 23 Jahren werden allerdings von allen Universitäten auf Basis von *mature years* auch ohne *leaving certificate* aufgenommen und die meisten Universitäten reservieren in ihren Erstabschluss-Studiengängen Plätze für diese erwachsenen Studierenden.

wertvolle Anregungen aus den Erfahrungen mit der Systematik, Organisation und Implementierung gezogen werden. In Irland wurde für die bestehenden Universitäten eine Ausnahme gemacht: sie sind nicht HETAC zugeordnet, sondern können autonom ihre Bildungsprogramme entwickeln und Abschlüsse verleihen. Dies ist durchaus mit der derzeitigen Autonomie an Österreichs Universitäten vergleichbar, während für den Fachhochschulbereich mit dem FHR eine Organisation ähnlich der FETAC zuständig ist. Für die Aufnahme der Abschlüsse der irischen Universitäten in den NFQ gelten jedoch die selben Spielregeln der NQAI wie für alle anderen Institutionen. Daher liegt es im Interesse der Universitäten, dass ihre Abschlüsse und Bildungsprogramme im NFQ aufgenommen werden, weil ihnen andernfalls Nachteile im Wettbewerb um Studierende erwachsen würden.

3.4.2. Umsetzungsschritte

In Bezug auf grundlegende Überlegungen zur Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich wurden von Mogens Berg, dem Vorsitzenden der Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, im Interview die wichtigsten Schritte aus seiner Sicht – hauptsächlich in Bezug auf den Hochschulbereich – idealtypisch dargelegt. Diese Ausführungen können für eine weitere Diskussion hilfreich sein und werden daher hier skizziert und mit den im Ländervergleich ausgearbeiteten Unterschieden in Bezug gesetzt.

Phase I: Politische Entscheidungsfindung

Zunächst sind in einer ersten Phase einige wichtige Fragen zu klären: Warum soll ein NQF entwickelt werden? Welcher Zweck wird damit verfolgt? Wie und wofür soll der NQF genutzt werden? Die Antworten auf diese Fragen repräsentieren die strategische Ausrichtung in der Bildungspolitik (Hochschulen, Lebenslanges Lernen): Wird der Bologna-Prozess einfach über das bestehende System gestülpt oder wird er als Reforminstrument aufgefasst? Wenn der NQF als Reforminstrument verstanden wird, ist zu klären, welche Reformen damit eingeleitet bzw. vorangetrieben werden sollen. Diese Fragen stehen in engem Zusammenhang mit der Bologna-Umsetzung und verweisen auf das, was im abschließenden Kapitel unter Reformtiefe bzw. Reformbedarf diskutiert wird (vgl. Kapitel 5.2).

Phase II: AkteurInnen

In der Phase II steht nach Auffassung von Mogens Berg die Organisation des Prozesses der Entwicklung und Implementierung des NQF im Mittelpunkt. Damit verbunden ist die Frage, wer in diesen Prozess eingebunden sein soll und welche Rollen die jeweiligen AkteurInnen spielen. In Deutschland war es beispielsweise hauptsächlich ein Prozess der Universitäten, der wesentliche Akteurin war die Hochschulrektorenkonferenz. In einigen anderen Ländern waren dies die Ministerien, wie dies auch in Österreich der Fall ist. Im Sinne der Förderung

des lebenslangen Lernens und einer breiten Akzeptanz wäre jedenfalls eine breite Einbindung von AkteurInnengruppen auch von außerhalb des Bildungswesens anzustreben (vgl. Kapitel 5)

Phase III: Erarbeitung des Qualifikationsrahmens

Zentral für die Einbeziehung der Hochschulen ist, dass die Bologna-Struktur im NQF Berücksichtigung findet, d.h., dass die drei Bologna-Studiengangszyklen im NQF abgebildet werden können. Hier gibt es wieder viele Möglichkeiten, wie auch der Ländervergleich zeigt: Der deutsche Rahmen besteht ausschließlich aus den drei Zyklen. Im dänischen Rahmen sind eine Reihe von kurzzyklischen akademischen Bildungsgängen vorgesehen, ebenso wie im irischen Rahmen, der die akademische Bildung in fünf Niveaustufen (6 – 10²⁰) unterteilt. Durch die Definition kurzzyklischer Zwischenstufen können – etwa wie in Dänemark durch die Einbindung berufsbegleitender Studienprogramme und akademischer Lehrgänge – die Hochschulen eine aktive Rolle im Prozess des lebenslangen Lernens einnehmen. Wenn man die Zahl der Niveaustufen des Qualifikationsrahmens festgelegt hat, müssen die Elemente entwickelt werden, die die Lernergebnisse und Kompetenzen der einzelnen Stufen definieren. Die Deskriptoren der Hochschulabschlüsse sollten sich in jedem Fall auf die Bologna-Deskriptoren beziehen. Diese können im nationalen Kontext durch das Hinzufügen weiterer Dimensionen erweitert werden, um etwa die Situation des dualen Systems in Österreich besser abbilden zu können. Möglicherweise könnte es – ähnlich wie in Dänemark – hilfreich sein, zwei unterschiedliche Deskriptoren-Systeme zu verwenden: eines für den akademischen Bereich und eines für den professionellen Bereich. Falls man aber die beiden Systeme mittel- oder langfristig zusammenführen möchte, würde man auf ein gemeinsames System setzen. Speziell an Universitäten ist es laut Mogens Berg für viele Verantwortliche sehr ungewöhnlich, Lernergebnisse in Form von Kompetenzen zu beschreiben. Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen dieser Studie (vgl. Kapitel 4 und 5).

Phase IV: Akzeptanz und Umsetzung

In dieser Phase soll zunächst Konsens über das inhaltliche und methodische Design des NQF bei allen relevanten AkteurInnen und Gruppen erzielt werden. Dies beinhaltet nicht nur eine Zustimmung zu einem Entwurf, sondern eine breite Verständigung über die zukünftige Entwicklung des Bildungssystems und die Funktion, die der NQF in dieser Weiterentwicklung erfüllen soll. Eine sorgfältige Auswahl der beteiligten AkteurInnen (Phase II) ist in diesem Prozess hilfreich: wenn man potenzielle KritikerInnen in die NQF-Entwicklungsarbeit einbezieht, können ihre Anmerkungen berücksichtigt und konstruktiv eingearbeitet werden, *bevor* der Rahmen formuliert wird. Auf diese Art könnte auch ihre Zustimmung gesichert werden und der NQF breite Akzeptanz finden. Die Art der Einbindung

²⁰ Die Stufen 7 – 10 sind ausschließlich der akademischen Aus- und Weiterbildung vorbehalten, der Stufe 6 werden auch fortgeschrittene außerakademische Weiterbildungs-Abschlüsse zugeordnet.

und der Umgang mit den unterschiedlichen AkteurInnengruppen hängt stark von nationalen Gepflogenheiten und dem jeweils üblichen Governance-Verständnis ab. Entscheidet man sich für einen reformorientierten Ansatz wäre im Sinne einer nachhaltigen Lösung jedenfalls eine ernsthafte Einbindung vonnöten. Nur durch eine breite Akzeptanz des nationalen Rahmens werden die damit verbundenen Reformziele durch eine allgemeine Anwendung auf institutioneller und behördlicher Ebene des Rahmens erreicht (vgl. Kapitel 5). Das Inkrafttreten des NQF kann wiederum auf unterschiedliche Weise durch den/die zuständige MinisterIn geschehen: der Rahmen kann gesetzlich verankert werden, wie beispielsweise in Irland, wo es mit der NQAI eine zuständige Organisation gibt, die den Rahmen administriert, Programme akkreditiert und Abschlüsse anerkennt. Oder aber der Rahmen bietet als freiwilliges System Informationen und Erfahrungen an, auf die die Institutionen in ihrer täglichen Arbeit zurück greifen können.

4. Qualifikationsstrukturen: Status quo in Österreich

4.1. Methodisches und inhaltliches Vorgehen

Im Rahmen der Studie wurde folgendes methodisches und inhaltliches Vorgehen gewählt: Einschlägige Studien und Berichte dienen als Grundlage um einen generellen Überblick über die Situation in Österreich zu erhalten. Für eine entsprechende Adaptierung der weiteren Vorgehensweise dienten neben einer Präsentation des Zwischenberichts²¹ im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ein Projektworkshop zum EQF an der Donau-Universität Krems, in dem unter großer Beteiligung nochmals die wesentlichen Herausforderungen für den tertiären Bereich diskutiert wurden. Die Themen, die im Hinblick auf den EQF und die Entwicklung eines NQF als wesentlich zu berücksichtigen erachtet wurden, waren die Umsetzung des Bologna-Prozesses, Durchlässigkeit und die Gestaltung von Übertritten, sowie die Frage der Anerkennung.²²

Anschließend an den Projektworkshop wurden in Absprache mit dem Auftraggeber Studienpläne aus dem universitären Sektor ausgewählt, die in ihren unterschiedlichen Ausformungen (Bakkalaureatsstudien, Magisterstudien und Diplomstudien) Einblicke in die derzeitige Situation der Definition von Qualifikationen an den Universitäten liefern. Dabei wird darauf fokussiert, in welcher Form die Qualifikationen beschrieben werden bzw. ob in den Qualifikationsprofilen eine ergebnisorientierte Beschreibung von Kompetenzen erfolgt. Um die österreichischen Qualifikationsstrukturen sowie deren Veränderungen in diesem dynamischen Bereich besser abbilden zu können, wurden im Rahmen der Studie im Jänner und Februar dieses Jahres Interviews mit insgesamt 16 Personen aus dem tertiären Sektor (Universitäten und Fachhochschulen) und aus dem Bereich des Arbeitsmarktes geführt. Davon wurden fünf Interviews speziell im Hinblick auf den Prozess der Umgestaltung der Studienpläne mit Personen geführt, die im diesem Prozess eine wesentliche Rolle einnahmen. Der generelle Fokus der Interviews²³ lag dem Konzept der Studie und den aufkommenden Fragen im Zwischenbericht sowie des Projektworkshops in Krems entsprechend auf folgenden Schwerpunkten:

- Veränderungen in der österreichischen Qualifikationsstruktur im Tertiärbereich im Hinblick auf die Dublin Deskriptoren und die vorgeschlagenen EQF-Deskriptoren
- Standards bei der Anerkennung von in unterschiedlichen nationalen Bildungseinrichtungen erworbenen Qualifikationen und Abschlüssen

²¹ Der Zwischenbericht ist in großen Zügen in den vorliegenden Endbericht eingeflossen.

²² Das Programm des Workshops, die Präsentationen des Projektteams sowie eine Ergebnisprotokoll und eine TeilnehmerInnenliste finden sich im Anhang.

²³ Ein prototypischer Interviewleitfaden findet sich im Anhang. Der Leitfaden wurde je nach Funktion der InterviewpartnerInnen entsprechend adaptiert.

- Umstellungen auf die neuen Abschlüsse Bakkalaureat, Master, PhD. (Adaptierungen im Rahmen des Bologna-Prozesses)
- Veränderungen der Qualifikationsstrukturen und -ziele bei diesen Umstellungsprozessen
- Konzepte zur Erhöhung der Durchlässigkeit innerhalb des nationalen Bildungssystems (Zugangs- und Übertrittsmöglichkeiten jenseits formaler Abschlüsse, Kriterien bei Zugang und Aufnahme)
- Möglichkeiten der Abbildung österreichischer Abschlüsse durch das EQF-Schema im Hinblick auf Lernergebnisse

Schon beim Workshop in Krems und später in der Durchführung der Interviews kristallisierte sich heraus, dass es wesentlich ist, zunächst die bereits vollzogenen Veränderungen an den Hochschulen einer kritischen Analyse zu unterziehen. Fragen zur Entwicklung und Implementierung eines NQF und zu Möglichkeiten der Abbildung der konkreten Qualifikationen in einem EQF wurden in den Interviews zwar angesprochen, doch nur in wenigen Fällen von den InterviewpartnerInnen ausgeführt. Dies resultierte unserer Einschätzung nach zum einen aus Unsicherheiten bezüglich möglicherweise notwendiger weiterer Reformen insbesondere im universitären Sektor, die teilweise als Überforderung angesehen werden. Zum anderen schien aber auch wichtig, einen Blick darauf zu richten, was sich im Zuge der Reformprozesse der letzten Jahre schon getan hat, bzw. auch, wo noch Handlungsbedarf besteht. Daher nahmen die Umstellungsprozesse auf Bologna, die Transparenz der Qualifikationen zwischen tertiärem Sektor und Arbeitsmarkt, die aktuellen und notwendigen Rahmenbedingungen, die Problematik von Übergängen und Durchlässigkeit eine wesentliche Rolle ein. Vor dem Hintergrund dieser Themen wurde der EQF zwar thematisiert, allerdings war eine konkrete Behandlung der in den Interviewleitfäden vorgesehenen Fragestellungen mit einer entsprechend detaillierten Diskussion meist nicht möglich.

Für die Darstellung der Ergebnisse wurde daher vor dem Hintergrund entsprechender Lücken folgende Vorgehensweise gewählt: aufbauend auf einschlägiger Literatur und entsprechenden nationalen Studien wird ein entsprechender Rahmen dargestellt. Weiters fließen in die Ausführungen die Ergebnisse der geführten Interviews ein, um insbesondere in Bezug auf Employability, Kompetenzen und Lernergebnisorientierung die unterschiedlichen Herangehensweisen sichtbar zu machen.

Ausgangspunkt der folgenden Darstellungen sind die rechtlichen und formalen Rahmenbedingungen im tertiären Bereich (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 werden daran anschließend die Anforderungen an den tertiären Sektor erörtert, die sich von Seiten der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes in punkto Qualifikationsbedarf und

Beschäftigungsfähigkeit ergeben. Dabei fließen auch die Aussagen der ExpertInnen aus dem Hochschulbereich sowie die Ergebnisse der Analyse der Studienpläne ein. Vor dem Hintergrund veränderter Bedingungen in den Beschäftigungssystemen wird jeweils die Bedeutung von fachlichen Qualifikationserfordernissen einerseits, sowie von persönlichen und sozialen Kompetenzen andererseits, analysiert. Darauf aufbauend erfolgt im nächsten Abschnitt (Kapitel 4.4) eine Darstellung der Bildungsprozesse im tertiären Sektor, die in gewisser Weise als Abbild der neuen Anforderungen der Beschäftigungssysteme sowie der nationalen und internationalen Reformprozesse im Bildungswesen gesehen werden. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Umstellungsprozesse an Universitäten und Fachhochschulen gelegt, insbesondere mit Blick auf die Veränderungen durch die Bologna-Struktur. Darüber hinaus wurde, um eine Gesamtschätzung der Reformbestrebungen beginnend mit UniStG 97 bis zu UG 2002 abgeben zu können, der Blick nicht ausschließlich auf die Studien in der neuen Bologna-Architektur gelenkt. Die vielfachen Bestrebungen in den unterschiedlichen Fachbereichen sollten auch in den Blick genommen werden, um daraus eine erste Gesamtschätzung vornehmen zu können. Dabei werden die weiteren Ausführungen auf folgende Bereiche fokussieren, die im Hinblick auf die Entwicklung eines NQF und die Forderungen eines EQF eine besondere Bedeutung haben:

- Übergänge und Durchlässigkeit
- Lernergebnisorientierung und Kompetenzen
- LernerInnenzentriertheit
- Mobilität und Internationalisierung

Wesentlich hierbei war, welche Chancen schon in diesem Prozess wahrgenommen werden und wo noch Handlungsbedarf besteht. Für die folgende Darstellung wurde eine integrierte Vorgangsweise gewählt, die sich aus unterschiedlichen Quellen speist: ExpertInneninterviews, analysierte Studienpläne, Gesetze, Studien und Statistiken, sowie der Expertise des Projektteams.

4.2. Formale und rechtliche Rahmenbedingungen im Tertiärbereich

Im Rahmen der Europäisierung der Bildungspolitik wurden in Österreich auf rechtlicher und formaler Ebene einige wesentliche Schritte in Bezug auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Anerkennung im Rahmen des Bologna-Prozesses gesetzt. Diese Rahmenbedingungen werden unter besonderer Berücksichtigung der Bologna-Ziele (Studiengangszyklen, Leistungspunktesystem ECTS, Qualitätssicherung, vergleichbare Abschlüsse, Diploma Supplement und Förderung des lebenslangen Lernens, vgl. BMBWK 2005) konzise dargestellt, um aufzuzeigen, dass auf formaler und rechtlicher Basis die Voraussetzungen, die die Institutionen im Hinblick auf die Einführung eines NQF brauchen, grundsätzlich

vorhanden sind. Ein gemeinsames Verständnis von Qualifikationen und eine entsprechende Neugestaltung der Studienpläne in Bezug auf Lernergebnisse ist zentraler Punkt in der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens.

Österreich hat in den letzten Jahren im tertiären Bildungssektor Reformen in Richtung Europäisierung und Internationalisierung gesetzt und Ziele des Bologna-Prozesses entsprechend verankert. Mit der Implementierung des UG 2002 haben die Universitäten ein hohes Maß an rechtlicher Autonomie und Selbständigkeit erhalten. Diese rechtlichen Rahmenbedingungen sollen den Universitäten ermöglichen, international konkurrenzfähig zu werden und effizient zu arbeiten.

Mit dem Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) wurde im Jahre 1993 der gesetzliche Rahmen für die Einführung von Studiengängen auf Hochschulniveau geschaffen, die einer wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung dienen (vgl. FHStG § 3 (1)). Dies ermöglichte einerseits eine Erweiterung des Spektrums im tertiären Bildungssektor und bedeutete einen Schritt in Richtung einer Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Mit der FHStG-Novelle 2002 wurden auch für den Fachhochschulsektor die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses geschaffen. Die seit dem Jahr 2000 auf der Basis des Universitäts-Akkreditierungsgesetz 1999/2000 (UniAkkG) einrichtbaren Privatuniversitäten haben in ihren Bestimmungen ebenfalls die rechtlichen Voraussetzungen für die Umsetzung der Bologna-Ziele.

Die mit dem Berlin Kommuniqué (2003) festgelegte Schaffung eines zweistufigen Studiensystems, eines Bachelor als eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene und eines Master, wurde für die Universitäten durch das UG 2002 weitgehend übernommen. Mit Ausnahme von humanmedizinischen und zahnmedizinischen Studien und Lehramtsstudien dürfen neu eingerichtete Studien nur mehr als Bakkalaureats- und Magisterstudien eingerichtet werden (vgl. UG 2002, § 54 (2)), bestehende Diplomstudien können beibehalten werden. Bis zum Wintersemester 2004 wurden 29% der ordentlichen, zu einem Abschluss führenden Studien an Universitäten in Bakkalaureats- und Magisterstudien umgewandelt (vgl. BMBWK 2005, 50). Die im Bergen Kommuniqué (2005) verlautbarte mittelfristige Zielsetzung, eine DoktorandInnenausbildung als dritten Studiengangszyklus im Rahmen einer engeren Verbindung zwischen dem Europäischen Hochschulraum und dem Europäischen Forschungsraum im Bologna-Prozess einzuführen, wurde im UG 2002 festgeschrieben, sodass eine legislative Voraussetzung zur Einrichtung von PhD-Studien geschaffen wurde (vgl. UG 2002 § 54 (4)). Österreich war im Prozess der Vorarbeiten zur Entwicklung des dritten Zyklus involviert, die Ergebnisse des im Februar 2005 in Salzburg abgehaltenen Bologna-Seminars zum Thema *Doctoral Studies in the European Knowledge Society* sind in das Bergen Kommuniqué eingeflossen. Der Anteil von Bakkalaureats- und Magisterstudien an Fachhochschulen, die im Wintersemester 2003 eingeführt wurden, beträgt im Verhältnis zu den Diplomstudien im Wintersemester 2005 schon 52%. Im Wintersemester 2004 betrug das Verhältnis noch 27%. Im Wintersemester

2006 sollen 82% der Angebote auf das zweigliedrige Studiensystem überführt sein (vgl. FHR 2005a, 2006a, 2006b). Privatuniversitäten hatten im Wintersemester 2004 einen Anteil von 40% an international orientierten Bachelorstudien.

Auch in Bezug auf die Forderung nach einem Leistungspunktesystem, das zur Übertragbarkeit und Akkumulierung von Leistungspunkten führt, hat Österreich wesentliche Schritte gesetzt. Für die Bakkalaureats- und Magisterstudien ist das ECTS seit 1999 verpflichtend, für alle Diplomstudiengänge seit 2003. Das UG 2002 regelt in Bezugnahme auf das UniStG 1997, dass durch die Studienkommissionen allen Studienplänen verpflichtend ECTS-Anrechnungspunkte zuzuteilen sind. Weiters wird die Mindeststudienzeit nicht mehr in Semestern angegeben, sondern durch den Arbeitsaufwand (Workload) der Studierenden für Bakkalaureats- (180 ECTS) und Magister- (mindestens 120 ECTS) und Doktoratsstudien (120 ECTS) definiert. Für einzuführende PhD-Studien, die den dritten Zyklus des gestuften Studiensystems umfassen, ist im UG 2002 bereits ein Arbeitsaufwand in Form von ECTS vorgesehen, der den im Bergen Kommuniqué vom Mai 2005 entspricht (240 ECTS).

Dem Ziel der Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung, das im Berlin Kommuniqué (2003) auf die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene fokussiert wird, sowie die Betonung der Hauptverantwortung der Universitäten in ihrer institutionellen Autonomie in diesem Prozess, wurde im UG 2002 Rechnung getragen. Die Universitäten sind gefordert, eigene Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen, Gegenstand der Evaluation sind die Aufgaben und das gesamte Leistungsspektrum der Universität. Die im Berlin Kommuniqué 2003 vereinbarten Eckpfeiler für Qualitätsmanagement-Systeme, die bis 2005 etabliert sein sollen sind folgende:

- Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen
- Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung
- Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse
- ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren
- internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung

Die Universitäten sind nun dabei, eigene Qualitätsmanagementsysteme zu entwickeln, bzw. die schon bestehenden Qualitätssicherungsinstrumente in ein gemeinsames System zusammenzuführen. Fachhochschulen verfügen über ein integrales System der externen Qualitätssicherung, die Einrichtung eines neuen FH-Studiengangs setzt dessen Erst-

Akkreditierung durch den Fachhochschulrat (FHR) voraus (max. 5 Jahre). Nach Ablauf dieser Genehmigungsperiode ist eine Re-Akkreditierung erforderlich, der eine Evaluierung und ein formalisiertes Follow-up-Verfahren vorausgehen. Seit 1.7.2005 gelten für Bakkalaureats- und Magisterstudien an Fachhochschulen neue Akkreditierungsrichtlinien. Die Qualitätssicherung ist darüber hinaus in der Novelle des FHStG 2003 festgeschrieben: Die Erhalter haben zur Leistungs- und Qualitätssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen (vgl. Pellert 2006), des Weiteren ist eine Lehrveranstaltungsbeurteilung im Zusammenhang mit den didaktischen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende gesetzlich vorgeschrieben. Die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen als Privatuniversitäten ist im Universitäts-Akkreditierungsgesetz 1999/2000 (UniAkkG) geregelt. Im Gesetz werden die Aufgaben des Akkreditierungsrates und die Voraussetzungen für die Akkreditierung von Privatuniversitäten geregelt. Privatuniversitäten und ihre Studiengänge werden durch ein Akkreditierungsverfahren nach internationalen Standards für einen vom Akkreditierungsrat festgelegten Zeitraum (meist fünf Jahre) genehmigt. Sowohl FHR (Mitglied der Joint Quality Initiative) wie Akkreditierungsrat sind international einschlägig vernetzt (Mitglieder von ENQA, INQAAHE, EHA, DACH). Zur Unterstützung des gesamten tertiären Bildungssektors wurde im Jahr 2004 die Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA) eingerichtet. Die Agentur, die unabhängig agiert, und in der Vertretungen aller tertiärer Bildungseinrichtungen sowie die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mitglieder sind, unterstützt Universitäten und Fachhochschulen auf nationaler Ebene in der Durchführung der Qualitätssicherungsprozesse, koordiniert Evaluierungsverfahren und wirkt auf europäischer Ebene bei der Entwicklung von Verfahren und Standards zur Qualitätssicherung mit (vgl. BMBWK 2005, 41).

Die Forderung nach der Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse in Form eines Diploma Supplement, um die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen europäischer BürgerInnen und des europäischen Hochschulsystems gesamt zu fördern, wurde bereits in der Bologna-Erklärung gefordert. Im Berlin Kommuniqué 2003 wurde festgelegt, dass Studierende, die ihr Studium abschließen, ab dem Jahr 2005 das Diploma Supplement automatisch und gebührenfrei in einer weit verbreiteten europäischen Sprache ausgestellt bekommen. An österreichischen Universitäten wird das Diploma Supplement seit dem Wintersemester 2003 auf Anfrage den AbsolventInnen auf Deutsch und Englisch ausgestellt, an einigen Universitäten automatisch, seit 1.7.2005 ist dies an allen österreichischen Universitäten verpflichtend der Fall. Für Fachhochschulen ist seit 1.1.2005 das Diploma Supplement in Deutsch und Englisch verpflichtend auszustellen (vgl. BMBWK 2005, 33).

Die Förderung des lebenslangen Lernens wurde erstmals im Prager Kommuniqué als wesentliches Ziel eines europäischen Hochschulraumes formuliert. Dies vor dem Hintergrund der Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien aber auch unter den gesellschaftlichen Herausforderungen bezüglich sozialer Kohäsion,

Chancengleichheit und Lebensqualität. Im Berlin Kommuniqué wurden die Hochschulen aufgefordert, "die Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen auf Hochschulebene, einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, zu verbessern" (BMBWK 2005, 27). Maßnahmen dieser Art seien wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen. Im Bergen Kommuniqué 2005 schließlich wird die Entwicklung nationaler und europäischer Hochschulrahmen als eine Möglichkeit verstanden, Lebenslanges Lernen an Hochschulen zu verankern. Dabei wird festgestellt, dass in Bezug auf Hochschulzugang und Anrechenbarkeit im Studium gemeinsam daran gearbeitet werden soll, die Anerkennung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kenntnissen (*prior learning*) und von nicht-formalem und informellem Lernen zu verbessern. Fortschritte werden von den MinisterInnen in der Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich sowie von Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse gefordert.

Die Umsetzung des Ziels der Förderung Lebenslangen Lernens wird an Österreichs Hochschulen vorrangig durch Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung vorangetrieben. Für den Zugang zu diesen Angeboten wird nicht unbedingt ein Hochschulabschluss vorausgesetzt, teilweise genügen entsprechende einschlägige berufliche Vorerfahrungen für die Aufnahme. An den 21 wissenschaftlichen Universitäten in Österreich wurden im Wintersemester 2004 rund 250 Universitätslehrgänge, neben vielen anderen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, durchgeführt. An der Donau-Universität Krems, Universität für (postgraduale) Weiterbildung, wurden im Wintersemester 2004 insgesamt 132 Universitätslehrgänge angeboten. Mit der FHStG-Novelle 2003 haben auch Fachhochschulen die entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen erhalten, um Lehrgänge zur Weiterbildung anzubieten. Bisher wurden 13 Lehrgänge eingerichtet, auch kürzere Weiterbildungsangebote wurden geschaffen. An Privatuniversitäten wurden im Wintersemester 2004 15 akkreditierte Universitätslehrgänge eingerichtet (vgl. BMBWK 2005, 45).

4.3. Qualifikationsbedarf und Beschäftigungsfähigkeit

Auf nationaler, sektoraler und regionaler Ebene sind zahlreiche Systeme der Berufs- und Qualifikationsentwicklung entstanden, die in methodisch sehr unterschiedlicher Weise das Zusammenspiel zwischen den Qualifizierungs- und Beschäftigungssystemen untersuchen und abbilden. Den vielfältigen Problemen in den Kommunikationsstrukturen zwischen der Angebots- und Nachfrageseite wird u.a. mit Informations- und Früherkennungssystemen sowie mit Qualifikationsbedarfsanalysen begegnet. Auch auf europäischer Ebene wurden in diversen Programmen die Qualifikationsstrukturen und ihre Weiterentwicklung einer Beobachtung und Untersuchung – speziell im Hinblick auf die Bedarfseinschätzung in der Berufsausbildung – unterzogen²⁴, doch eine gesamteuropäische Initiative, in der

²⁴ Zum Beispiel Initiativen der Europäischen Kommission, Europäisches Zentrum für Berufsbildung (CEDEFOP), OECD, Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF).

systematisch die Qualifikationsstrukturen in Europa analysiert werden, blieb bis dato aus (vgl. Lassnigg, Markowitsch 2005).²⁵

Durch einen EQF für Lebenslanges Lernen und seine auf Lernergebnisse und Kompetenzen im Sinne von *can-do-statements* basierende Beschreibung von sämtlichen Qualifikationen, die europäische Bildungssysteme hervorbringen, stünde den beiden Marktseiten eine gemeinsame Kommunikationsebene zur Verfügung. Ein Qualifikationsrahmen kann in dieser Hinsicht als Interface zwischen dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt gesehen werden, das die Entstehung von transparenten Qualifikationsstrukturen befördert, indem sich beide Seiten einer gemeinsamen und verständlichen Sprache bedienen. Transparente und verständliche Qualifikationsstrukturen der Bildungssysteme (was AbsolventInnen bestimmter Bildungsprogramme in der Regel wissen und können) erleichtern die Rückkoppelung von Informationen über nachgefragte Qualifikationen des Bildungssystems (was man für das Ausfüllen einer offenen Position wissen, können soll), und zwar über regionale, sektorale und nationale Grenzen hinweg (vgl. auch Lassnigg, Markowitsch 2005, 183). Durch einen EQF für Lebenslanges Lernen sollen die Qualifikationssysteme in Europa gegenseitig lesbar und verstehbar werden mit dem Ziel eines Jobfindings, also Kommunikation zwischen potenziellen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen.

Die Schwierigkeit der Kommunikation zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. eine Qualifikation verständlich zu beschreiben bringt ein Interviewpartner so zum Ausdruck: *Innerhalb der Universität gibt es sehr konkrete Vorstellungen von Qualifikationsniveaus, gleichsam eine unausgesprochene Einigkeit; doch eine allgemein verständliche Außendarstellung dieser Vorstellungen existiert nicht.* Er sieht als eine wesentliche Herausforderung für die Entwicklung eines NQF die Entwicklung einer gemeinsamen, auf Ergebnissen basierenden Sprache.

4.3.1. *Employability*

An den meisten österreichischen Universitäten sind Überlegungen über die Arbeitsmarkt-Relevanz der von ihnen hervorgebrachten Qualifikationen relativ jungen Datums. Erst Mitte der 1990er Jahre und im Zusammenhang mit der Einführung der Fachhochschulen ist das zum Thema geworden.

Ein Interviewpartner formulierte diese Entwicklung so: *Die zunehmende Ökonomisierung der Wissenschaften,²⁶ Bedarfs- und Akzeptanzerhebungen im Fachhochschulwesen bzw. die*

²⁵ In der Debatte um den EQF wird immer wieder auf den Zusammenhang des EQF zur EU-Anerkennungsrichtlinie für reglementierte Berufe sowie anderer existierender internationaler Bildungs- und Jobklassifizierungen (ISCED, ISCO) verwiesen. Dazu ist festzuhalten, dass ein Qualifikationsrahmen durch seinen Fokus auf Ergebnisse und Kompetenzen völlig andere Ziele verfolgt und anderen Zwecken dient. ISCED und ISCO erfüllen hauptsächlich statistische Zwecke, die Anerkennungsrichtlinie regelt die formale Anerkennung von reglementierten Berufsqualifikationen, also die Berechtigung zur Berufsausübung. Berührungspunkte zwischen diesen Systemen sind vorhanden und zu beachten.

entsprechenden Reformen im universitären Sektor führten zu einem Umdenken. Durch die Autonomie müssen sich die Universitäten in den Wirtschaftsprozess einordnen und ein Angebot schaffen, das auf Akzeptanz stößt und auch angenommen wird, weil davon letztlich die Finanzsituation abhängig sein wird. Aus der Sicht vieler InterviewpartnerInnen sind beide Extreme – sowohl eine rein ökonomische Ausrichtung der Universitäten als auch ihre völlige akademische Unabhängigkeit – nicht zielführend, vielmehr ist eine Gesprächsbasis und ein sinnvoller Austausch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft anzustreben. Die Implementierung des UniStG 97 mit dem Erfordernis der Erstellung eines Qualifikationsprofils und der Verlagerung der Verantwortung an die Universitäten und die entsprechenden Studienkommissionen stellte dabei einen ersten wesentlichen Schritt dar. Wie in der nationalen Fallstudie zu Hochschulen und Wirtschaft (1999) festgehalten wird, führte die Aufgabe der Erstellung eines Qualifikationsprofils im Rahmen des UniStG97 im Sinne einer Bezugsetzung zum außeruniversitären Arbeitsmarkt zu einigen Diskussionen. Insbesondere aus den wissenschaftsorientierten Studienrichtungen wurden Bedenken geäußert. Ein wesentlicher Einwand, der sich quer durch die unterschiedlichen Disziplinen zog, lautete, dass aufgrund der vielfältigen "Verwendungsmöglichkeiten" der AbsolventInnen ein enges berufliches Verwendungsprofil nicht fixiert werden könne (vgl. Pechar, Arnold, Unger 1999, 54ff). Bezugnehmend auf erste Erfahrungen der Umsetzung wurde damals festgestellt, dass die Einbeziehung von möglichen Berufsfeldern in die Studienplangestaltung sehr unterschiedlich gehandhabt wurde (vgl. ebd.).

In der Analyse ausgewählter Studienpläne im Rahmen der vorliegenden Studie, die sowohl umgestellte Diplomstudien nach UniStG 97 sowie auch neu eingeführte Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge nach UG 2002 umfasst, lässt sich die sehr unterschiedliche Ausgestaltung bestätigen. Dies ist nicht nur in den unterschiedlichen Fachrichtungen, wie Geistes-, Sozial-, Naturwissenschaften, Technik und Medizin festzumachen. Auch innerhalb der einzelnen Richtungen ergaben sich wesentliche Unterschiede. Des Weiteren wurden nur in sehr wenigen Studienrichtungen genaue Berufsfeldbeschreibungen vorgenommen, sondern eher die breite Einsetzbarkeit der AbsolventInnen betont. In den meisten Studienplänen, wird, mit wenigen Ausnahmen, der berufsvorbereitende Charakter und die wissenschaftliche Fundierung hervorgehoben.

In den analysierten Bakkalaureatsstudienplänen aus den Geisteswissenschaften (Sinologie, Pädagogik, Geschichte) werden Berufsfelder für die AbsolventInnen angegeben. Was sich exemplarisch aus dem Studienplan der Sinologie herauslesen lässt, ist die Betonung der *primären* Qualifizierung: "In vielen Fällen wird jedoch – wie auch in anderen Studien – ein ‚sekundäres‘ training on the job an das Studium anschließen müssen, um zusätzliche berufs-

²⁶ Als Ausdruck der Ökonomisierung wurde die Einbeziehung von Personen aus der Wirtschaft, z.B. als Universitätsräte, und die Tendenz zur Einwerbung von Drittmitteln in wissenschaftlicher und angewandter Forschung genannt.

oder feldspezifische Qualifikationen zu erlangen“ (Studienplan Sinologie, 2). Des Weiteren wird eine "fundierte berufsorientierte Zusatzausbildung im Rahmen der frei zu wählenden Fächer (Module) sowie im Rahmen individueller Diplomstudien“ (vgl. ebd.) empfohlen. Dies findet sich implizit auch in den Studienplänen der Pädagogik und der Geschichte. Hervorgehoben wird, dass sich die Studierenden im Rahmen von freien Wahlfächern oder aus anderen speziell genannten Bereichen zusätzliche Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen sollen, um arbeitsmarktfähig zu sein.

In den ausgewählten Studienplänen aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zeichnet sich ein differenzierteres Bild. In den Diplomstudien Soziologie und Wirtschaftswissenschaften werden die Berufsfelder beziehungsweise auf die "wissenschaftliche Berufsvorbildung“ (Studienplan Soziologie, 1) bzw. auf die "Qualifikation zum Generalisten“ (Curriculum Wirtschaftswissenschaften, 2) sehr allgemein über die Vorbereitung auf Tätigkeiten in unterschiedlichen Organisationen definiert. Im Studienplan für das Bakkalaureatsstudium Wirtschaftsrecht, der auf der inhaltlichen Verknüpfung von Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsrecht aufbaut, erfolgt indessen ein sehr klarer Bezug zur beruflichen Qualifikation im Sinne von Employability. Die Berufsfelder werden detailliert – teilweise mit Beschreibung entsprechender Tätigkeitsfelder – angeführt (vgl. Studienplan Wirtschaftsrecht, 1).

Die ausgewählten Studienpläne aus den Naturwissenschaften sind durchgängig in der Bologna-Architektur konzipiert. Auch hier zeigten sich unterschiedliche Ausgestaltungen im Bezug auf die Berufsfelder. Im Bakkalaureatsstudium der Mathematik wird die breite Einsetzbarkeit der AbsolventInnen betont, in Bezug auf Berufsfelder für BakkalaureatsabsolventInnen wird allgemein auf Möglichkeiten "vorwiegend in Bereichen der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie“ (Studienplan Mathematik, 16) verwiesen. Im Studienplan Biologie werden berufliche Tätigkeiten für AbsolventInnen im Sinne von Berufsfeldern aufgezählt, hier wird allerdings keine Differenzierung zwischen AbsolventInnen des Bakkalaureats- und des Magisterstudiums vorgenommen (vgl. Studienplan Biologie, 545). Im Studienplan des Bakkalaureatsstudiums Lebensmittel- und Biotechnologie wird im Qualifikationsprofil nur grundsätzlich die Vorbereitung der AbsolventInnen "auf die Tätigkeit in herstellungs-, forschungs- und lehrbezogenen Berufsfeldern“ (Studienplan Lebensmittel- und Biotechnologie, 1) genannt.

In den Qualifikationsprofilen der ausgewählten Studienpläne aus dem technischen Bereich zeigt sich ebenfalls eine sehr allgemeine Beschreibung von Berufsfeldern. Im Studienplan zum Diplomstudium der technischen Chemie werden keine Berufsfelder ausgeführt. Im Curriculum für Montanmaschinenwesen erfolgt die Betonung auf die breite Streuung der Arbeitsfelder von AbsolventInnen, allerdings ohne spezifische Nennungen. In den Studienplänen der Telematik (Bakkalaureat/Magisterium) wird auf die universellen Tätigkeitsfelder der AbsolventInnen hingewiesen. Die Differenzierung zwischen Bakkalaureat und Magisterium erfolgt mit Bezugnahme auf die Tiefe der Ausbildung. In diesen

Studienplänen wird auch auf das Können im Sinne von *can-do-statements* eingegangen. In den analysierten Studienplänen aus dem medizinischen Bereich lassen sich Unterschiede ersehen. Im Bakkalaureatsstudium Biomedizin und Biotechnologie werden Berufsfelder im Sinne von Institutionen, an denen BakkalaureatsabsolventInnen tätig sein können, genannt. Im Diplomstudium der Humanmedizin wird im Qualifikationsprofil dargestellt, was von AbsolventInnen erwartet wird und was sie *können* sollen im Sinne von *can-do-statements* (vgl. Studienplan Humanmedizin, 29ff). im Bakkalaureatsstudium Pflegewissenschaft wird auf die unterschiedlichen Berufsfelder im Gesundheitsbereich ohne weitere Spezifizierung hingewiesen²⁷ (vgl. Studienplan Pflegewissenschaft, 4).

In den Interviews konnte bezüglich Akzeptanz des Bakkalaureats am Arbeitsmarkt von den Befragten noch keine Aussage gemacht werden, da schlicht noch keine Erfahrungen darüber vorliegen, wie viele der AbsolventInnen am außeruniversitären Arbeitsmarkt nach einer Beschäftigung suchen bzw. ein weiterführendes Studium anstreben. Auch die individuell wahrgenommenen Arbeitsmarktchancen spielen bei dieser Entscheidung eine Rolle. Des Weiteren hatten die ersten AbsolventInnen in allen früh eingerichteten Bakkalaureatsstudien ihr Studium noch unter der Prämisse begonnen, ein Diplomstudium zu absolvieren, um dann vielfach in das Bakkalaureatsstudium zu wechseln. Die ersten AbsolventInnen dieser Studienrichtungen traten mit wenigen Ausnahmen fast durchgängig in die weiterführenden Magisterstudiengänge ein.²⁸ Eine an der Pädagogik an der Universität Graz durchgeführte Studie zur Einschätzung des Bakkalaureats Pädagogik aus der Sicht der Studierenden brachte zutage, dass knapp 88% nach dem Bakkalaureatsstudium ein Magisterstudium anschließen möchten (vgl. Reicher 2006, 13). Zur Einschätzung der Employability aus der Sicht der Studierenden ergaben sich in der selben Studie folgende Beurteilung: Befragt nach der Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt mit einem Bakkalaureatsabschluss Pädagogik war die Einschätzung eher negativ. Ein Großteil der Studierenden schätzte die Chancen am Arbeitsmarkt nach dem Schulnotensystem als genügend bis nicht genügend ein. Nur 15,8% bewerteten die Chancen als durchschnittlich, nur 5,3% als gut und 0,9% als sehr gut. 91,3% der befragten Studierenden hielten eine Zusatzausbildung zum Studium für unbedingt notwendig, um am Arbeitsmarkt eine Chance zu haben (vgl. Reicher 2006, 11ff).

Die befragten ExpertInnen äußerten jedoch Einschätzungen bezüglich der Bereitschaft des Arbeitsmarktes, AbsolventInnen mit einem Bakkalaureat aufzunehmen. Die sehr unterschiedlichen Ansichten reichen von der Auffassung, dass es für BakkalaureatsabsolventInnen keinen Markt gibt und die Industrie bzw. Betriebe mit diesem

²⁷ In diesem Studium sind, laut Aussage des Vizerektors der Medizinischen Universität Graz, noch im Zusammenspiel von Berufsgruppenvertretungen und Gesundheitsministerium entsprechende Rahmenbedingungen für AbsolventInnen ohne zusätzliche medizinische Berufsausbildung zu schaffen.

²⁸ Z.B. hat von ca. 30 AbsolventInnen des Bakkalaureatsstudiums Mathematik nur ein einziger Absolvent direkt nach dem Bakkalaureat in die Arbeitswelt gewechselt. An der Kunstuniversität Linz bleiben derzeit 95% der BakkalaureatsabsolventInnen an der Universität und belegen weiterführende Magisterstudien.

Abschluss nichts anfangen könnten, bis hin zur Einschätzung, dass AbsolventInnen – bei entsprechender Wirtschaftslage – gute Chancen am Arbeitsmarkt haben. In einer Befragung bezüglich Anerkennung und Bekanntheitsgrad des Bakkalaureatsstudiums Pädagogik bei zukünftigen ArbeitgeberInnen in der Steiermark von März bis Juni 2005 stellte sich heraus, dass von Seiten der ArbeitgeberInnen noch viel an Unsicherheit über die Beurteilung des Bakkalaureats Pädagogik für den Arbeitsmarkt herrscht²⁹ (vgl. Bachmann, Nahold 2006).

Grundsätzlich wird die Situation je nach Institution (Universität oder Fachhochschule) und Fachrichtung differenziert gesehen. Da FH-AbsolventInnen eine relativ praxisnahe akademische Ausbildung, die auf einen bestimmten Arbeitsbereich bezogen ist, erhalten und sich auf dem Arbeitsmarkt in der Zwischenzeit gut positioniert haben, wird von Seiten der FachhochschulexpertInnen dem Bakkalaureat eher eingeräumt, ein erster berufsqualifizierender Abschluss zu sein.

Ein befragter Arbeitsmarktexperte hält es für wahrscheinlich, dass künftig Bakkalaureate in Stelleninseraten spezifisch nachgefragt werden, wenn das entsprechende Angebot erst einmal vorhanden ist. Er sieht das analog zu Fachhochschul-AbsolventInnen, die nach einer gewissen Anlaufphase nun immer stärker in den Stelleninseraten verankert sind, sofern nach bestimmten Fachqualifikationen gesucht wird und es entsprechende FH-Studiengänge gibt: "Z.B. im IT-Bereich gibt es spezifische Studiengänge, da wird teilweise in Inseraten nur nach FH-AbsolventInnen gesucht und in Frage kommen ca. zwei bis drei Studiengänge." Hier werde der Vorteil von FH-AbsolventInnen genützt, die durch ihre relativ praxisnahe, auf einen bestimmten Arbeitsbereich bezogene Ausbildung inkl. absolvierten Praktikums relativ schnell einsatzbereit sind, während Universitäts-AbsolventInnen zwar breiter einsetzbar sind, dadurch aber eine längere Anlaufzeit benötigen. In diesen Überlegungen spielt natürlich auch der Kostenfaktor eine wichtige Rolle: an technischen Universitäten ist beispielsweise der IT-Bereich ebenfalls sehr spezialisiert und fast alle Studierenden sammeln während des Studiums einschlägige praktische Erfahrungen. Hier tritt oft der Fall ein, dass die Studierenden, sobald sie ihren Abschluss in der Tasche haben, gekündigt werden, weil sie dann zu teuer werden. Das heißt, dass für diese Arbeitsplätze kein Diplom erforderlich ist und ein Bakkalaureatsabschluss durchaus ausreichend wäre.

Von den InterviewpartnerInnen wird die Arbeitsmarktfähigkeit des Bakkalaureats sehr differenziert wahrgenommen. Relative Einigkeit besteht in der Ansicht, dass das Bakkalaureat in erster Linie ein eher breit angelegtes Basiswissen vermitteln soll, wobei die Ausbildung von Kernkompetenzen ein wesentliches Kriterium darstellt. Dies resultiere auch aus den teilweise durchgeführten Marktanalysen im Rahmen der Umstellung auf die Bologna-Struktur: für das Bakkalaureat Lebensmittel- und Biotechnologie an der Universität für Bodenkultur stellte sich heraus, dass die Nachfrageseite (Industrie, Wirtschaft) von

²⁹ Die Integration der BakkalaureatsabsolventInnen am Arbeitsmarkt wird in einer Folgestudie erhoben werden (vgl. Bachmann, Nahold 2006).

Universitäts-AbsolventInnen ein gutes theoretisches Fundament und eine solide Grundausbildung erwartet. Essenziell, zumindest im naturwissenschaftlich-technischen und wirtschaftlichen Bereich ist nach Aussage der einschlägigen Vertreter demnach das *know why*. Es geht also nicht darum, im Bakkalaureat ein *how to do* zu lernen: wesentliches Kriterium sei die Reflexion des erworbenen Wissens.

An der Wirtschaftsuniversität Wien wird die Arbeitsmarktrelevanz des Bakkalaureats im Gegensatz zu anderen Universitäten überaus positiv gesehen: Hier setzt man – durchaus vergleichbar mit Fachhochschulen – im Bakkalaureat auf eine entsprechende Spezialisierung, durch die die Anschlussfähigkeit am Arbeitsmarkt erreicht werden soll. Nur ein kleiner Teil der BakkalaureatsabsolventInnen wird an der WU ein weiterführendes Magisterstudium aufnehmen können. Denn bei rund 1250 BakkalaureatsabsolventInnen sollen laut Interviewpartner in Magisterstudiengänge nur etwa 700 aufgenommen, wovon nur die Hälfte von der WU selber kommen soll. D.h. der Großteil der AbsolventInnen wird entweder am Arbeitsmarkt unterkommen, oder den Bildungsweg an anderen Institutionen fortsetzen müssen. Voraussetzung für ein entspanntes Verhältnis und einen fairen Wettbewerb im tertiären Sektor sei aber nach Ansicht des Experten der WU die Möglichkeit der Selektion der aufnehmenden Institution.

Die Unsicherheit über die Akzeptanz des Bakkalaureats kam in folgendem Statement einer Interviewpartnerin zum Ausdruck: *Sollte sich herausstellen, dass sich das Bakkalaureat am Arbeitsmarkt nicht bewährt und die Leute weiterstudieren müssen, dann haben wir wieder längere Studienzeiten. Und durch die autonome Studienplangestaltung wissen wir nicht mehr, woher die Universitäten ihre Informationen über die Chancen der von ihnen ausgebildeten Qualifikationen am Arbeitsmarkt beziehen: Manche Studienrichtungsvertreter sind gut informiert, andere wissen hingegen gar nicht, wie sich ihre AbsolventInnen am außeruniversitären Arbeitsmarkt bewähren.* Hier besteht ein Bedarf an Daten über das Zusammenspiel zwischen Bildungsangebot und –nachfrage.

Auf die Frage, nach welchen Faktoren Personalverantwortliche von Betrieben bei der Besetzung ihrer offenen Stellen im Hinblick auf die fachlichen Qualifikationsanforderungen vorgehen, ob sie sich nach formalen Abschlüssen bestimmter Disziplinen richten oder eher in die abgebenden Institutionen vertrauen, die diese Abschlüsse vergeben, sagte der Experte vom Arbeitsmarktservice, dass man innerhalb eines Landes bzw. Systems die relevanten Abschlüsse und Institutionen kennt: *Da kann man nach Erfahrungen gehen und es bildet sich ein Ruf heraus.* Durch die zunehmende Internationalisierung der Bildungs- und Arbeitsmärkte sowie Individualisierung der Bildungs- und Erwerbswege wird das Qualifikationsangebot immer diffuser und es werden neue Konzepte der Einschätzung benötigt. Die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen in Studium und Beruf ist in diesem Zusammenhang entscheidend, wird aber sehr unterschiedlich gewürdigt. Das Problem wird dabei im Informationsmangel in vielen Bereichen darüber gesehen, wie in anderen Ländern bestimmte Arbeitsbereiche organisiert

sind und welche Anforderungen dort herrschen. In manchen Branchen wie Wirtschaft, Tourismus, Forschung wird internationale Erfahrung sehr geschätzt, in anderen Bereichen hingegen nicht.

Generell ist zu unterscheiden zwischen Berufen, in denen fachliche Qualifikationen im Vordergrund stehen (hauptsächlich im Bereich der Berufs- und Fachkräfteausbildung, aber auch Medizin, Rechtswissenschaften etc.), einerseits und Berufen bzw. Stellen andererseits, in denen es nicht so sehr auf die formale Qualifikation ankommt sondern persönliche Faktoren den Ausschlag geben. Dies wird durch eine breite Palette persönlicher Kompetenzen – wie etwa Leistungsorientiertheit, Teamorientiertheit, Allgemeinbildung, generalistische Veranlagung, Horizont, um nur einige zu nennen – zum Ausdruck gebracht. Hier verlieren Zeugnisse und absolvierte Studienrichtung an Relevanz. Die persönliche Fähigkeit, Personalverantwortliche in Betrieben zu überzeugen, wird vor dem Hintergrund eines diffuser werdenden Angebots immer wichtiger, wenn es immer weniger gültige Referenzen der Beurteilung der Qualität der fachlichen bzw. formalen Ausbildung verschiedener BewerberInnen gibt. Fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten werden natürlich weiter nachgefragt bzw. vorausgesetzt aber im Vergleich dazu gewinnen soziale und persönliche Kompetenzen im Wettbewerb um offene Stellen an Bedeutung.

Bei Berufen und Studienrichtungen, in denen es dagegen hauptsächlich um die fachliche Qualifikation geht und das Berufsprinzip im Vordergrund steht, sind bei der Gestaltung von Studienprogrammen die Berufsregelungen maßgeblich. Hier spielen die entsprechend starken Berufs- und Standesvertretungen eine gewichtige Rolle. D.h. die Universitäten müssen in diesen Bereichen in ihren Planungen stark auf die Berufsreglementierungen und Berufsvertretungen Rücksicht nehmen bzw. kooperativ vorgehen (Anwaltskammer, Richter, Ärztekammer).

Etwa gibt es für angehende MedizinerInnen international derzeit einen Wettbewerbsnachteil, da es in Österreich keine Teilapprobation bei Studienabschluss gibt, wie beispielsweise in Deutschland. Dementsprechend sind österreichische AbsolventInnen am deutschen Arbeitsmarkt benachteiligt, obwohl hier in Folge des Ärztemangels eine große Nachfrage besteht. Die Lösung dieser Frage fällt vorrangig in die Kompetenz der österreichischen Ärztekammer.

Im technischen Bereich funktioniert die Kommunikation laut Aussage unseres Interviewpartners zwischen Betrieben und den einzelnen technischen Fachrichtungen sehr gut. Adaptierungsprozesse in den Curricula und in der Lehre können relativ schnell den Bedürfnissen von Arbeitsmarktseite angepasst werden. Dies ist allerdings vor dem Hintergrund der traditionell sehr engen Zusammenarbeit zwischen Industrie und technischen Universitäten zu sehen. In der Lehre werden einzelne Lehrveranstaltungen von der Industrie nach aktuellen Anforderungen finanziert. Eine Ausnahme bildet die Architektur, wo ein Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage besteht. Das spiegelt sich auch in deren

Einstiegsgehältern wieder, die im Durchschnitt deutlich unter denen anderer technischer Fächer liegen. Der Doktoratsanteil ist in den technischen Disziplinen generell eher niedrig und beschränkt sich fast ausschließlich auf den wissenschaftlichen Bereich. Mit Ausnahme der Chemie werden am Arbeitsmarkt kaum Doktorate nachgefragt, was auch mit dem ohnehin schon hohen Einstiegsgehalt von DiplomandInnen zusammenhängt. Allenfalls in großen Firmen spielt das Doktorat für den Aufstieg eine Rolle. Doktoratsstudien werden in vielen Fällen in Projekten absolviert, die von der Industrie beauftragt und finanziert werden. Der hohe Drittmittelanteil an den technischen Universitäten spiegelt die gute Kommunikationsbasis zur Industrie wider.

Dem Bakkalaureat wird seitens der Rechtswissenschaften derzeit kaum eine Arbeitsmarktchance gegeben, denn Unternehmen würden "volle JuristInnen" benötigen und selbst diese haben mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Der Arbeitsmarkt von JuristInnen stellt neue Anforderungen, insbesondere nach mehr Zusatzqualifikationen und Spezialisierungen. Die Studierenden kommen dieser Forderung nach, indem sie sich mehr Zusatzqualifikationen aneignen und auch die Studienordnungen bieten verstärkt unterschiedliche Spezialisierungen an. Ein Problemfeld wurde von unserem Interviewpartner im mangelnden Praxisbezug während des Studiums gesehen. Der Großteil der Studierenden sammelt erst bei der Gerichtspraxis erste Erfahrungen. Man hat hier noch keine Lösung gefunden, wie man diesem Problem bereits in der Studieneingangsphase begegnen könnte. Die Schwierigkeit liegt in der Vermittlung jenes Wissens, das in der Praxis jenseits des Lehrbuchwissens gefordert wird. Derzeit gibt es dazu lediglich Informationsveranstaltungen mit der Berufsvertretung, in die Studienpläne hat das praxisbezogene Lernen noch keinen Eingang gefunden. Der internationalen Mobilität am Arbeitsmarkt sind durch die unterschiedlichen nationalstaatlichen Rechtsordnungen mit ihren historisch bedingten Komplexitäten enge Grenzen gesetzt. Übergreifende Rechtssysteme wie das Europarecht sind mit den jeweils geltenden nationalen Spezifika konfrontiert und daher nur vor diesem Hintergrund zu interpretieren. Die Möglichkeit, ins Ausland zu wechseln, ist eigentlich nur auf rein wissenschaftlicher Basis gegeben. Berufsrechtlich gibt es zwar Möglichkeiten, die aber einen sehr hohen Aufwand erfordern: Neben der vorausgesetzten Berufsfähigkeit in Österreich sind umfangreiche Übertritts- und Zulassungsprozeduren zu durchlaufen. Eine Ausnahme stellen große internationale Anwaltskanzleien (*law firms*) dar, die ebenfalls hohe Anforderungen an Zusatzqualifikationen stellen.

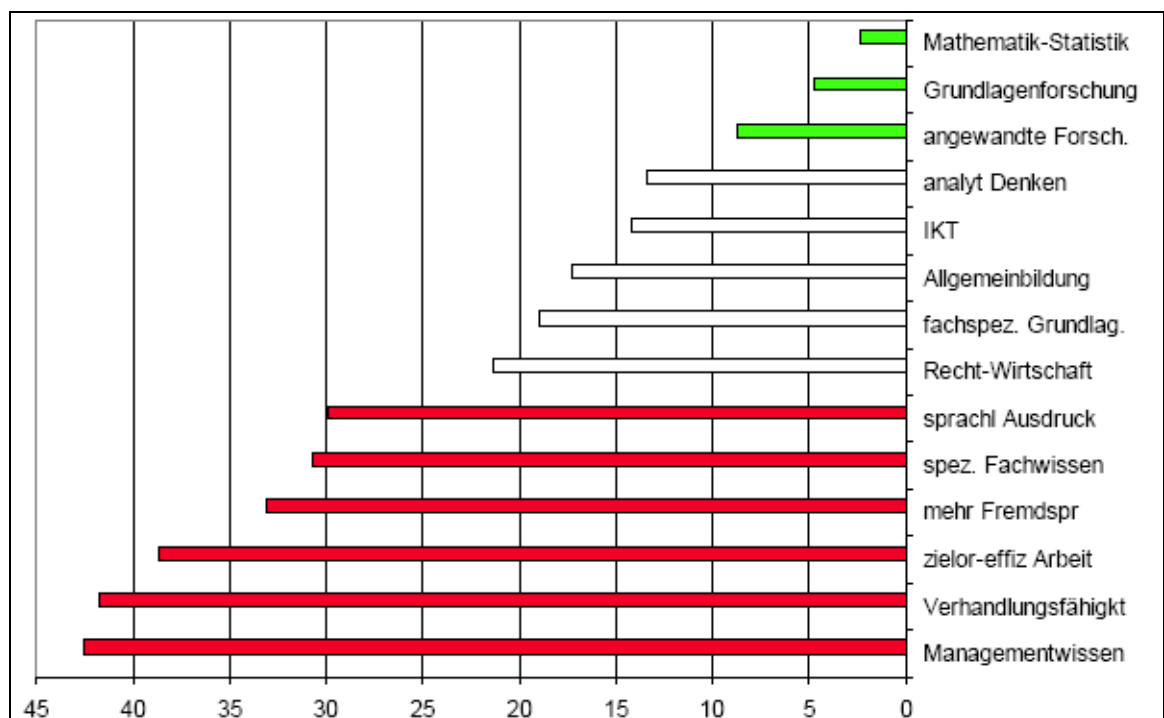
4.3.2. *Schlüsselkompetenzen*

Speziell im Bereich der Beschreibung von Kompetenzen bedarf es weiterer wissenschaftlicher und konzeptiver Arbeit in der Definition, Erfassung und Bewertung. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Kategorisierungen auf nationaler und internationaler Ebene und bisher haben sich keine einheitlichen Definitionen durchgesetzt. Jedoch bilden folgende drei Kompetenzdimensionen einen allgemeinen Rahmen in vielen internationalen Initiativen:

- **Sozialkompetenz:** Interagieren in heterogenen Gruppen
- **Selbstkompetenz:** Selbstständiges Handeln und
- **Methodenkompetenz:** Interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln

Das OECD-Projekt *Definition and Selection of Key Competencies* hat für Österreich ergeben (vgl. Lassnigg, Mayer 2001), dass ein hohes Gewicht auf den Fachkompetenzen liegt und dass auch das Beharrungsvermögen gegenüber neuen Kompetenzen im Bildungswesen groß ist. Lang und Finder (2000) haben die drei oben genannten sowie zusätzlich die Dimension der Fachkompetenz operationalisiert und die daraus resultierenden Kompetenzen Betrieben vorgelegt um deren Einschätzung bezüglich der Stärken und Schwächen von Universitäts-AbsolventInnen zu erfahren.

Abbildung 3: Schwächen von Universitäts-AbsolventInnen aus Sicht der Betriebe



% der Betriebe, die Schwächen bei Universitäts-AbsolventInnen sehen.

Grafik: IHS.

Quelle: Lang, Finder 2000.

In Abbildung 3 sind die Kompetenzdefizite von UniversitätsabsolventInnen aus Sicht der befragten Betriebe aufgelistet. Die persönlichen Kompetenzen sind im Vergleich zu fachspezifischen Kompetenzen bei den Schwächen überrepräsentiert. Nicht nur in Berufen bzw. Stellen, in denen die fachlichen Qualifikationen einen nicht so dominanten Stellenwert einnehmen, entscheiden zunehmend die persönlichkeitsbezogenen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen über eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt.

Im Rahmen des Lissabon-Prozesses wurden acht Hauptkomponenten von Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen ermittelt, über die man in einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft verfügen sollte (European Commission 2004). Diese acht Schlüsselkompetenzen umfassen:

- Kommunikation in der Muttersprache,
- Kommunikation in zumindest einer Fremdsprache,
- grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik,
- digitale Kompetenz,
- Lernkompetenz,
- soziale Kompetenz,
- Unternehmergeist, und
- kulturelle Kompetenz.

Diese Initiative knüpft an wesentliche Projekte in diesem Bereich an (DeSeCo, PISA, ASEM³⁰). Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen werden dabei als eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und bestimmten Einstellungen aufgefasst. Hier sind klare Verbindungen zum EQF herzustellen, insbesondere zu den Deskriptoren der Lernergebnisse. Im Kommissionspapier über die Schlüsselkompetenzen wird darauf hingewiesen, dass die Messung der individuellen Beherrschung dieser Schlüsselkompetenzen – gerade im Bereich der digitalen, sozialen und kulturellen Kompetenz sowie der Lernkompetenz – sehr schwierig ist. Dieser Bereich ist in den vorgeschlagenen EQF-Deskriptoren hauptsächlich in drei Unterkategorien der Kompetenzen im weiteren Sinne repräsentiert, nämlich in den persönlichen Kompetenzen: (i) Selbstständigkeit und Verantwortung, (ii) Lernkompetenz und (iii) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz.

In den analysierten Studienplänen finden sich diese persönlichen Kompetenzen in sehr unterschiedlichen Ausformungen in fast allen Disziplinen. In den geisteswissenschaftlichen Studienplänen werden in der Pädagogik die Kompetenzen am detailliertesten aufgeschlüsselt: als einer von fünf Kompetenzbereichen sind soziale und persönlichkeitsbildende Kompetenzen angeführt. Darunter fallen die kommunikative und kooperative Kompetenz, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, kritisches

³⁰ *The Asia-Europe Meeting's lifelong learning initiative*. Siehe: <http://www.asemlll.dk/>.

Bewusstsein, Selbstreflexion und Selbstorganisation (vgl. Studienplan Bakkalaureatsstudium Pädagogik, 3). Im Studienplan der Sinologie werden in diesem Bereich allgemeine sozial-kommunikative Kompetenzen und die Fähigkeit zu Team- und Projektarbeit zusammengefasst (vgl. Studienplan Sinologie, 2). Im Curriculum für Geschichte werden persönliche Kompetenzen nicht direkt genannt, als wesentlich wird die geistige Flexibilität genannt (vgl. Curriculum Geschichte, 3).

In den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienplänen zeigt sich ebenfalls die ganze Bandbreite. Während im Studienplan der Soziologie kein Bezug zu persönlichen Kompetenzen hergestellt wird, lassen sich in den Wirtschaftswissenschaften von fünf genannten Kernkompetenzen vier den persönlichen zuordnen: die soziale Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz, die kritisch- innovative Kompetenz und die moralische Kompetenz. Im Studienplan Wirtschaftsrecht wird unter persönlichen Kompetenzen die Sozialkompetenz subsumiert, die Selbstorganisation, soziale Diagnosefähigkeit und Kommunikation beinhalten soll (Studienplan Bakkalaureatsstudium Wirtschaftsrecht, 1).

In den naturwissenschaftlichen Studienplänen gibt es unterschiedliche Ausformungen. In der Mathematik wird unter persönlichen und sozialen Kompetenzen die gesamte Bandbreite der im EQF präsentierten Unterkategorien subsumiert (vgl. Studienplan Mathematik, 17). Im Studienplan Biologie werden persönliche Kompetenzen nicht explizit genannt, sie kommen vorrangig in der genannten wissenschaftlichen Selbstständigkeit vor. Im Studienplan Lebensmittel- und Biotechnologie wird die "Vermittlung sozialer, medialer und internationaler Kompetenzen" (Studienplan Lebensmittel- und Biotechnologie, 1) hervorgehoben. Als wesentlich werden eigenständiges, kritisches und vernetztes Denken und Planen, Abstraktionsfähigkeit, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie ethisch verantwortungsvolles Handeln genannt.

In den medizinischen Studienplänen sind die Ausformungen unterschiedlich. In der Biomedizin und Biotechnologie erfolgt keine dezidierte Nennung, unter Schlüsselqualifikationen werden allerdings interdisziplinäres und problemorientiertes Arbeiten, sowie Integration in Gruppen genannt (Studienplan Biomedizin und Biotechnologie, 1).

Im Studienplan der Humanmedizin werden in Bezug auf persönliche Kompetenzen die Formung von ethischen Grundhaltungen und die Ausbildung in kommunikativen Fähigkeiten (Studienplan Humanmedizin, 29) erwähnt. Im Bakkalaureatsstudium Pflegewissenschaft werden soziale Kompetenzen angeführt. Unter diesen werden Empathie, Gesprächs- und Kommunikationskultur, Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, Team- und Kooperationsfähigkeit zusammengefasst (vgl. Studienplan Pflegewissenschaft, 5).

In den geführten ExpertInneninterviews nannten die InterviewpartnerInnen, befragt nach den Fähigkeiten, die ein Studium neben den fachlichen Qualifikationen vermitteln soll, um am

außeruniversitären Arbeitsmarkt reüssieren zu können, am häufigsten Teamfähigkeit bzw. teamorientierte Arbeitsweise. Diese Fähigkeit werde in letzter Zeit an Hochschulen zunehmend in Form von Gruppenarbeiten und gemeinsamen Projekten forciert, doch hier gibt allerdings noch viele Defizite, da dieser Bereich in den Lehrveranstaltungen kaum abgebildet ist. Es wurde auch angeregt, dass die Fähigkeit zu teamorientierter Arbeitsweise in die Bewertung des Studienabschlusses mit einfließt. Folgende Faktoren wurden als besonders wichtig hervorgehoben:

- Teamfähigkeit bzw. teamorientierte Arbeitsweise
- Fähigkeit zu einer strukturierten und eigenständigen Arbeitsweise
- Zielorientiertes und effizientes Arbeiten, Problemlösekompetenz
- Kommunikative Fähigkeiten
- Allgemeinbildung, Agieren über den Fachbereich hinaus
- Kritikfähigkeit
- Selbstsicherheit und Selbstvertrauen
- Berufserfahrung
- Fremdsprachenkenntnisse
- Management- und Führungsqualitäten

Viele der persönlichen Kompetenzen werden an den Universitäten allenfalls implizit vermittelt und sind nur in Ausnahmefällen Bestandteil der Studienpläne. Hier hat sich durch die Umstellung der Studienpläne einiges getan und es zeigt sich, dass in den verschiedenen Disziplinen diese verstärkt in den Vordergrund gerückt werden, insbesondere in den Qualifikationsprofilen. Die im Universitätsbereich seit dem UniStG 1997 vereinzelt durchgeführten Arbeitsmarktgutachten liefern wichtige Hinweise über die Beschäftigungsbedingungen von Studienrichtungsgruppen. Daneben führen Universitäten eigenständig Studien durch, die den Qualifikationsbedarf erheben. Neben der Förderung persönlicher Kompetenzen existiert in vielen Bereichen Nachholbedarf bei der Internationalität. In einigen Bereichen wurde auf eine sehr praxisnahe themenzentrierte Lehre umgestellt, etwa im "neuen Medizinstudium", wo von Studienbeginn an Hospitation vorgesehen ist und das Studium mittels Supervision begleitet wird.

An der TU Graz wurde ein Pilotprojekt in der StudienassistentInnenausbildung gestartet, das als Freifach zählt. Hier wird soziale Kommunikation, Rollenverständnis, Umgang mit Studierenden etc. gelernt. Durch Spezifizierung des Aufgabenprofils erhalten die TeilnehmerInnen Hinweise auf Defizite in ihren persönlichen Kompetenzen und konkrete Ansatzpunkte für die Persönlichkeitsentwicklung. Die vorhandenen Beratungsangebote und -prozesse für StudienanfängerInnen sowie für Studierende müssen hinsichtlich der Auswahl solcher Angebote entsprechend ihrer jeweiligen Voraussetzungen und Defizite angepasst und verbessert werden. Im betreffenden Studienplan sind etwa 5% des Studiums für die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu verwenden, wobei diese Lehrveranstaltungen zum Teil nicht obligatorisch sind.

Der Studienplan an der WU Wien hat hingegen die Kontaktstunden stark zurück genommen. Vor allem wegen der einjährigen Studieneingangsphase (Common Body of Knowledge, CBK), in der es kaum persönlichen Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden gibt, weist das Bakkalaureatsstudium nur 84 Kontaktstunden auf. Durch den CBK und die darin praktizierte Form des Telelernens gibt es im ersten Studienjahr nicht nur so gut wie keine direkte Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden sondern auch unter den Studierenden ergeben sich wenige Kontakte. Derzeit lässt sich noch nicht abschätzen, welche Auswirkungen diese Organisation des Studiums auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen der Studierenden hat, da noch keine Erfahrungen mit AbsolventInnen vorliegen.

In einigen Bereichen, etwa bei den Rechtswissenschaften, stehen die Chancen aus Sicht eines Interviewpartners, die Fachsicht um die "Skills-Sicht" zu erweitern, nicht sehr gut. Die Integration von Soft Skills in den Studienplan sei bisher aufgrund der Fachdominanz nicht möglich gewesen. Beispiele aus Deutschland, wo etwa in Auswahlprüfungen neben der fachlichen Eignung auch auf Soft Skills Wert gelegt wird, würden in Österreich bisher nicht sehr ernst genommen werden.

4.3.3. Exkurs: Systeme der Kompetenzdefinition

In vielen Ländern sind unter großer Anstrengung Qualifikationskategorisierungen und unterschiedliche Systeme der Analyse des Zusammenspiels zwischen Bildung und Beschäftigung entstanden. Auf europäischer Ebene wurde mit dem Europass eine Initiative gestartet, an der 31 Länder teilnehmen. Der Europass bietet ein Portfolio von fünf Dokumenten, die es den InhaberInnen ermöglichen, ihre erworbenen Fähigkeiten – egal ob in formalen, nicht-formalen oder informellen Lernprozessen – einheitlich und international vergleichbar darzustellen.³¹ Der Europass fördert die individuelle Transportabilität

³¹ Teile der einzelnen Dokumente bieten die Möglichkeit, Qualifikationen und Kompetenzen ergebnisorientiert zu beschreiben. Im Sprachenportfolio des Sprachenpasses werden etwa die Kompetenzen sehr detailliert in Form von *can-do-statements* formuliert.

erworbener Qualifikationen, bietet aber keine vergleichende Darstellung der Qualifikationsstrukturen wie ein Qualifikationsrahmen.

Jedenfalls gibt es zwischen vielen dieser Systeme und dem EQF hinsichtlich ihrer Aufgaben und Ziele einige Überschneidungen, weshalb der EQF an diese Systeme anknüpfen bzw. darauf aufbauen sollte. Durch eine Integration der bestehenden Systeme kann dieses vorhandene Potenzial verwertet werden und die Organisationen, die hinter diesen Systemen stehen sowie deren NutzerInnen für den EQF gewonnen werden. Ein Beispiel für ein österreichisches System stellt das vom AMS entwickelte Qualifikations-Barometer dar, das inzwischen in Österreich relativ bekannt ist und kontinuierlich weiterentwickelt wird. Die Informationen, die für das Qualifikations-Barometer herangezogen werden, werden aus folgenden Untersuchungen gewonnen:

- Stellenmarktanalysen: repräsentative Untersuchung der Stellenanzeigen in Printmedien und künftig auch elektronischen Medien,
- ExpertInneninterviews, und
- Auswertungen von Studien zum Thema.

Die Stellenmarktanalyse stellt die Hauptinformationsquelle für die Erstellung und Befüllung des Qualifikations-Barometers dar. Stellenanzeigen repräsentieren nur einen Ausschnitt der tatsächlichen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes. Je nach Branche und Betriebsgröße gibt es unterschiedlich große Verzerrungen³², die durch ExpertInneninterviews und Einbeziehung relevanter Studien abgefedert werden sollen. Zusätzlich kann dadurch der antizipative Aspekt des Qualifikationsbedarfes berücksichtigt werden (Zukunftseinschätzung, Trends), da es sich bei der Anzeigenanalyse um eine *ex-post-Untersuchung* handelt. Erklärtes Ziel des Qualifikationsbarometers ist es neben der Informierung der EinzelnutzerInnen (Arbeitssuchende, Lernende), eine bessere Kommunikation zwischen den Bildungs- und Arbeitsmärkten herzustellen, indem Informationen der Nachfrageseite an die Angebotsseite zurückgespielt werden können.

Da das Qualifikations-Barometer sehr stark an die Stellenmarktanalyse angebunden ist, basiert es auf Qualifikationsanforderungen, die von personalsuchenden Unternehmen formuliert werden und nur sehr bedingt mit der EQF-Logik in Einklang zu bringen sind. In Stellenanzeigen werden als Anforderungen häufig lediglich bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten (Zusatzqualifikationen wie das Beherrschen einer Programmiersprache) und besonders persönliche und soziale Kompetenzen näher spezifiziert. Die verlangten

³² Es gibt eine Reihe von Gründen (und Problemen), weshalb die Methode der Stellenanzeigenanalyse Probleme hat, den tatsächlichen Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes abzubilden: Offene Stellen werden nur zum Teil durch Anzeigen besetzt, ein und die selbe Position wird oft in mehreren Medien inseriert und bleibt mitunter auch nach der Besetzung noch ausgeschrieben (was speziell in Online-Medien der Fall ist).

Fachqualifikationen werden meist durch die Nennung von formalen Qualifikationen (z.B. "Studienabschluss in Wirtschaftswissenschaften" oder "Medizinisch technische Ausbildung") beschrieben und somit nur implizit angegeben. Es wird nicht im Sinne einer ergebnisorientierten Sichtweise beschrieben, was künftige StelleninhaberInnen *können müssen*. Das Kommunikationsproblem besteht auf beiden Seiten: auf der Qualifikationsangebotsseite (Bildungsinstitutionen, AbsolventInnen, Arbeitssuchende) und auf der Qualifikationsnachfrageseite am Arbeitsmarkt (Wirtschaft, ArbeitgeberInnen). Im Idealfall würden sich auf eine Stellenanzeige möglichst nur jene Leute bewerben, die das jeweils Geforderte auch tatsächlich mitbringen. Ein EQF könnte als Instrument dazu dienen, dass die jeweils angebotenen bzw. nachgefragten Qualifikationen in einer Weise beschrieben werden, um von beiden Seiten in gleicher Weise verstanden zu werden. Durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache würden die Vorstellungen beider Seiten synchronisiert. Das AMS könnte mit seiner Stellendatenbank die Dinge in diese Richtung beeinflussend verändern, indem es Anforderungen in den Stellenausschreibungen übersetzt und entsprechend kategorisiert, was auf Firmen und ihre künftigen Stellenausschreibungspraxis zurückwirkt und für Bildungsanbieter verwertbarer wäre.

4.4. Bildungsprozesse im tertiären Sektor

4.4.1. Umstellungsprozesse an Universitäten und Fachhochschulen

Die Umstellung auf die Bologna-Struktur geht in Österreich inzwischen zügig voran, mit Ausnahme der Bereiche Rechtswissenschaften, Medizin und LehrerInnenbildung. In den Interviews zeigte sich insbesondere aus der Sicht der unterschiedlichen Fachbereiche an den Universitäten, dass die Bologna-Struktur in der Umgestaltung der Studienpläne auch bei den Diplomstudien mitgedacht wurde und diese daher vielfach anschlussfähig sind.

Zu den Gründen für die Umsetzung der Bologna-Struktur zählen an den Universitäten abseits der gesetzlichen Vorgaben der Reformdruck von innen, also aus den Fachbereichen selbst, bzw. die Bereitschaft, die Struktur der Studien zu überdenken und den neuen Herausforderungen anzupassen. In Gesprächen mit Personen, die in frühe Curriculumentwicklungen federführend involviert waren, zeigten sich folgende wesentliche Beweggründe:

- Aufgrund geringer Abschlussquoten bzw. überlanger Studienzeiten bzw. relativ hoher StudienabbrecherInnenquoten an neuralgischen Punkten des Studiums (zu Beginn und beim Selbsttätigwerden bei der Diplomarbeit) wurde in der Umstellung auf Bakkalaureat/Magisterstudium eine Möglichkeit gesehen, ein "Sicherheitsnetz" für Studierende einzuziehen und die Dropout-Rate sowie überlange Studienzeiten zu reduzieren. Diese Einschätzung wird auch von einer Vertreterin der Arbeiterkammer geteilt.

- Des Weiteren bietet die neue Struktur die Möglichkeit, Studierenden anderer Fachbereiche oder Universitäten, bzw. auch LehramtskandidatInnen einen zusätzlichen Abschluss und damit ein weiteres Berufsfeld zu eröffnen.
- Vielfach lagen auch fach- bzw. studienimmanente Gründe vor, wie beispielsweise die Sicherung eines Studienstandortes oder eine Forward-Strategie im Zuge des Reorganisationsprozesses der Gesamteinstitution Universität.

Während an vielen Universitäten die Umstellung auf die Bologna-Struktur dezentral je Studienrichtung bzw. Studienangebot vollzogen wird und wurde, haben zwei Universitäten in Österreich eine Gesamtstrategie gewählt. Die Universität für Bodenkultur hat schon sehr früh die Umstellung auf die Bologna-Struktur vorgenommen³³ und diese in eine gesamtuniversitäre Restrukturierungsstrategie integriert. Innerhalb von drei Jahren wurde dabei das gesamte Studienspektrum in die Bologna-Struktur überführt. Die Wirtschaftsuniversität Wien stellt mit Wintersemester 2006/07 alle Studien auf das dreigliedrige System um. Die relativ späte Umstellung erfolgt aufgrund der ebenfalls sehr späten Überführung der Studien auf die Anforderungen des UniStG 97. Auch im Kunstbereich wurden bereits 60 – 70% der Studienpläne umgestellt, Ausnahmen bilden hier die LehrerInnenausbildung und Bildende Kunst.

Bei der Umsetzung der neuen Studienstrukturen wurde, vor allem bei den sehr früh eingerichteten, ein breiter Prozess mit großer interner Beteiligung und externer Begleitung und Evaluation in Gang gesetzt. Die naturwissenschaftlichen Studienrichtungen waren an der Universität Salzburg die ersten, die auf die Bologna-Studienstruktur umgestellt haben.³⁴ Der Prozess erfuhr eine breite Akzeptanz, es wurden Befragungen des Lehrkörpers und der AbsolventInnen durchgeführt. Um die Arbeitsmarktrelevanz der AbsolventInnen zu klären, waren AbsolventInnen bei der Erstellung der Studienpläne einbezogen. An der Sinologie an der Universität Wien wurden die wesentlichen Elemente des Studienplans wie Struktur, Anforderungsprofil und Erwartungshaltung auf der Basis drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte entworfen und breit diskutiert. In der Lebensmittel- und Biotechnologie, einer der ersten Studienrichtungen, die an der Universität für Bodenkultur umgestellt wurden, erfolgte der Aufbau einer völlig neuen inhaltlichen Struktur. In den Diskussionsprozess waren Studierende, Mittelbau und ProfessorInnen involviert. Der Gesamtprozess erfuhr eine professionelle externe Begleitung. Arbeitsmarktanalyse und AbsolventInnenbefragungen, sowie Hearings mit VertreterInnen aus der Industrie (zu grundsätzlichen Erwartungen an das Studium) flossen in die Studiengestaltung mit ein. Der Entwurf des Studienplanes wurde durch internationale ExpertInnen evaluiert.

³³ Der Nachteil der frühen Umstellung auf die Bologna-Struktur war, dass wegen der relativ engen Vorgaben des UniStG rund 70% der Studieninhalte der alten Studienpläne in die neuen Bakkalaureatsstudiengänge übernommen werden mussten.

³⁴ Inzwischen wurden an der Universität Salzburg externe Evaluierungen aller Fakultäten durchgeführt, mit deren Abschluss eine weitreichende Neuorientierung eingeleitet wurde (vgl. BMBWK 2005a, 62)

Ein interessanter Zugang im technischen Bereich wurde an der Technischen Universität Graz gewählt: In der Umstellung der Studienpläne der Telematik wurden die wesentlichen Entwicklungen und Vorgaben konsequent umgesetzt. Darauf aufbauend wurden nun von der Curricularkommission des Senats für Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudien Mustercurricula für Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge mit erläuternden Unterlagen und entsprechenden Richtlinien entwickelt (siehe Anhang). Diese sollen den Curricularkommissionen an der TU Graz eine profunde Unterstützung bei der Umstellung der Studienpläne bieten.

Aus der Sicht der Kunstuniversitäten wird positiv resümiert, dass parallel zur Einführung der Bologna-Architektur ein Diskussionsprozess begonnen hat, mit dem Resultat einer starken Modularisierung der Studien.

Neben der LehrerInnenausbildung, die zum Teil, laut Aussage eines Interviewpartners, de facto (aber nicht de jure) umgestellt wird, um anschlussfähig zur Bologna-Struktur zu sein, nehmen zwei weitere Fachbereiche eine Sonderstellung ein: die Rechtswissenschaften und die medizinischen Studien. Die Rechtswissenschaften wurden u. a. aufgrund vehementer Stellungnahmen der Berufsgruppenvertretungen nicht auf die Bologna-Struktur umgestellt. AnwältInnen brauchen laut Anwaltskammer für Berufsausübung einen Master. Dies würde in der Praxis bedeuten, dass die Studiendauer im Bologna-System auf 5 Jahre erhöht würde und es einen Abschluss gäbe, den man nicht braucht. Die Bologna-Struktur böte allerdings nach der Ansicht unseres Interviewpartners die Möglichkeit einer verstärkten Positionierung der Universitäten in der Spezialisierung: juristische Grundausbildung drei Jahre, dann mehrere spezialisierte Master. Das würde auch die Mobilität der Studierenden innerhalb Österreichs erhöhen. Dies wird aber vor dem Hintergrund der laufenden Diskussionen national und international als länger dauernder Prozess gesehen. Speziell bei den Rechtswissenschaften ist das Gefüge von nationalem Recht(ssystem), Universität als berufsvorbereitender Institution und den entsprechenden Berufsgruppenvertretungen mitzudenken. Das erfordert ein gutes Zusammenspiel und verursacht, bedingt durch die unterschiedlichen Interessen, einige Spannungen. Für die Universitäten bedeutet das, dass in jede Studienreform (auch punktuell) die Berufsgruppenvertretungen einbezogen werden.

Der medizinische Bereich hat insofern eine Sonderstellung, da die Studien der Human-, Zahn- und auch Veterinärmedizin nicht in die Bologna-Struktur integriert wurden. Im Rahmen der Neudefinierung der Curricula der Human- und Zahnmedizin in Graz, die im Rahmen einer international angelegten Curriculumentwicklung vonstatten ging, wurde die Studienstruktur inhaltlich und strukturell völlig neu aufgestellt. Österreichweit gibt es darüber hinaus eine interuniversitäre Zusammenarbeit zwischen den medizinischen Universitäten: Damit war es möglich, eine Abstimmung über Grundzüge des Curriculums an allen drei Standorten zu erreichen und ähnliche Strukturen und Inhalte der Studienpläne aufzubauen. Auch jetzt gibt es noch einen ständigen institutionalisierten Austausch zwischen den Rektoraten der Medizinischen Universitäten (inklusive Veterinärmedizinischer Universität).

Im Fachhochschulbereich werden mit WS 06/07 rund 80% der FH-Studienangebote umgestellt sein (vgl. FHR 2006b), im Wintersemester 2005/06 waren es noch 52% (vgl. FHR 2005a). Positiv angemerkt wurde von einer Interviewpartnerin, dass damit Anträge nun nur mehr mit Modulbeschreibungen gemacht werden dürfen. Diese seien großteils sehr gut und gingen in die Tiefe. Eine Vergleichbarkeit wird dadurch möglich, auch in Bezug auf Anrechnung. Hier wird ein großer Qualitätsschub gesehen – dies hilft auch dem Planungsteam bei der Erstellung des Studienplans. Auch von Seiten eines Interviewpartners, der einen Fachhochschulstudiengang leitet, wird der Vorteil durch die Bologna-Struktur, die Zutrittsschwelle zu Hochschulen niedriger zu machen und die Möglichkeit für schwächere Studierende, mit dem Bakkalaureat abzuschließen, betont. Im Verständnis von Bakkalaureats- und Magisterstudium zeichnet sich eine fürs Bakkalaureatsstudium eher praxisorientierte Sicht ab: AbsolventInnen können auf bekannte Probleme mit bekannten Lösungen reagieren (in der Praxis). AbsolventInnen des Magisterstudiums können auf eigentlich nicht bekannte Problemen mit eigenständigen Lösungen reagieren. Das bedingt eine selbständige Problemlösungsfähigkeit.

4.4.2. *Übergänge und Durchlässigkeit*

Was die angestrebte Erhöhung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme im Hinblick auf die Realisierung des europäischen Zieles, Lebenslanges Lernen Wirklichkeit werden zu lassen, betrifft, so sind folgende Schnittstellen für den Tertiärsektor relevant:

- Quereinstiege: individualisierte Zugänge, Studienberechtigung, Berufsreifepfung
- Zugang zur Hochschulbildung (Fachhochschulen, Universitäten)
- Übertritte innerhalb von Sektoren und zwischen Sektoren

Bislang erfolgt in Österreich der Hochschulzugang zum überwiegenden Teil über die von Schulen verliehen "allgemeine Hochschulreife" durch die Matura. Individuelle Möglichkeiten des Zugangs wurden durch die Studienberechtigungsprüfung und die Berufsreifepfung geschaffen. An den Universitäten wird mit der Validierung von außeruniversitären beruflichen Vorerfahrungen generell restriktiv umgegangen. In Bezug auf einige Berufsgruppen zeichnet sich allerdings eine Öffnung auch im universitären Bereich ab. Beispielsweise studieren im Bakkalaureat Pflegewissenschaft an der Medizinischen Universität Graz 30% der Studierenden mit einschlägiger Pflegeausbildung, die über eine Studienberechtigungsprüfung die Zulassung zum Studium erhalten haben.

Am offensten sind die Aufnahmevoraussetzungen für Universitätslehrgänge gestaltet. Hier werden berufliche und außeruniversitäre (Vor-)Erfahrungen verstärkt miteinbezogen, teilweise werden sie sogar explizit gefordert. Fachhochschulen, die von ihrer Ausrichtung und Zielsetzung eher auch Berufstätige ansprechen, beurteilen in der Aufnahme zu

Studiengängen teilweise berufliche Vorerfahrungen. Auch an der Donau-Universität Krems werden bei der Aufnahme schon berufliche Vorerfahrungen anerkannt. Die Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen ist im Hochschulsektor aber keineswegs unumstritten und tendenziell ist eher ein restriktiver Umgang mit der Anerkennung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungswege erworben werden, zu erkennen. Darüber hinaus fehlen derzeit noch entsprechende und verbindliche Standards und Kriterien, die eine Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen ermöglichen.

Im Rahmen der Interviews wurde die Frage nach Übergängen in den tertiären Sektor abseits von Matura oder eines entsprechenden individuellen Zugangs wie Studienberechtigungsprüfung bzw. Berufsreifeprüfung an den Universitäten als nicht existent beantwortet. Dies wird zum einen begründet mit den rechtlichen Rahmenbedingungen. Zum anderen zeigte sich beim Workshop in Krems sowie in den Gesprächen, dass das Thema der Zulassung durch die aufnehmende Institution bzw. durch eine entsprechende Gestaltung der Aufnahme virulent ist. Themen wie Öffnung, Gestaltung der Übergänge und Durchlässigkeit wurden vor dem Hintergrund von Auswahl und Selektion diskutiert. Mehrere InterviewpartnerInnen setzen die Problematik der Kapazitäten und Rahmenbedingungen in Bezug zur Diskussion der Durchlässigkeit an den Universitäten. Der Vertreter der Fachhochschulkonferenz sieht vor dem Hintergrund von Input (Lehrplan, Zertifikat) und Ergebnis (was kann die Person tatsächlich) auch eine wesentliche Aufgabe der aufnehmenden Institution, im Interesse der Studierenden zu prüfen, ob das Wissen für das entsprechend Studium tatsächlich vorhanden ist: dies sei im Sinne der StudienanwärterInnen, um nicht zu scheitern. Diese Einschätzung steht allerdings im Widerspruch zu empirischen Ergebnissen, denn Lassnigg et al. zeigen durch einen Vergleich der AbbrecherInnenquoten von FH-Studiengängen mit ihrer Selektivität bei der Aufnahme (Verhältnis Aufgenommene zu BewerberInnen), dass hier kein Zusammenhang besteht: "Die Auswahl erscheint also nicht treffsicher, um Abbrüche zu vermeiden [...]; auch die angewendeten Auswahlverfahren stehen nicht im Zusammenhang mit der AbbrecherInnenquote." (Lassnigg et al. 2003, 39)

In Bezug auf die Durchlässigkeit im tertiären Sektor wurde die unterschiedliche Ausrichtung von Universitäten und Fachhochschulen thematisiert. Vor allem vor dem Hintergrund der praxisorientierten und stark berufsqualifizierenden Ausrichtung der Fachhochschulen wurden Probleme in der Durchlässigkeit zu den Universitäten geortet. Während FH-AbsolventInnen grundsätzlich einen guten Anwendungsbezug hätten, fehlte in vielen Bereichen die breite fachliche Grundlage.³⁵ Da es für die Gleichwertigkeit der Abschlüsse an Fachhochschulen und Universitäten kein Kriterium gibt, wurde für die Übergänge eine Überprüfung und Einstufung seitens der aufnehmenden Institution als wesentlich angesehen. Hier wurde von Seiten der UniversitätsvertreterInnen vor allem auf die eher breit und wissenschaftlich

³⁵ Dies deckt sich auch mit der Schlussfolgerung einer Studie zum Fachhochschulsektor, in der an den Fachhochschulen anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung noch nicht eine gleichwertige Funktion mit der Lehre hat (vgl. Lassnigg, Unger 2005, 221).

angelegten Bakkalaureatsstudien an den Universitäten verwiesen. Eine Abgrenzung in der Profilgebung findet sich auch beispielsweise im Studienplan des Bakkalaureatsstudiums Pflegewissenschaft. Im Qualifikationsprofil wird eine Abgrenzung "von verwandten Fachhochschulstudiengängen durch das Ausmaß des theoretischen Grundlagenwissens und der Vermittlung von Forschungsmethoden" (vgl. Studienplan Pflegewissenschaft, 4ff) vorgenommen.

Das Bestehen beider Sektoren im tertiären Bildungsbereich mit unterschiedlichen Profilgebungen wird generell als wichtig angesehen. Festgestellt wurde in den Interviews, dass eine Annäherung zwischen den beiden Sektoren stattfindet. In die Universitäten findet insbesondere durch die Reformbestrebungen der letzten Jahre eine verstärkte Anwendungsorientierung Eingang, während die Fachhochschulen sich in Richtung Forschung bewegen. Ein gutes Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird allerdings unter der Voraussetzung gleicher Startbedingungen gesehen; in Bezug auf Übertritte und Durchlässigkeit bedeutet dies die Möglichkeit der Auswahl und Entscheidung der aufnehmenden Institution. Auch für die künftige Positionierung und Profilbildung am Bildungsmarkt wird das Thema der Selektion bei den InterviewpartnerInnen als wesentlich angesehen.³⁶

An der Schnittstelle zwischen Berufsbildenden Höheren Schulen und dem tertiären Sektor wird auch vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens immer wieder die Anerkennung der schulischen Vorerfahrungen diskutiert. Wie im Review des FH-Sektors *Fachhochschulen – Made in Austria* festgestellt wird, wurde an den Fachhochschulen "das Ziel der *Strukturbereinigung im postsekundären Sektor* [...] nur sehr langsam und in manchen Bereichen bis heute nicht erfolgreich umgesetzt" (Lassnigg, Unger 2005, 221). Eine Interviewpartnerin aus dem Fachhochschulsektor plädiert hier für eine grundsätzliche Neugestaltung der letzten beiden Jahre an der BHS: das Erreichen der Matura schon mit dem 4. Jahr, das 5. Jahr als *short cycle* im Rahmen von Bologna mit entsprechenden *Credits*. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit der Anerkennung von Lernleistungen aus dem BHS Bereich, sowohl im Fachhochschulsektor wie auch an den Universitäten. An der Technik gibt es immer wieder Anfragen von HTL zu Anrechnung. Eine automatische Anerkennung wird nicht gegeben, da das Niveau von HTL zu HTL sehr unterschiedlich ist. Es besteht allerdings zu Beginn von Laborübungen die Möglichkeit, die Abschlussprüfung vorab zu machen, um sich die Übung zu ersparen. Die Erfahrung zeigt, dass wenige das Angebot annehmen, weniger als die Hälfte besteht die Prüfung.

Die Aufnahme von nicht-traditionellen Studierenden zu Studien auf Hochschulniveau wurde durch den FH-Sektor zwar erweitert, doch blieb die Öffnung hinter den Erwartungen zurück

³⁶ Es sei hier aber nochmals auf das empirische Ergebnis von Lassnigg et al. verwiesen, dass kein Zusammenhang zwischen Selektion und Studienabbruch bzw. Erfolgsquote von FH-Studiengängen besteht (Lassnigg et al. 2003, 39).

(vgl. Lassnigg, Unger 2005, 220ff). Dies entspricht auch nach Aussage eines Interviewpartners der Eigenwahrnehmung der Fachhochschulen, dieser Anforderung noch nicht entsprechend nach gekommen zu sein. Laut Statistik des Fachhochschulrates waren im Studienjahr 2004/2005 nur rund 12% der Studierenden³⁷ (vgl. Fachhochschulrat 2005a, 70) mit nicht-traditionellen Zugangswegen in den Fachhochschulstudiengängen. In jüngerer Zeit drängen aber nach Einschätzung eines Studiengangsleiters verstärkt Personen aus der Praxis in die Fachhochschule, die sich akademisch weiterqualifizieren wollen. Vereinzelt gibt es indessen auch Bemühungen, Personen aus dem dualen System verstärkt in die Fachhochschule zu bekommen, wie an der FH Oberösterreich. Bei den technikorientierten Studiengängen funktionieren Übertritte insgesamt besser. Meist geschieht dies über Zusatzprüfungen und Vorbereitungslehrgänge. In den Angeboten von Erwachsenenbildungseinrichtungen und Fachhochschulen wird eine weitere Schnittstelle gesehen, in dem es mehr Durchlässigkeit geben könnte. Erste Schritte in diese Richtung wurden von der FH Wien und dem WIFI gesetzt. Hier gibt es nun erste Abgleichungen in den Kursprogrammen. Angebote des WIFI, auch Lehrgänge universitären Charakters, die das WIFI führt und die bei der FH anerkannt werden, sind im Kursprogramm 05/06 erstmals entsprechend gekennzeichnet. Die Möglichkeit der Anrechnungen resultiert aus Absprachen zwischen Lehrgangs- und StudiengangsleiterInnen. Die Durchlässigkeit in diesem Bereich soll in Zukunft noch verstärkt werden. Grundsätzlich ist zu überlegen, wie die Übergänge zwischen berufsbildender Erwachsenenbildung und tertiärem Sektor gestaltet werden könnten. Individualisierte Anrechnungen von in der Berufsbildung erworbenen Kompetenzen sind grundsätzlich möglich, kommen jedoch sehr selten vor.

Die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen ist an den Universitäten im Moment kaum Thema. Dies hängt auch mit den zu Beginn angesprochenen Problemlagen bei Kapazitäten und Rahmenbedingungen zusammen. Festgelegt im UG 2002 ist die Anerkennung positiv absolvierter Prüfungen anderer Bildungseinrichtungen bei Gleichwertigkeit zu den im jeweiligen Curriculum vorgeschriebenen Prüfungen, über das das dafür zuständige Studienrechtliche Organ entscheidet (vgl. UG 2002, § 78 (1)), zumeist der Studiendekan. Weiters können wissenschaftliche Tätigkeiten in Betrieben oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen, in der eine wissenschaftliche Berufsvorbildung vermittelt wurde, entsprechend als Prüfung anerkannt werden (vgl. UG 2002, § 78 (3)). Allerdings sind die Anerkennungsverfahren relativ aufwändig. Unser Gesprächspartner aus dem technischen Bereich bedauerte, dass es noch keine festgelegten Wege für die Zulassung für Personen mit guten und langjährigen beruflichen Erfahrungen gibt. Dazu braucht es seiner Ansicht nach einen Evaluierungsprozess, um informell oder nicht-formal erworbenes Wissen entsprechend zu validieren. Er plädierte in Bezug auf Anrechnungen grundsätzlich für die Einsetzung von Kommissionen in Form von Teams von 3-4

³⁷ Davon sind ca. 3,7% über die Berufsreifeprüfung, 1,6% über die Studienberechtigungsprüfung, 0,8% über BMS, 2,3% mit Lehrabschluss, 0,16 über Werkmeisterschulen und 3,4% über sonstige Wege an die Fachhochschule gekommen.

UniversitätslehrerInnen, die sich personenbezogen ihr Urteil bilden.³⁸ Ein ähnliches Verfahren gibt es auch in den USA. Nach Fachbereichen könnten Teams zusammengestellt werden, die auf der Grundlage von Tests und formellen Verfahren urteilen. Auch zu überlegen sei, wie Veröffentlichungen einzubeziehen sind (ähnlich wie bei Berufungsverfahren).

An den Fachhochschulstudiengängen entscheidet der Studiengangsleiter/die Studiengangsleiterin, in Fachhochschulen das Fachhochschulkollegium über Anerkennungsfragen nach FHStG auf Ansuchen der Studierenden. Ein Vertreter des Fachhochschulsektors äußerte sich eher skeptisch zur Aufnahme von Personen mit zu starker Praxisorientierung. Zur Anerkennung von informellem Wissen war ihm noch kein Fall bekannt. Normalerweise geht es eher um formale Anerkennungen von beruflichen Vorerfahrungen. Grundsätzlich liegt es bei der ansuchenden Person, den entsprechenden Nachweis zu erbringen. Die Entscheidung eines/einer Studiengangsleiters/Studiengangsleiterin läuft dann nach formalem Muster ab: das Prozedere der Anerkennung und Anrechnung von einzelnen Modulen muss eingehalten werden: zuerst zeichnet der Fachbereichsleiter ab, dann der Studiengangsleiter. Eine Öffnung der Fachhochschulen hinsichtlich der Anerkennung beruflicher Qualifikationen lässt sich aktuell feststellen: Das Thema "Einschlägige berufliche Qualifikation als fachliche Zugangsvoraussetzung" wurde Anfang März im FHR behandelt. Das Ergebnis sieht im Sinne einer Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems die Öffnung der Fachhochschulstudiengänge im Hinblick auf Bewertungen individueller Bildungslaufbahnen, auch abseits von bekannten formalisierten Ausbildungen vor (vgl. FHR 2006). Als ein gewichtiger Hinderungsgrund für die flexiblere Zulassung von Studierenden, verbunden mit Anerkennungen und Verkürzung der Studiendauer wird abseits der Zugangsfrage von einer Interviewpartnerin das System der Studienplatzfinanzierung an den Fachhochschulen genannt: Quereinstiege von Studierenden beispielsweise im 2. Semester werden nicht finanziert. Dies wird auch als Ursache wahrgenommen, dass bei Übertritten beispielsweise von einer HTL oder HAK die Anrechnung so begrenzt ist. Notwendig wäre hier eine erhöhte Flexibilität.

Die Möglichkeiten der Übertritte und der Mobilität innerhalb des tertiären Sektors gestalten sich relativ unterschiedlich. Auch beim Workshop in Krems wurde die Problematik angesprochen, dass an Universitäten Übergänge schon innerhalb der Studienrichtungen an unterschiedlichen Standorten schwierig sind. Ein Vertreter aus dem Bereich der Rechtswissenschaften bestätigte dieses Problem. Auch in der Wahrnehmung der Studierenden, so die Vertreterin der Arbeiterkammer, sei die Anrechnung bei einem Wechsel der Universität in Österreich ein Spießrutenlauf. Dieses Problem habe sich mit der Autonomie der Universitäten und der unterschiedlichen Ausgestaltung der Studienpläne

³⁸ Ähnliche institutionelle Formen der Anerkennung von nicht-formalem Lernen finden sich beispielsweise auch in Frankreich, das in Bezug auf Anerkennungsfragen im universitären Bereich schon eine lange Tradition hat.

noch verstärkt. Eine Ausnahme stellt dabei die Medizin dar. Im Rahmen der Neugestaltung der Studienpläne im Hinblick auf Themenzentriertheit und Problemorientierung wurde eine Abstimmung über die Grundzüge des neuen Curriculums bei Struktur und Inhalten an allen drei Standorten Graz, Innsbruck, Wien, vorgenommen. Für Studierende ist im ersten Abschnitt des Studiums jederzeit ein Standortwechsel innerhalb von Österreich möglich.

Die Frage der Übergänge innerhalb des tertiären Sektors wurde in den Interviews zum einen vor dem Hintergrund von Selektion und Auswahl diskutiert, zum anderen vor dem Kriterium der Gleichwertigkeit. Die formale Gleichwertigkeit ist in der neuen Studienarchitektur gewährleistet. Allerdings zeigen sich in der Ausrichtung der Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen Unterschiede. Daher reicht nach Ansicht der meisten unserer InterviewpartnerInnen die formale Gleichwertigkeit als Zulassungskriterium per se nicht aus. Auch in der Praxis der Übertritte von Fachhochschulstudiengängen an Universitäten zeigt sich, dass die Überprüfung wesentlich ist, auch vor dem Hintergrund einer "Selbstkontrolle" der Studierenden über ihre Qualifikationen. Von einem Vertreter aus dem technischen Bereich wird die Notwendigkeit der individualisiert gestalteten Übergänge hervorgehoben. Teilweise werden dann zusätzliche Lehrveranstaltungen angeordnet, wo fehlendes Wissen nachgeholt werden kann. Von Seiten eines Vertreters der WU wird vor dem Hintergrund der möglichen Selektion auch die Aufnahme für die Magisterstudiengänge, die als Eliteprogramme angeboten werden sollen, thematisiert. Wesentlich für die Auswahl bei Übertritten ist die Qualität der BewerberInnen, nicht unbedingt das passgenaue Bakkalaureatsstudium. Vielmehr geht es darum, die Personen und die Qualität ihrer Qualifikationen genauer zu prüfen. Dazu sollen Lebensläufe angesehen werden und die AnwärterInnen entsprechend getestet. Bei fehlenden Qualifikationen besteht die Möglichkeit von *bridging courses*, die zu Kosten der WU im Sommer davor angeboten werden und das notwendige Wissen auf entsprechendem Level vermitteln.

Interessant sind die facheinschlägigen Möglichkeiten der Übergänge, die allerdings auch Optionen der Schließung beinhalten. So besteht an der Universität für Bodenkultur grundsätzlich die Möglichkeit, nach jedem an der BOKU absolvierten Bakkalaureatsstudium jegliches Magisterstudium an der BOKU zu beginnen. An den Kunstuniversitäten bildet das Bakkalaureat eine Scharnierstelle für Umstiege: die Zulassung für Magisterstudiengänge soll für BakkalaureatsabsolventInnen aller Kunstuniversitäten möglich sein. Eine Ausnahme bildet die Architektur: hier besteht der Anspruch, dass die AbsolventInnen des Magisterstudiums, ähnlich einer TU, gut auf eine allfällige Ziviltechnikerprüfung vorbereitet werden, die ohne zu großen Zusatzaufwand bewältigbar sein soll. Hier ist ein Quereinstieg schwieriger, d.h. es müsste sehr viel nachgeholt werden.

Die Übertritte von FachhochschulabsolventInnen an die Universitäten im Rahmen von Doktoratsstudien werden ähnlich wahrgenommen wie die Übergänge bei den Bakkalaureats- und Magisterstudien. Die grundsätzliche Zulassung und Durchlässigkeit ist (gesetzlich

geregelt) möglich, der Aufnahmeprozess soll aber individuell gestaltet werden, wie zwei Interviewpartner formulierten: es braucht die Möglichkeit von "Ja, aber", also die Möglichkeit der Entscheidung. Eine Vertreterin der Arbeiterkammer befürchtet, dass es ohne die Änderung der Rahmenbedingungen in Bezug auf Kapazitäten zu einer verstärkten Abschottung bei der Aufnahme von DoktorandInnen aus dem FH-Sektor kommen wird, da zuerst die "eigenen Leute" angemessen betreut werden müssen. Für den Vertreter von der Technik gilt als Einstiegstest der Grad der Selbständigkeit in der Verhandlung mit möglichen BetreuerInnen. In den Rechtswissenschaften werden im Doktoratsstudium verstärkt Anfragen von deutschen Studierenden für ein Doktoratsstudium wahrgenommen.

In Bezug auf Übertritte und Durchlässigkeit im internationalen Kontext zeigte sich in den Gesprächen, dass hier verstärkt facheinschlägig agiert wird. Zum einen in Netzwerken einschlägiger tertiärer Einrichtungen (beispielsweise WU) zum anderen über fachspezifische Bestrebungen. Einige Bereiche an der TU Graz werden etwa extern akkreditiert. Der eine oder andere Studiengang wird über internationale fachspezifische Akkreditierung gehen. Im Informatikbereich gibt es Bestrebungen im europäischen Bereich einer fachlichen Vergleichbarkeit um auch eine Akkreditierungsstruktur zu schaffen: die fachliche Vergleichbarkeit soll über ein Standardset in der Lehre stattfinden: was muss das Studium enthalten, was sind die Schlüsselkompetenzen. Weiters wird die Qualität über Spezialisierungen stattfinden. Dabei soll Individualität erhalten bleiben, aber ein qualitativer Rahmen bereitgestellt werden um Kriterien für eine mögliche Akkreditierung festzulegen. An der Medizin wird die Qualität heuer erstmals durch eine internationale Akkreditierungsagentur überprüft: die Diplomstudien Zahnmedizin und Humanmedizin sollen von ACQUIN akkreditiert werden; damit wird ein aktiver Schritt zu internationaler Vergleichbarkeit gesetzt.

4.4.3. Lernergebnisorientierung und Kompetenzen

Wesentlich für den tertiären Bildungssektor in Österreich ist ein veränderter Umgang mit dem Verständnis und der Definition von Qualifikationen, weg von einer Lehrorientierung hin zu den Lernergebnissen; also der Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und können sollen. Dies setzt einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen (*teaching to learning*) voraus, in dem auf Basis von Lernergebnissen der/die Lernende und seine/ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Dieser Paradigmenwechsel sollte in der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienpläne der Bakkalaureats- und Magisterstudien seinen Niederschlag finden, um eine entsprechende Vergleichbarkeit der Abschlüsse und damit eine Erhöhung der Durchlässigkeit zu gewährleisten.

Rechtlich ist der Rahmen dazu weit gefasst und lässt jeder Universität einen Gestaltungsspielraum im Rahmen ihrer Satzungen. Geregelt ist im UG 2002 lediglich, dass

alle neu eingerichteten Bakkalaureats- und Magisterstudiengänge ein entsprechendes Qualifikationsprofil vorweisen müssen, das auf der Bologna-Zielsetzung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) der AbsolventInnen basiert. In diesem Qualifikationsprofil "sind die Anwendungssituationen, denen Absolventinnen und Absolventen in Beruf und Gesellschaft gegenüberzutreten werden, besonders zu berücksichtigen" (UniStG §12 (5)). Für die inhaltliche Profilgebung der Bakkalaureats- und Magisterstudien gibt es keine rechtlichen Vorgaben. Die inhaltliche Ausgestaltung obliegt einer Studienkommission, die für jedes an der Universität eingerichtete Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudium durch Verordnung einen Studienplan zu erlassen hat. Darüber hinaus sind an den Universitäten die Bakkalaureats- und Magisterstudien nicht verpflichtend national zu akkreditieren, es liegt an den Universitäten, die Qualität zu sichern. Der breite Handlungsspielraum und das jeweils autonome Agieren jeder Universität erschweren es hier zusätzlich, einen entsprechenden Überblick zu erhalten. Tendenziell lässt sich festhalten, dass eine große Bandbreite in der Umsetzung der Neugestaltung der Studienpläne vorherrscht.

An den Fachhochschulen zeigt sich die Situation etwas anders: Nach den neuen Akkreditierungsrichtlinien des FHR (2005) sind berufliche Tätigkeitsfelder in Bezug auf Branchen, berufliche Positionen und Funktionen, und Aufgaben und Tätigkeiten im Sinne einer Arbeitsmarktfähigkeit (employability) genau darzulegen. Des Weiteren sind in einem Qualifikationsprofil die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen zu beschreiben, wobei fachliche und methodische sowie fachübergreifende Qualifikationen zu berücksichtigen sind.

Lernergebnis- und Kompetenzorientierung beruht auf einem Paradigmenwechsel von Input- zu einer Ergebnisorientierung. Dies hat auch Konsequenzen für ein neues Lehr- und Lernverständnis, das sich aus einer LernerInnenzentriertheit ergibt und den Lehrenden eine neue Rolle zuweist. Abseits von der Möglichkeit einer vielfältigen Gestaltung der Studienpläne zeigt sich auch in den Formulierungen der Qualifikationsprofile in den Studienplänen, dass sich dieser Paradigmenwechsel noch nicht entsprechend durchgesetzt hat.

In den analysierten Studienplänen zeigt sich ein höchst unterschiedlicher Umgang mit Kompetenzen und Learning Outcomes. Dies zieht sich quer durch die unterschiedlichen Disziplinen und Fachrichtungen und auch durch die als Bakkalaureats- und Magisterstudien geführten Studiengänge und Diplomstudien. Zum einen treten Vermischungen von Begrifflichkeiten (wie Qualifikationen und Kompetenzen) in den Studienplänen zutage. Zum anderen steht in einigen Studienplänen noch immer die Input-Orientierung im Vordergrund. In den geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen Sinologie und Pädagogik wird der Begriff der Kompetenzen sehr unterschiedlich verwendet. Trotzdem ließen sich die

Kompetenzen in einem Raster den Dublin Deskriptoren³⁹ zuordnen. Im Curriculum des Bakkalaureats Geschichte werden die Kompetenzen folgendermaßen ausgeführt: "Fachhistorikerinnen und -historiker zeichnen sich durch Sach- wie Methodenwissen, geistige Flexibilität und die Fähigkeit zur Analyse und Lösung komplexer Probleme über Fachgrenzen hinweg besonders aus" (Curriculum Geschichte, 3). In den ausgewählten Studienrichtungen der Sozialwissenschaften zeigt sich ein sehr unterschiedliches Bild. Während im Diplomstudium Soziologie die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden und fachübergreifende Kompetenzen über neue Lernformen gelernt werden sollen, werden im Curriculum des Diplomstudiums der Wirtschaftswissenschaften Kernkompetenzen formuliert: diese unterteilen sich in fachliche Kompetenzen, soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, kritisch-innovative Kompetenz, moralische Kompetenz (vgl. Curriculum Wirtschaftswissenschaften, 2ff). Im Bakkalaureat Wirtschaftsrecht soll die Fachkompetenz der AbsolventInnen "durch die Entwicklung von analytischen Fähigkeiten (wissenschaftliche Vorgehensweise und Reflexion), Sozialkompetenz (Selbstorganisation, soziale Diagnosefähigkeit und Kommunikation) sowohl im Rahmen fachbezogener Lehrveranstaltungen als auch eigens hierfür konzipierter Lehrveranstaltungen" (Studienplan Bakkalaureatsstudium Wirtschaftsrecht, 1) ergänzt werden.

In den technischen Studienrichtungen lässt sich auch eine große Bandbreite im Umgang mit Kompetenzen zeigen: Im Studienplan des Diplomstudiums technische Chemie gibt es keinerlei Orientierung an Kompetenzen: im Qualifikationsprofil werden vorrangig Inhalte und Wissen ausgeführt (vgl. Studienplan Technische Chemie, 1). In dem Studienplan der Montanmaschinenwesen werden die Qualifikationen in fachliche und fachübergreifenden Qualifikationen unterteilt. Der Studienplan Telematik unterteilt die Qualifikationen angelehnt an die Dublin Deskriptoren folgendermaßen generisch: "Als Qualifikationen für diese Tätigkeitsfelder können identifiziert werden: Verständnis der einschlägigen Grundlagen, Umsetzung des theoretischen Wissens auf praktische Anwendungen, Fähigkeit zur fächerübergreifenden Analyse und Beurteilung sowie Fähigkeit Lösungen zu begründen und zu vertreten, Fähigkeit zum Erkennen wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge und Notwendigkeiten, Fähigkeit zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit." (Curriculum Bakkalaureatsstudium Telematik, 10). Im Magisterstudium wird um folgende fachliche Qualifikationen ergänzt: "Spezialisierung ins zumindest zwei in der informations- und Kommunikationstechnologie relevanten Fächern, Kenntnis der Arbeitsmethode in den Ingenieurwissenschaften und praktische Übung darin, wissenschaftliche Vorbildung in der Informations- und Kommunikationstechnologie." (Curriculum Magisterstudium Telematik, 21). Lernergebnisorientierung kommt in der Fragestellung "Was tun Bakkalurea der Telematik?" zum Ausdruck.

³⁹ Wobei die Sinologie ihre Qualifikationen und spezielle Lernziele im Studienplan zeitlich vor der Festlegung der Dublin Descriptors erstellt hat.

In den analysierten Studienplänen Humanmedizin und Bakkalaureat Pflegewissenschaften zeigt sich eine Orientierung an Outcomes im Sinne von *can-do-statements* der AbsolventInnen. In der Pflegewissenschaft wird dies dadurch abgebildet, in dem aufgezählt wird, wozu das Bakkalaureat der Pflegewissenschaft befähigt (vgl. Studienplan Pflegewissenschaft, 5). In der Humanmedizin beinhaltet das Qualifikationsprofil basierend auf theoretischem Wissen (Kenntnisse wissenschaftlicher Grundlagen und Zusammenhänge), praktischen Fertigkeiten, der Formung von ethischen Grundhaltungen und der Ausbildung in kommunikativen Fähigkeiten eine Liste von Erwartungen, die an AbsolventInnen gerichtet werden und eine Liste von *can-do-statements* – was AbsolventInnen können (vgl. Studienplan Humanmedizin, 29).

Ein Vertreter des Kunstbereichs sieht die Beschreibung der Lernziele und der dazugehörigen Qualifikationshöhe noch nicht entsprechend umgesetzt, implizite Lernschritte (wissenschaftliches Arbeiten lernen etc.) werden nur teilweise beschrieben. In manchen Studienrichtungen wurde die Diskussion noch gar nicht begonnen, es stehen noch immer die Inhalte im Sinne des notwendigen Inputs für Studierende im Vordergrund.

In den Gesprächen zeigte sich, dass zum einen eine Bewusstseinsbildung in den Curricularkommissionen für ein Verständnis und eine entsprechende Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen notwendig ist. Zum anderen muss dieser Prozess aber auch auf der Ebene der Lehrenden stattfinden, damit sich Lernergebnisse in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen wieder finden. In einem nächsten Schritt soll dann auch die Lehre entsprechend gestaltet werden. Im Sinne einer ersten Richtungsgebung und Unterstützung werden an der TU Graz von einer Arbeitsgruppe Beispiele für Lehrveranstaltungsbeschreibungen erarbeitet mit einer Liste von Stichwörtern, die je nach Anordnung im Lehrplan bestimmte Dinge berücksichtigen. Die Einschätzung – die von mehreren InterviewpartnerInnen geteilt wurde – lautet, dass die Studienkommissionen noch eher traditionell vorgehen: sie versuchen lehrenden- und fachorientiert Studieninhalte unterzubringen. Daher wurden Leitfäden für Bakkalaureatsstudien und Magisterstudien erstellt, in denen die unterschiedlichen Kompetenzen für beide Niveaus allgemein beschrieben werden und die wichtige Schlüsselbegriffe enthalten. Die Differenzierung der Kompetenzen erfolgt angelehnt an die Joint Quality Initiative und beinhaltet *Wissen und Verstehen* (hier werden die fachlichen Kompetenzen beschreiben), *Erschließung von Wissen* (darunter fallen die Lernergebnisse, also was AbsolventInnen auf Bakkalaureats- oder Magisterebene können im Sinne von *can-do-statements*) und *Übertragbare Kompetenzen* (diese enthalten Schlüsselqualifikationen, kommunikative und soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit und organisatorische Kompetenz).

Für die meisten Lehrenden scheint aber noch nicht klar, dass dies ein aufbauender Prozess ist. Wichtig ist, entsprechend festzuhalten, was ein Bakkalaureat oder Magister umfasst – danach muss sich die Lehrveranstaltungsbeschreibung richten. In einem nächsten Schritt soll damit bei den Lehrenden ein Perspektivenwechsel möglich werden: statt Input zum

Output: was soll eigentlich rauskommen? Gleichzeitig ist eine Diskussion darüber notwendig, wie validiert werden soll. Ein wesentliches Ziel an der WU ist beispielsweise, den Lehrenden ein Verständnis und ein Bewusstsein für Kompetenzen und für Outputorientierung näher zu bringen. Dies benötigt allerdings Zeit und ist nicht kurzfristig zu lösen. Die Lehrvermittlung muss so funktionieren, dass Kompetenzen klar werden; dann wird eine entsprechende Evaluierung aufgebaut. Die Hoffnung ruht hier insbesondere auf den jüngeren Lehrenden. Auch an der TU Graz soll der Prozess stärker gesteuert werden: In einem ersten Schritt wird in den Curricularkommissionen über die unterschiedlichen Lehrveranstaltungstypen herausgearbeitet, welche Kompetenzen geschult werden sollen. Dies gilt als Bestandsaufnahme, was geleistet werden kann und zur Transparenz für Studierende und für Lehrende. In einem zweiten Schritt soll auf eine verstärkte Bewusstseinsbildung bei den Lehrenden fokussiert werden.

Bezogen auf die Umsetzung herrscht Einigkeit darüber, dass sowohl Kompetenzen- als auch Ergebnisorientierung auf unterschiedlichen Ebenen noch nicht verbreitet ist. Der begonnene Prozess der Bewusstseinsbildung und des Umdenkens muss weitergeführt werden, damit der Paradigmenwechsel auch in den Neuformulierungen der Curricula sichtbar wird.

An den Fachhochschulen ergibt sich aus den gesetzlichen Grundlagen (FHStG) sowie aus den Akkreditierungsrichtlinien des FHR (2005) eine Lernergebnisorientierung. Die Outputorientierung war und ist eine wesentliche Voraussetzung für die geforderte Berufsfeldorientierung der Studiengänge. Durch die Bedarfsanalyse lässt sich von Beginn an klar sagen, was die AbsolventInnen können sollen. Auch die Orientierung an fachlichen und sozialen Kompetenzen funktioniert laut Aussage eines langjährigen Fachhochschulratsmitglieds sehr gut. Seit der Umstellung der Studienpläne auf die Bologna-Struktur werden größere Themeneinheiten als Module zusammengefasst. Eine detaillierte Beschreibung aller Lehrveranstaltungsmodule wird verlangt, in denen genau dargestellt wird welche Kompetenzen der Studierenden geschult werden: "da steht haarklein drinnen, was der lernt" wie es ein Interviewpartner ausführte. Eine Überprüfung der Outputorientierung ergibt sich aus der erforderlichen Re-Akkreditierung nach fünf Jahren, bei der eine AbsolventInnenanalyse beizulegen ist. In den Studiengängen werden regelmäßig Befragungen der Studierenden durchgeführt, um immer wieder eine Rückversicherung über die angestrebten Lernziele und die tatsächlich erworbenen Kompetenzen zu haben. Für die Weiterentwicklung werden regelmäßig AbsolventInnenbefragungen und Unternehmensbefragungen durchgeführt sowie einschlägige Studien zu Qualifikationsprofilen verarbeitet. Für das Profil der Lehrenden wird als wesentlich angesehen, dass sie in "mehreren Welten" anschlussfähig sind. Die Verschränkung von Praxis und Wissenschaft ist ein zentrales Element in der Lehre.

4.4.4. Lernende in den Mittelpunkt stellen (LernerInnenzentriertheit)

Lernende in den Mittelpunkt zu stellen, bedeutet einen Paradigmenwechsel auch im Lehrverständnis insbesondere im tertiären Bereich. Fachhochschulen haben hier traditionell einen anderen Zugang. Vor dem Hintergrund, dass Studierenden ein "geführtes Studium" geboten werden soll, betont der Vertreter der Fachhochschulkonferenz die Notwendigkeit, gleitende Übergänge zu schaffen, insbesondere von der Schule zur Hochschule und mit Organisationshilfen den "Kulturschock" für Studierende zu überbrücken. Ein wesentliches Element ist, das Service an den Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen.

Das Service an Studierenden wird auch von den InterviewpartnerInnen aus dem Universitätsbereich genannt. Zum anderen wird aber auch die Selbstorganisationsfähigkeit, die die Studierenden im Rahmen eines Studiums erlernen, in dem sie mehr Selbstverantwortung übernehmen, hervorgehoben. Ein wichtiges Thema in diesem Zusammenhang ist allerdings die Problematik der Kapazitäten und Rahmenbedingungen an Universitäten und die damit verbundenen Engpässe räumlicher und struktureller Natur, die zu verlängerten Studienzeiten und zu Unzufriedenheit führen: dies verunmöglicht auch zum Teil adäquate Formen des Lernens, das an den Studierenden ansetzt. Hier werden entsprechende Rahmenbedingungen als notwendig erachtet.

Die Bereitstellung von berufsbegleitenden Studienangeboten für Personen, die während ihrer Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen möchten, wird von dem Vertreter der Wirtschaftskammer als wichtige zukünftige Aufgabe der Universitäten und Fachhochschulen gesehen. Diese Anforderungen von so genannten nicht traditionellen Studierenden, die nach einer Berufsphase wieder Bildungsprozesse aufnehmen oder berufsbegleitend studieren (wollen), werden von den InterviewpartnerInnen verstärkt wahrgenommen. In ausgewählten Studien zeigt sich, dass ein relativ hoher Prozentsatz an Studierenden berufsbegleitend studiert: im Bakkalaureatsstudium der Pädagogik in Graz sind beispielsweise knapp 60% der Studierenden neben dem Studium in irgendeiner Form berufstätig (vgl. Reicher 2006, 3). Auch in der Studienrichtung Telematik an der TU Graz studiert nach Aussage eines Interviewpartners ein sehr hoher Prozentsatz der Studierenden spätestens im Magisterstudium berufsbegleitend.

Der Umgang an den Universitäten mit diesen Herausforderungen gestaltet sich je nach Fach- und Studienrichtung unterschiedlich, Gesamtstrategien von Universitäten scheint es (noch) keine zu geben. In einigen Studienrichtungen ist es nach den Aussagen unserer GesprächspartnerInnen aus inhaltlichen Gründen nicht möglich, diese Form anzubieten. Andere Studienrichtungen sind grundsätzlich so angelegt, dass prinzipiell die Möglichkeit besteht, berufsbegleitend zu studieren. Im technischen Bereich, insbesondere in der Telematik, absolviert ein hoher Anteil der Studierenden das Studium berufsbegleitend. Dem wird von Seiten der Institution insofern Rechnung getragen, dass die Lehrveranstaltungsstermine frühzeitig öffentlich gemacht werden, um den Studierenden eine

entsprechende Planung zu ermöglichen. Die Anforderung, zielgruppenspezifische und berufsbegleitende Studienangebote zu machen, wird explizit in einigen Studienplänen genannt⁴⁰ und ist mittelfristig in Planung. Im Moment steht die Bereitstellung dieser Angebote durch die Reorganisations- und Umstellungsprozesse, bzw. auch Doppelgleisigkeiten unterschiedlicher Studienpläne allerdings noch nicht im Vordergrund.

An den Fachhochschulen existieren bereits seit ca. zehn Jahren (Wintersemester 1996/97) berufsbegleitende Studienangebote. Zu Beginn gab es hier großen Nachholbedarf, der sich in einem relativ großem Angebot bei einer entsprechenden Nachfrage äußerte. Nun scheint es, als wäre das Interesse an diesen Angeboten nicht mehr ganz so stark. Aktuell werden ca. 20% der 150 Studiengänge berufsbegleitend geführt (vgl. FHR 2006a). Die leicht zurückgehende Nachfrage wird von unserer Interviewpartnerin aus dem Fachhochschulsektor auf die neuen Möglichkeiten, die sich durch die Bologna-Architektur ergeben, zurückgeführt. In der Fachhochschullandschaft zeigt sich, dass vor allem Erwachsenenbildungseinrichtungen wie das WIFI berufsbegleitende Studiengänge anbieten. Da die Gefahr besteht, dass mehr nebenberuflich Lehrende – die nicht vorrangig in der Forschung tätig sind – in diesen Studiengängen lehren, wird eher empfohlen bei den Studiengängen ein Vollzeitstudium (unterlegt mit Forschung) und ein berufsbegleitendes Studium zu führen.

Auch die Möglichkeit, zielgruppenspezifische Studiengänge einzurichten, besteht an den Fachhochschulen schon seit längerem. Aktuell werden zwei zielgruppenspezifische Studiengänge angeboten.

4.4.5. Mobilität und Internationalisierung

Mobilität und Internationalisierung werden in den unterschiedlichen Fachbereichen sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen als wesentlich wahrgenommen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass die Umstellung auf das dreigliedrige Studiensystem die internationale Mobilität um einiges erleichtert und neue Möglichkeiten im internationalen Kontext eröffnet (vgl. Pechar 2006). Internationale Erfahrungen der Studierenden werden als wichtiger Erfahrungsgewinn wahrgenommen, der auch mit einer möglichst großzügigen Anrechnungspolitik "belohnt" werden soll.

In den einzelnen Fachrichtungen gestalten sich Mobilitätsmöglichkeiten je nach inhaltlicher Ausrichtung unterschiedlich. Teilweise ist es für die Ausrichtung bzw. den Inhalt des Fachgebietes wesentlich, einschlägige Erfahrungen im Ausland zu sammeln, teilweise sind die Programme international ausgerichtet und sollen internationale Studierende ansprechen.

⁴⁰ Beispielsweise im Studienplan der Pflegewissenschaft wird dies angedacht, insbesondere vor dem Hintergrund des verstärkten Einsatzes von virtuellen Lehrveranstaltungen im laufenden Projekt der Medizinischen Universität "Virtueller Medizinischer Campus" (vgl. Studienplan Pflegewissenschaft, 6ff).

In anderen Studienrichtungen waren Auslandsaufenthalte für Studierende bisher nicht von besonderem Interesse, da die internationale Ausrichtung nur in Bezug auf wenige Inhalte gegeben war, beispielsweise in den Rechtswissenschaften. Dort besteht die Schwierigkeit (nicht nur in Österreich) darin, dass das Studium Inhalte vermittelt, die an das nationale Rechtssystem geknüpft sind. Nach der Umgestaltung der Studienpläne (Diplomstudien) zeichnen sich aber erweiterte Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte der Studierenden ab.

An den Fachhochschulen werden Auslandsaufenthalte der Studierenden in den letzten Jahren verstärkt wahrgenommen. Im Rahmen von Mobilitätsprogrammen, Stipendien und Praktika nahmen 2004 knappe 7% der Studierenden die Gelegenheit wahr, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren⁴¹ (vgl. BMBWK 2005, 101). Erwartet wird von den InterviewpartnerInnen aus dem FH-Sektor, dass durch die Umstellung auf die zweigliedrige Studienstruktur die internationale Mobilität erheblich erleichtert wird. Die Mobilität zwischen Deutschland und Österreich wird im Fachhochschulsektor als besonders stark wahrgenommen. In der Praxis der FH zeigt sich, dass ein Studierendenaustausch seit vielen Jahren existiert. Insbesondere der großen Zahl der *Incomings*⁴², die lange Zeit nur einzelne englischsprachige Lehrveranstaltungen besuchen konnten, wurde beispielsweise an der FH Wiener Neustadt seit 2003 durch ein englischsprachiges Programm (BCI – Business Consultancy International) Rechnung getragen. In diesem Bereich zeichnet sich laut Auskunft des Studiengangsleiters ein hoher Standardisierungsgrad ab.

Ein wesentliches Element für die Förderung der Mobilität ist das ECTS als Leistungspunktesystem, das sowohl als Anrechnungs- als auch als Kumulationssystem dient. Insbesondere im Hinblick auf Internationalisierung und Mobilität der Studierenden wird ECTS von den InterviewpartnerInnen als wesentliche Unterstützung wahrgenommen. In den verschiedenen Studienplänen ist eine sehr unterschiedliche Vorgangsweise bei der ECTS-Vergabe erkennbar. Insbesondere in den früh umgestellten Studienplänen ist eine eher formale Anwendung ECTS zu erkennen, die sich noch nicht an dem Arbeitsaufwand der Studierenden orientiert. In den Gesprächen zeigte sich, dass nach der anfänglichen Umrechnung von Semesterwochenstunden (SWS) in ECTS nach einfachem Schlüssel, der Umgang mit ECTS in einigen Fachbereichen in eine "Überarbeitungsphase" geht. Es setzt nun vielfach ein Prozess ein, in dem ECTS verstärkt aus der Sicht der Studierenden und dem Arbeitsaufwand, den sie benötigen, verstanden wird. Vor allem die Studien, die später umgestellt haben, profitieren von den schon gemachten Erfahrungen und praktizieren das neue Workload-Denken. Was sich allerdings schon im Rahmen des EQF-Workshops in Krems gezeigt hat ist, dass das Verständnis von ECTS im Sinne von Workload sich noch nicht überall durchgesetzt hat. Teilweise gibt es noch Probleme bei der inhaltlichen Umsetzung, beispielsweise mit dem ECTS-Workload und in der kumulativen Verwendung

⁴¹ Im Vergleich dazu beträgt der Prozentsatz der *Outgoings* an den Universitäten 1,7% (vgl. BMBWK 2005, 89).

⁴² Im Jahr 2004 verzeichnete der FH-Sektor 2,9% *Incomings* (vgl. ebd., 103). Im Universitätssektor betrug der Prozentsatz der *Incomings* 1,4 % (vgl. ebd., 89).

von ECTS. In einigen Studienrichtungen wird noch immer in Semesterwochenstunden gedacht und die ECTS-Umstellung daher nur formal vollzogen. Dies führt zu unterschiedlichen Bewertungen ähnlicher Veranstaltungen, was im nationalen Kontext zu Problemen bei der Mobilität der Studierenden führen kann. So ergeben sich beispielsweise im juristischen Bereich aufgrund unterschiedlicher Bewertungen an den einzelnen Studienstandorten in Bezug auf ECTS teilweise absurde Anrechnungsprobleme.

Von unseren InterviewpartnerInnen wurden unterschiedliche Wege der Überarbeitung formuliert, um den tatsächlichen Arbeitsaufwand der Studierenden angemessen durch ECTS abbilden zu können, bzw. im ECTS Anpassungen zu machen. Als wesentlich wurde angesehen, dass ECTS sich immer nur auf bestimmte Gruppe von Studierenden anlegen lassen und daher nicht unabhängig von Studierender/m zu sehen ist: beispielsweise bei Lehrveranstaltungen, die von verschiedenen Studienrichtungen besucht werden und dementsprechend unterschiedlichen Arbeitsaufwand erfordern. Daher gibt es in manchen Studienrichtungen Lehrveranstaltungen mit einer unterschiedlichen Zahl an ECTS-Punkten, je nachdem, in welcher Studienrichtung und in welchem Semester sie angeboten werden. Wesentlich ist auch, das Verständnis der Studierenden dafür zu schärfen, dass der Gesamtarbeitsaufwand abgebildet wird, nicht nur die Anwesenheit in einer Lehrveranstaltung. Als kritischer Bereich wurde von dem Vertreter des technischen Bereichs auch noch der Umgang mit den ECTS-Noten angesehen.⁴³ Im Studienplan Humanmedizin an der Medizinischen Universität Graz wird im Studienplan ECTS als wesentlicher Eckpfeiler der Internationalisierung genannt und explizit der Verweis auf das Arbeitspensum der Studierenden gemacht (vgl. Studienplan Humanmedizin, 8). Aktuell erfolgen im Moment flächendeckende Evaluierungen der Module, darin werden immer Fragen nach dem tatsächlichen Arbeitsaufwand gestellt. Durch die Sammlung von statistischem Material soll herausgefunden werden, ob der Arbeitsaufwand angemessen ist oder ob Anpassungen notwendig sind.

⁴³ Diese Problematik wurde auch beim ECTS-Follow up Workshop am 12.09. 2005 im BMBWK diskutiert.

5. Strategische Entscheidungsoptionen und Handlungsvorschläge

In diesem Kapitel werden auf Basis der Analyseergebnisse strategische Entscheidungsoptionen entwickelt und Handlungsvorschläge für die weitere Entwicklung der Anwendung des EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich formuliert. Dabei wird von zwei Seiten an die Problematik herangegangen. Erstens werden aus der Europäischen Perspektive die Handlungsimplikationen herausgearbeitet, die sich aus den Zielsetzungen und Vorschlägen des EQF in Verbindung mit dem Bologna-Prozess ergeben. Zweitens werden auf der nationalen Ebene die strukturellen Bedingungen und die wesentlichen Entwicklungen und Reformen der letzten Jahre im Tertiärbereich in Österreich näher analysiert. Um Vorstellungen für verschiedene Möglichkeiten und Strategien für Qualifikationsrahmen im nationalen Kontext zu entwickeln, wurden drei kontrastierende Ländererfahrungen untersucht. Aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse dieser Analysen werden die strategischen Entscheidungsoptionen und Handlungsvorschläge formuliert.

Wesentliche Zielsetzungen von der Europäischen Perspektive sind die Vergleichbarkeit der Abschlüsse in den Arbeits- und Bildungsmärkten, die Entwicklung des Europäischen Hochschulraumes und die Förderung des lebenslangen Lernens. Wichtige Instrumente der Herstellung der Vergleichbarkeit sind die *ergebnisorientierte Formulierung der Bildungsabschlüsse* im gesamten System der allgemeinen und beruflichen Bildung, unter Einschluss der tertiären Bildung, sowie die Errichtung von Systemen zur Feststellung von Qualifikationen, egal ob diese im formalen Bildungssystem erworben wurden oder außerhalb dieses Systems. Damit ergibt sich ein Zusammenhang zu den Systemen der *Qualitätssicherung*.

Zur Förderung des lebenslangen Lernens wird die Perspektive der LernerInnen betont, die durch dieses System bessere Möglichkeiten und Anreize für die Gestaltung ihrer Bildungskarrieren im Zusammenhang mit den Beschäftigungsmöglichkeiten und der Befriedigung des Qualifikationsbedarfes bekommen sollen. Dieser Aspekt bringt die *Instrumente der Herstellung von Transparenz und Anrechenbarkeit* von erworbenen Qualifikationen (ECTS, EUROPASS, PLOTEUS) in einen Zusammenhang mit der Entwicklung des Qualifikationsrahmens.

Als wesentliche Zielsetzung für die Umsetzung des EQF wird von europäischer Seite betont, dass es sich dabei nicht nur um ein formales Instrument der Förderung der Vergleichbarkeit handeln soll, sondern dass die Entwicklung des Qualifikationsrahmens in weitergehende Reformen im Prozess der Schaffung des Europäischen Raumes für das Lebenslange Lernen eingebettet werden sollte. Als wichtige Aktionsfelder, die mit der Umsetzung des EQF in Verbindung stehen, werden

- die Qualitätssicherung,
- die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens,
- die Orientierung und Beratung der LernerInnen, und
- die Förderung von Schlüsselkompetenzen

explizit ins Spiel gebracht. In diesen Bereichen gibt es auch in Österreich verschiedenste Initiativen und Aktivitäten, deren Zusammenhang mit den Entwicklungen des Nationalen Qualifikationsrahmens stärker ausgelotet werden könnte.

Im nationalen Kontext sind erstens die strukturellen Bedingungen zu beachten. Diese betreffen die Art und Weise wie die Bildungsprogramme und Ausbildungsgänge im Vergleich zu den Vorschlägen in EQF und EHR definiert sind, und wie die Systeme der Feststellung von Qualifikationen gestaltet sind. Zweitens sind die Interaktionen und Verbindungen zwischen den Reformen und Entwicklungen auf nationaler Ebene mit den Europäischen Entwicklungen und Vorschlägen zu beachten. Hier überschneiden sich mehrere Bewegungen: Der Bologna-Prozess, die Entwicklung von Strategien für das lebenslange Lernen, und die Frage des nationalen Qualifikationsrahmens. Es handelt sich hier also um die Herstellung komplexer Zusammenhänge, die in verschiedener Weise gestaltet werden können.

Im Folgenden werden zuerst die Zusammenhänge zwischen den europäischen Vorschlägen und der österreichischen Struktur und Entwicklung zusammengefasst, zweitens werden verschiedene strategische Optionen formuliert, und drittens werden konkretere Schlussfolgerungen zu Handlungsoptionen auf den verschiedenen Systemebenen formuliert.

5.1. Einschätzung des Status quo

5.1.1. Strukturelle Ebene

Auf der strukturellen Ebene ergibt der Vergleich der im EQF angestrebten ergebnisorientierten Darstellung der Bildungsangebote mit der österreichischen Struktur, dass die Beschreibung der Bildungsangebote nach den Inhalten in weiten Bereichen des Bildungssystems verbreitet ist. In den Fachhochschulen und im Bereich der Lehrlingsausbildung spielt die ergebnisorientierte Darstellung bereits eine größere Rolle, wenn auch die Beschreibung nicht den systematischen Deskriptoren folgt. Im Bereich der Universitäten und im Schulwesen dominieren inhaltlich geprägte Lehr- und Studienpläne. Was die verschiedenen Kategorien von Kompetenzen betrifft, so besteht im österreichischen System ein Schwerpunkt im Bereich der Fachkompetenzen, während die neuen Schlüssel- und Basiskompetenzen bisher nicht so deutlich ausgeprägt sind. Es gibt in den

verschiedenen Bildungsbereichen mehr oder weniger deutlich ausgeprägte Bestrebungen, die ergebnisorientierten Formulierungen und die Ausprägung der Schlüsselkompetenzen zu verstärken, jedoch folgen diese Bestrebungen keinem gemeinsamen Konzept und sind auch nicht sehr systematisch ausgeprägt.

Das zweite strukturelle Element des österreichischen Systems betrifft die Systeme der Qualifikationsbeschreibung und –feststellung. Diese beruhen im Wesentlichen auf regulativen Festlegungen, die mit den Qualifikationen bzw. Bildungsabschlüssen auch bestimmte Berechtigungen für weitere Bildungszugänge und auch für Beschäftigungsfelder (beispielsweise im gewerblichen Bereich) verbinden. Neben dem Berechtigungswesen gibt es auch, in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich ausgeprägt, Praktiken der Aufnahmeselektion, die letztlich auf individueller Basis vorgenommen wird. Diese Praktiken sind nicht oder weniger deutlich reguliert als die Berechtigungen, und es gibt in den meisten Bereichen auch keine Instanz, bei der gegen eine Nicht-Aufnahme berufen werden kann.

Dominanz formaler Qualifikations- und Berufsbeschreibungen

Auf der Ebene des Beschäftigungssystems dominieren als Signale die formalen Qualifikations- und Berufsbeschreibungen, die jedoch in weiten Bereichen beträchtliche Überschneidungen aufweisen, und zunehmend durch nicht-formalisierte Kompetenz- und Tätigkeitsbeschreibungen ergänzt werden. Dieser Entwicklung wird sowohl seitens des Bildungsministeriums⁴⁴ als auch seitens des Arbeitsmarktservice durch Tätigkeits- und Kompetenzbeschreibungen Rechnung getragen. Im Zusammenhang mit Euroguidance und Europass werden die Zeugniserläuterungen⁴⁵ und die Diplomzusätze⁴⁶ entwickelt. Diese Beschreibungen werden im Prinzip aus den Stoffvorgaben abgeleitet. Im Qualifikations-Barometer des Arbeitsmarktservice (vgl. Kapitel 4.3.3) werden ebenfalls Tätigkeits- und Kompetenzbeschreibungen entwickelt, die auf der Analyse der Arbeitskräftenachfrage beruhen, jedoch im Wesentlichen (noch) nicht, oder nur sehr indirekt, mit den Bildungsabschlüssen verbunden sind. Auf beiden Seiten sind diese Kompetenz- und Tätigkeitsbeschreibungen sehr detailliert und nicht oder nur sehr indirekt mit den aggregierten Systematiken von Kompetenzen verbunden.

Mit diesen Entwicklungen ist eine zusätzliche Dimension der Beschreibung der Bildungsangebote – man könnte sagen: ein neues Signalsystem – in Entwicklung begriffen, deren Verankerung in den Praktiken der Bildungsinstitutionen und der Arbeitsmarkttransaktionen schwer einzuschätzen ist, und sicherlich stark variiert. Eine

44 Vgl.: <http://www.bildungssystem.at/>; hier sind die Basisinformationen über die verschiedenen Bildungsbereiche abzurufen.

45 Vgl.: <http://www.zeugnisinfo.at/index.php?l=en>; hier sind die Beschreibungen für das Schulwesen und die Lehrlingsausbildung zu finden.

46 Vgl.: <http://www.europass-info.at/article/articleview/17/1/6> und http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/diplomasupplement/Allgemeines/Anhang_zum_Diplom_Diplo7711.xml; die Zusätze sind im Bereich der Universitäten verpflichtend, im Bereich der FHs auf Antrag auszustellen, und in anderen Bereichen empfohlen.

nähere Betrachtung der Verwendung und Verwendbarkeit dieser Ansätze im Bildungswesen und im Arbeitsmarkt erscheint angebracht. Dabei könnte untersucht werden, wie und inwieweit diese Formulierungen von Fähigkeiten mit der Entwicklung von stärker ergebnisorientierten Praktiken in den Bildungsinstitutionen in Zusammenhang gebracht werden, bzw. wie dieser Zusammenhang vertieft werden kann.

5.1.2. *Entwicklungen in der tertiären Bildung*

Auf dieser Ebene ist das Zusammenspiel der österreichischen Reformdynamik im Hochschulbereich mit übernationalen Entwicklungen, v.a. mit dem Bologna-Prozess, zu berücksichtigen. Österreich hat von Beginn an aktiv am Bologna-Prozess teilgenommen, wobei es aber auch zu einem mehr oder weniger "zufälligen" asynchronen Zusammentreffen von großen nationalen Vorhaben der Studien- und Universitätsreform mit den Impulsen von der europäischen und internationalen Ebene gekommen ist: jeweils kurz nach dem Implementationsbeginn der Reformvorhaben in Österreich sind starke neue oder zusätzliche Impulse von außerhalb gekommen, die neue Aspekte aufgeworfen haben. Dies galt für die erste größere Welle der Studienreform aufgrund des Universitätsstudiengesetzes 1997, die dann 1999 mit dem Einsetzen der Bologna-Prozesses konfrontiert wurde; und dies gilt auch für die gegenwärtige Umsetzung des Universitätsgesetzes 2002, wo nun die Frage des EQF aufgeworfen wird.

Dieses zeitliche Zusammentreffen von nationalen und europäischen Vorhaben, wie auch das hohe europäische Tempo in der Bildungspolitik, führt zu Äußerungen einer gewissen Überforderung im tertiären Sektor.

Profilbildung vs. Standardisierung

Eine durchgängige Ambivalenz der durch die europäischen Initiativen inspirierten Diskussion des lebensbegleitenden Lernens und der national realisierten Bildungspolitik liegt in der doppelten Botschaft: "Bilde ein besonderes Profil heraus, profiliere dich, zeige deine Besonderheiten" versus "Sei mobil, standardisiere, löse Anerkennungsfragen auf breiter Basis und mit Hilfe allgemeiner Währungen wie ECTS." Diese Botschaften lösen bei den einzelnen Institutionen oft einen *double bind* aus und führen in der realen Umsetzung auch tatsächlich zu widersprüchlichen Anforderungen.

Die in unterschiedlichem Maße vorhandenen Parallelstrukturen zwischen den alten und den neuen Studienarchitekturen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess, bzw. auch die in bestimmten Bereichen (wie z.B. den Lehramtsstudien, Medizin oder Rechtswissenschaften) nicht umgesetzten Bologna-Studienarchitekturen, führen auf struktureller Ebene zu Doppelgleisigkeiten und zu einer Belastung für die Gesamtorganisation des tertiären Sektors.

Der Bologna-Prozess wird im Hochschulbereich auf breiter Basis formal und strukturell umgesetzt. Es zeigt sich allerdings, dass die Umsetzung der neuen Konzepte eine stärkere *Bologna-Tiefendimension* haben könnte, die von den Reformpotenzialen dieses Prozesses mehr Gebrauch machen würde. Das Bologna-System und seine dreistufigen Studiengangszyklen basiert auf zwei grundlegenden Konzepten, die sich in Österreich in sehr unterschiedlichen Entwicklungsstadien befinden: Die *Definition von Lernergebnissen*, die am Ende der Studiengangszyklen erreicht werden sollen, steht zumindest an den Universitäten noch aus. Der Fachhochschulsektor und das in ihm verankerte Prinzip der Akkreditierung verlangt zwar ein stärkere Orientierung der Programme an den Lernergebnissen, allerdings weist die Beschreibung der Lernergebnisse auch hier noch keine durchgehende Systematik auf.

From Teaching to Learning

Das zweite Konzept, die mit dem Leistungstransfersystem (ECTS) verbundene *LernerInnenorientierung* beschäftigt die Hochschulen seit Einführung der Bologna-Struktur. Die Erfahrungen bei der Implementierung von ECTS haben gezeigt, dass das damit verbundene Workload-Denken – Curricula aus der Sicht der Studierenden und ihres Arbeitsaufwandes zu sehen – eine weitere große Herausforderung für die österreichischen Hochschulen darstellt. Diese Workload-Perspektive ist teilweise noch nicht überzeugend umgesetzt und teilweise werden die traditionellen Semesterstunden noch parallel zu ECTS geführt. Das Workload-Denken findet nun in der gegenwärtigen Umsetzungswelle verstärkt Eingang in die neu umgestellten Studienpläne. Wesentlich ist auch, die schon früh oder überwiegend formal-strukturell umgestellten Studienpläne dem real existierenden Arbeitsaufwand der Studierenden anzupassen und entsprechend zu verändern. Hier ist noch einiges an Überarbeitung und Adaptierung notwendig.

Eine große und für die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens zentrale Herausforderung besteht vor allem in der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. Schon der Bologna-Prozess und seine Umsetzung zeigt, dass die Perspektive der Lernergebnisse – was bewirkt eine Ausbildung oder ein Bildungsvorgang an Kompetenzzugewinn bei den Lernenden? – für die bislang sehr input-orientierten Bildungssysteme eine ungewohnte Blickrichtung ist. Beim Thema Kompetenzorientierung ist sofort auch die *Frage der Definition der Ergebnisse und ihres Nachweises* von Bedeutung: Was wird unter den verschiedenen Formen von Lernergebnissen verstanden? Was wird fachlichen Kompetenzen subsumiert, wie werden soziale und personale Kompetenzen abgebildet? Wie werden sie gemessen? Wie werden sie in den Studiengängen explizit gefördert? Wie wird Handlungsfähigkeit geschult?

Eine stärkere Wahrnehmung der *Bologna-Tiefendimension* würde den Paradigmenwechsel von der Lehr- zur Lernorientierung, sowie eine tatsächliche Umsetzung des Workload-Denkens und eine konsequente Modularisierung nach sich ziehen. Zu diesen

Tiefendimensionen gehört es aber auch, zu Grunde liegende Leitbilder wie das Bild der "klassischen Studierenden" und das Verhältnis der Institutionen zu *non-traditional students* kritisch zu überprüfen. Außerdem fällt auf, dass die berufsbegleitenden Studien und auch die hochschulische Weiterbildung in den aktuellen Bologna-Diskussionen nicht wirklich integriert sind, bzw. möglicherweise sogar mit Schließungstendenzen zu kämpfen haben. Beispielsweise wird in der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland derzeit der Übergang vom Bachelor zum Masterbereich teilweise ziemlich restriktiv gesehen. Der Master-Bereich wird überwiegend konsekutiv-wissenschaftlich und als kleiner elitärer Sektor gedacht. Wenn es im Master-Bereich aber um eine tatsächliche "Schließung" des Systems gehen soll, ist das der Förderung des lebenslangen Lernens abträglich.

Gestaltung des Zugangs und der Übergänge

Im Rahmen der Interviews mit UniversitätsvertreterInnen wurde auch immer wieder das gegenwärtig in Österreich aktuelle Thema der Organisation des Hochschulzugangs angesprochen. Diese Frage der Zugänge und Übergänge hat in der Bologna-Struktur eine andere Ausprägung als im EQF-Vorschlag. Während im EQF die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen stark betont wird, und Zugänge auf allen Stufen auch von außerhalb des formalen Bildungssystems möglich sein sollen, setzt die Bologna-Struktur die drei Zyklen in einen konsekutiven Zusammenhang. Damit wird die Frage der Übergänge auch explizit in den Gestaltungsraum einbezogen. An den österreichischen Universitäten gilt noch (überwiegend) das bisher übliche Berechtigungswesen (die Matura als in der abgebenden Institution erworbene Berechtigung für die Zulassung an der Universität), an den Fachhochschulen besteht die Möglichkeit der Gestaltung des Zugangs durch die aufnehmende (und damit Berechtigung verleihende) Institution. Diese zwei unterschiedlichen Modelle sind in unterschiedlichem Maße mit der Bologna-Struktur vereinbar, die von den differenzierteren Hochschulstrukturen des angelsächsischen Raumes inspiriert ist. Die eher auswahlorientierten Systeme sind nur schwer mit dem Berechtigungswesen in Einklang zu bringen. Die Möglichkeiten der Balancierung dieser beiden Modelle, anstelle einer schroffen Gegenüberstellung, können als wichtige Entwicklungsfrage für die Gestaltung der Übergänge gesehen werden.

Zudem zeigen die Ergebnisse der Studie, dass für eine Öffnung des tertiären Sektors – insbesondere des Universitätssektors – im Hinblick auf *non-traditional students* eine grundlegende Diskussion vonnöten sein wird. Die Entwicklung und Etablierung eines klaren und transparenten Anreizsystems für die Förderung des lebenslangen Lernens erfordert eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit Fragen der Durchlässigkeit auch im Hochschulsystem. Damit ist insbesondere die Frage der Anerkennung von außerhalb des formalen Bildungswesens erworbenen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang angesprochen, die im stark an mittleren Qualifikationen orientierten österreichischen System von besonderem Gewicht ist. Die Klärung dieser Frage hängt mit den Ausprägungen der Studien in den verschiedenen Zyklen zusammen, insbesondere mit

Unterscheidungen zwischen "professionell" orientierten Programmen und forschungsorientierten Programmen.

Eine große Herausforderung des lebenslangen Lernens besteht in Österreich darin, die allgemeine, berufliche und hochschulische Ausbildung klar miteinander zu verzahnen und auch neue Formen der dualen Ausbildung mit verbesserten Zugangsmöglichkeiten zu höherwertigen Kompetenzen zu entwickeln. Eine weitere Anforderung besteht im didaktischen Grundmodell. Der Paradigmenwechsel *from Teaching to Learning* stellt eine große Herausforderung für traditionelle lehr-orientierte Bildungssysteme in allen Bereichen, von der Grundbildung bis zur Erwachsenenbildung, dar. Damit wird vor allem eine stärkere Auseinandersetzung mit Didaktik, Curricula und Studienarchitekturen erforderlich.

5.2. Dimensionen für strategische Entscheidungsoptionen

Vor dem Hintergrund der Einschätzung des Status quo im österreichischen Kontext und unter Berücksichtigung der analysierten Erfahrungen bei der Umsetzung im Ländervergleich kann eine Struktur für strategische Entscheidungsoptionen bei der Vorgangsweise zur Umsetzung des EQF und zur Entwicklung eines NQF im tertiären Sektor in Österreich formuliert werden. Diese Struktur berücksichtigt insbesondere die folgenden Faktoren der Gestaltung der strategischen Vorgangsweise, die sich in den Erhebungen und Diskussionen im Rahmen dieses Projektes als besonders wichtig herausgestellt haben:

- *Ausmaß der Integration der Vorgangsweise*: Integrierte Entwicklung für das gesamte Bildungswesen, oder eigenständige Entwicklung im Hochschulsektor?
- *Grad der Berücksichtigung der Reformpotenziale der Bologna-Tiefenstruktur* mit folgenden Ausprägungsstufen: (a) Formales Mapping und Übersetzen bestehender Programme in die EQF Struktur unter Berücksichtigung der bestehenden Übergangsregelungen; (b) Reform der Übergangsstrukturen; (c) Reform der Ergebnis- und Kompetenzdefinitionen; (d) Reform der Lehr-Lernprozesse in Richtung LernerInnenzentriertheit. Die Stufen (b)-(d) können in verschiedensten Kombinationen durchgeführt werden, wobei Ziele und Prioritäten aus dem Handlungsbedarf sowohl auf nationaler Ebene wie auch aus der Interaktion zwischen nationaler und europäischer/internationaler Ebene formuliert werden müssen. Je nach der gewählten Ausprägung der Tiefenstruktur bestehen unterschiedliche Erfordernisse und Möglichkeiten der organisatorischen Struktur der Vorgangsweise.
- *Organisatorische Struktur des Prozesses und der Anerkennungssysteme*. Für die Gestaltung der organisatorischen Struktur der strategischen Vorgangsweise können als wesentliche Aspekte die folgenden herausgearbeitet werden: die Einbettung in bestehende Reformprozesse; der Zeitbedarf; der Grad der Einbeziehung der verschiedenen bildungsinternen bzw. –externen AkteurInnengruppen; und die Art des Organisations- und Steuerungsmodus (innerhalb der bestehenden Organisationsformen, top-down oder bottom-

up / unter Entwicklung neuer intermediärer Organisationsformen / die wiederum temporär projektbezogen oder permanent gestellt sein können). Die Organisation der Anerkennungssysteme für Qualifikationen ist ein weiteres wichtiges Element der Umsetzung des EQF. Es erscheint sinnvoll, diese im Zusammenhang mit der Organisation des Prozesses zu berücksichtigen, wobei hier auch mehr oder weniger die gleichen Aspekte zur Disposition stehen.

Zwischen diesen Faktoren können zunächst bestimmte sachliche Querverbindungen bzw. logisch-strukturelle Beziehungen und Anforderungen hergestellt werden.

Entscheidet man sich für die Begrenzung des Prozesses auf die Stufe (a) der Tiefenstruktur, also ein formales Mapping/Übersetzen der bestehenden Strukturen in den EQF, so kann dies nach dem Beispiel Deutschlands im Prinzip zwar eigenständig für den tertiären Sektor durchgeführt werden, man verzichtet aber auf die Nutzung der Reformpotenziale. Zwei Bedingungen sprechen für eine integrierte Vorgangsweise: Übergangsregelungen im Sinne der Förderung des Lifelong Learning erfordern breite Anreize und Akzeptanz für die Selektions- und Aufnahmeverfahren in den tertiären Sektor. Dazu wäre die breite Einbindung von AkteurInnengruppen auch von außerhalb des Bildungswesens und eine Perspektive auf das Gesamtsystem zumindest für die Nachhaltigkeit der erzielten Regelungen förderlich (wenn auch vielleicht nicht für die rasche Erreichung von Lösungen). Bei einer eigenständigen Vorgangsweise können Übergangsregelungen nur einseitig vom tertiären Bereich her festgelegt werden.

Entscheidet man sich für eine reform-orientierte Vorgangsweise, so besteht ein gewisser Zusammenhang zwischen den verschiedenen Reformstufen (b)-(d) und den sinnvollen Organisationsformen des Prozesses, indem die Zentren der Aktion bei den einzelnen Reformstufen jeweils auf verschiedenen Systemebenen angesiedelt sind.

Reform der Übergangsstrukturen: breit gestreuter Verhandlungsprozess

Die Reform der Übergangsstrukturen (Stufe (b)) erfordert einen breit gestreuten Verhandlungsprozess. Es erscheint eine integrative Vorgangsweise in offenen interaktiven Strukturen unter möglichst breiter Einbeziehung von internen und externen AkteurInnengruppen nötig. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit der Aufbau von dauerhaften intermediären Systemen der Anerkennung dafür einen sinnvollen Rahmen bietet.

Reform der Ergebnis- und Kompetenzdefinition: top-down

Die Reform der Ergebnis- und Kompetenzdefinitionen (Stufe (c)) im Sinne eines integrativen Gesamtrahmens, der von Stoffformulierungen auf Ergebnisformulierungen umstellt, ist mit teilweise widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Einerseits ist eine starke top-down Steuerung mit dem Aktionsschwerpunkt auf zentraler Ebene erforderlich, weil

Entscheidungen in einer Vielfalt von Möglichkeiten der Ergebnisformulierung getroffen werden müssen, für die klare sachliche Entscheidungsgründe noch wenig entwickelt sind. Auf dezentraler Ebene kann die Komplexität und Vielfältigkeit der Möglichkeiten zu keinen übersichtlichen Strukturen führen. Daher liegt die Lösung in politischen Vorgaben, die natürlich auch in einem breiten Prozess zustande kommen können, der jedoch gezielt organisiert werden muss. Andererseits sind die Ausbildungsprogramme in einen übernationalen Raum eingebettet, wo sie auf dezentraler Ebene im Wettbewerb stehen. Daher bilden nicht nur die nationalen Systeme, sondern auch die entsprechenden Ausbildungsprogramme in anderen Ländern Bezugspunkte für die Ergebnisformulierungen. Im Prinzip kann diese Reform für den Hochschulsektor allein durchgeführt werden, wenn entsprechende Gründe vorliegen; etwa, wenn in den anderen Bereichen des Bildungswesens keine Akzeptanz hergestellt werden kann, könnte der tertiäre Bereich eine Pilot- oder Vorreiterrolle spielen.

Die Übergänge und die Ergebnisformulierungen (Stufen (b) und (c)) stehen in einem Zusammenhang, indem bei Klarheit und Akzeptanz über die Ergebnis- und Kompetenzdefinitionen vermutlich Lösungen für die Regelung der Übergänge leichter sachlich begründet und gefunden werden können.

Reform der Lehr-Lernprozesse auf Ebene der Institutionen

Die Reform der Lehr-Lernprozesse (Stufe (d)) findet schwerpunktmäßig ganz klar auf der dezentralen Institutionenebene statt. Hier stellt sich die Frage der übernationalen fachlichen Verwandtschaft im Verhältnis zur nationalen Systemzugehörigkeit noch stärker als bei der Frage der Ergebnisformulierung. Insbesondere im tertiären Sektor bestehen hier in vielen fachlichen Bereichen Kooperationsbeziehungen und Netzwerke zwischen Institutionen in verschiedenen Ländern, die Erfahrungsaustausch und Benchmarkingaktivitäten zum Gegenstand haben. Hier stellt sich die Frage nach der Gestaltung der Balance dieser beiden Einflussquellen. Dabei ist zu bedenken, inwieweit eine Steuerung der Reform durch nationale Eckpunkte oder Zielvorgaben erforderlich ist, um zu große Ungleichzeitigkeiten im Bildungswesen hinten zu halten.

Die Gestaltung des Zusammenhanges zwischen der Reform der Ergebnisformulierungen und der Reform der Lehr-Lernprozesse (Stufen (c) und (d)) ist angesichts der bisherigen Vorgangsweise in Österreich und auch angesichts des irischen Beispiels eine besonders wichtige Fragestellung. In einem input-orientierten System, das durch inhaltliche Stoffpläne gesteuert wird, besteht die Tendenz, die angestrebten Ergebnisse aus diesen Stoffplänen "abzuleiten", bzw. auch die Ergebnisorientierung auf dem Wege der Reform der Stoffpläne einzuführen. Im ersten Fall kann diese Ergebnisorientierung allein auf dem Papier durchgeführt werden, im Prinzip ohne dass die Bildungsinstitutionen davon überhaupt berührt werden. Auf diesem Wege wird jedoch vermutlich der eigentliche Zweck der Ergebnisorientierung, eine stärkere Steuerung der Lehr-Lernprozesse dadurch, was die

AbsolventInnen nachhaltig wissen und tun können sollen, nicht erreicht. Und es wird auch das Ziel nicht erreicht, zur einer von den Ausbildungsprogrammen unabhängigen Formulierung der Ergebnisse zu gelangen, die auch für Personen, welche die Bildungsprogramme nicht durchlaufen haben, überprüft werden können. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Formulierung der Ergebnisse zunächst unabhängig von den bestehenden Programmstrukturen und –inhalten aufzufassen ist. In diesem Sinne wäre die Vorgangsweise bei der Ergebnisformulierung von den Prozessen der inhaltlichen Gestaltung zunächst abzukoppeln, um zu unabhängigen kompakten Formulierungen zu kommen.

Schließlich hängen auch die Übergänge mit der Reform der Lehr-Lernprozesse (Stufen (b) und (d)) zusammen, indem die Vorkenntnisse je nach der Art des Überganges variieren können, was Auswirkungen auf die Lehr-Lernprozesse und das Arbeitsausmaß hat.

Diese Schematisierung gibt eine sinnvolle Zusammenstellung für unterschiedliche strategische Herangehensweisen bei der Erstellung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, in die der tertiäre Sektor in unterschiedlicher Weise eingebunden wäre. Die Faktoren sind inspiriert von den Länderbeispielen und den wesentlichen inhaltlichen Aspekten der Erstellung von einem Qualifikationsrahmen die im EHR und im EQF angesprochen werden, und die auch in den österreichischen Erhebungen eine Rolle gespielt haben.

Breiter Spielraum in der Umsetzung

Eine Entscheidung für eine bestimmte Vorgangsweise in diesem Spektrum kann von verschiedenen Seiten aus begründet werden, es gibt aber keine sachlich zwingenden Gründe für eine bestimmte Lösung, sondern einen breiten Spielraum, wie auch die unterschiedlichen Ausprägungen in den ausgewählten Länderbeispielen zeigen. Der Spielraum reicht von der Kombination zwischen einem formalen Übersetzungsrahmen mit der Konkretisierung auf Institutionsebene in Deutschland, über eine systematische integrative Formulierung von Kompetenzkategorien im tertiären Bereich und ihre Umsetzung über Pilotprojekte in einem konsensuell angelegten Prozess in Dänemark, bis zu einem als Reforminstrument genutzten integrierten Gesamtrahmen von ergebnisorientierten Qualifikationen überwacht durch zentrale intermediäre Körperschaften in Irland.

Die Botschaften von der europäischen Seite legen einen weitgehenden reformorientierten Weg nahe, lassen aber gleichzeitig einen beträchtlichen Spielraum für die Interpretation und die Gewichtungen der verschiedenen Aspekte. Der reformorientierte Weg ergibt sich daraus, dass der Qualifikationsrahmen als ein Element in der Entwicklung einer nachhaltigen und wirksamen Strategie der Verwirklichung des lebenslangen Lernens gesehen wird, wobei die Lernenden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen sollen. In diesem Geiste kann die Entwicklung des Qualifikationsrahmens mit der in Österreich ebenfalls anstehenden Entwicklung einer umfassenden Reformstrategie für das lebenslange Lernen verbunden werden. Dies würde bedeuten, dass ausgehend von den Fragen der Förderung des Zuganges zum lebenslangen Lernen die strukturellen Bedingungen, Organisationsformen,

Hindernisse, etc. im Hinblick auf zu erreichende Zielsetzungen analysiert werden, und der Nationale Qualifikationsrahmen aus diesem Blickwinkel entwickelt wird. Die Prioritäten wären aus dieser Perspektive zu setzen und die geeigneten Organisationsformen aufzubauen. In diesem Fall spricht vieles dafür, intermediäre Strukturen unter Einbeziehung externer AkteurInnen zu entwickeln, die auch in der Lage sind, eine Balance zwischen top-down und bottom-up Prozessen zu finden.

Auch bei der Wahl einer weniger weitgehenden Strategie erscheint es sinnvoll, von einer Analyse der Reformnotwendigkeiten im österreichischen Bildungssystem auszugehen, und die Prioritäten und die Vorgangsweise daraus zu entwickeln. Die vorliegende Studie ist von ihrer Anlage nicht darauf angelegt, dies zu leisten, es können aber einige Aspekte herausgearbeitet werden, wo Spannungen und Herausforderungen sichtbar geworden sind.

Im Folgenden werden diese Gesichtspunkte aufgegriffen und strategische Dimensionen noch einmal im Hinblick auf einige Aspekte der sichtbaren Herausforderungen und möglicher Umsetzungsaspekte zusammenfassend diskutiert.

5.2.1. Ausmaß einer integrierten Entwicklung im Gesamtsystem, mit Möglichkeiten einer gestuften Vorgangsweise

Hinsichtlich des ersten Faktors – der Entscheidung über eine integrierte Vorgangsweise oder eine eigenständige Entwicklung im tertiären Bereich – wird auf jeden Fall empfohlen, dass die beiden Rahmen kompatibel sein sollen, und dass die Definition der Lernergebnisse im Mittelpunkt stehen soll.

Das Übersetzen der bestehenden Strukturen in den EQF kann für den tertiären Sektor im Prinzip getrennt durchgeführt werden. Dies würde jedoch das Reformpotenzial verfehlen. Übergangsregelungen im Sinne der Förderung des lebenslangen Lernens erfordern wirksame Anreize und breite Akzeptanz für die Selektions- und Aufnahmeverfahren in den tertiären Sektor. Dazu wäre die breite Einbindung von AkteurInnengruppen auch von außerhalb des Bildungswesens, insbesondere auch aus dem Beschäftigungssystem, und eine Perspektive auf das Gesamtsystem nötig. Dieses Vorgehen im Sinne einer "großen Lösung" würde dabei unterstützen, Nachhaltigkeit und Akzeptanz zu erzeugen, da sie in enger Verbindung mit der Entwicklung einer nationalen Lifelong Learning Strategie steht. Einige InterviewpartnerInnen waren besorgt darüber, dass der EQF parallel zum Bologna-Prozess verlaufen oder damit unvereinbar sein könnte bzw. den Bologna-Prozess sogar ablösen könnte. Eine eigene Entwicklung im tertiären Sektor würde überdies den

Transparenzgewinn für das gesamte Bildungssystem stark reduzieren. Gerade dieser Aspekt wird aber in den Stellungnahmen der meisten europäischen Länder sehr stark befürwortet.⁴⁷

Eine breit angelegte integrierte Vorgehensweise benötigt allerdings möglicherweise einen größeren Zeithorizont sowie eine Koordinierung der Erfordernisse des Bologna-Prozesses mit den Aktivitäten im Zusammenhang mit dem EQF. Bisher scheint die Entwicklung im tertiären Sektor im Zuge des Bologna-Prozesses einer anderen Zeit- und teilweise auch Organisationsstruktur zu folgen als die integrierte Entwicklung im EQF. Eine gestufte Vorgangsweise sollte jedenfalls Zielsetzungen für eine integrierte Gesamtstruktur berücksichtigen.

5.2.2. Tiefendimension und Reformorientierung der Entwicklung

Hier geht es um Entscheidungen über die Gewichtung nötiger Reformen bei den drei wesentlichen Tiefendimensionen: Übergänge, Ergebnisorientierung und LernerInnenorientierung.

Bei den *Übergängen* in den tertiären Sektor bzw. bei Übergängen innerhalb des tertiären Sektors treten verschiedene Arten von Spannungen auf. Das ursprünglich sehr stark dominierende Berechtigungswesen aufgrund von Abschlüssen der abgebenden Institution wurde bereits in verschiedenen Aspekten durch Möglichkeiten der Selektion durch die aufnehmende Institution ergänzt. Neben der Lehrlingsausbildung, wo über den Zugang durch die Auswahl seitens der Lehrbetriebe entschieden wird, haben die Fachhochschulen die Möglichkeit der Auswahl ihrer Studierenden, und auch im Bereich der weiterführenden Schulen bestehen teilweise komplexe Aufnahmeverfahren. Eine explizite Zielsetzung der Errichtung des FH-Sektors war auch die Schaffung von Möglichkeiten für nicht-traditionelle Zugänge, die jedoch nicht in so großem Ausmaß genutzt und umgesetzt wurden wie in anderen Ländern. Insbesondere die direkte Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen wurde nur in sehr geringem Ausmaß genutzt (vgl. Lassnigg et al. 2003, 54ff). Auch um die Anerkennung von formal im Bereich der BHS erworbenen Kompetenzen für den FH-Zugang gibt es Diskussionen. An den Universitäten hat sich die Frage der Aufnahmeselektion durch das EUGH-Urteil teilweise neu gestellt, und es gibt auch bereits seit längerem – in der Bologna-Struktur modifiziert – Diskussionen um die Übergänge von FH-Studien in weiterführende Studien an den Universitäten.

Auch insgesamt lässt sich im Bildungswesen eine geringe Verbundenheit zwischen Erstausbildung und Weiter- bzw. Erwachsenenbildung feststellen. Die Förderung des Zuganges von LehrabsolventInnen in weiterführende Ausbildungen ist seit langer Zeit eine

⁴⁷ Vgl. EU /DG f. Education and Culture, Life Long Learning: Education and Training policy: The EQF consultation process. A first summary of responses. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

Zielsetzung, die nur teilweise realisiert werden konnte. Zugänge in formale universitäre Weiterbildungen sind eine weitere offene Frage. Wesentlich bei dieser Dimension ist die anstehende Formulierung einer Lifelong Learning Strategie. Die Frage der Objektivierung von Übergangsmöglichkeiten im Sinne von Berechtigungen spielt in der Diskussion immer wieder eine wesentliche Rolle. Bei Selektionslösungen durch die aufnehmende Institution wird es wesentlich um die Schaffung von Vertrauen unter den AkteurInnen darüber gehen, dass geeignete KandidatInnen aufgenommen werden und dass durch die Lösungen soziale Selektionsmechanismen nicht verstärkt werden. Im Sinne der Schaffung von Anreizen für den Zugang in das Lebenslange Lernen wäre die Entwicklung von konsistenten Systemen der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ein wichtiges Element. Die Balance von Zugangsberechtigungen und Selektionsrechten der Institutionen wäre ein zentraler Punkt in diesem System.

Im tertiären Bereich, wie im österreichischen Bildungswesen insgesamt, lässt sich noch immer eine teils starke Orientierung an Stoffvorgaben gegenüber *Ergebnisformulierungen* und von fachlichen Kompetenzen gegenüber *Schlüsselkompetenzen* feststellen. In der Gestaltung der Ausbildungsprogramme gibt es vergleichsweise deutliche Unterschiede zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Berufsbildendem Schulwesen bzw. Lehrlingsausbildung in der Art der Ergebnis- und Kompetenzformulierungen. Am ehesten ergebnisorientiert ist schon von ihrer Anlage her die Lehrlingsausbildung und seit kürzerem der FH-Sektor, der in dieser Hinsicht explizit als Reformsektor eingerichtet wurde. In der Gestaltung der Studienpläne, wie auch bei der Lehrplanentwicklung im Schulwesen, ist dies etwas in Bewegung gekommen, jedoch wurde auch in den Erhebungen im Universitätsbereich deutlich, dass die Formulierung der Lernergebnisse bestenfalls in Teilbereichen eine wichtige Priorität darstellt. Ansätze zu ergebnisorientierten Formulierungen von Qualifikationen gibt es teilweise von Seiten des Arbeitsmarktservice, jedoch nicht oder nur sehr indirekt verbunden mit den formalen Qualifikationen. Die Zeugniserläuterungen haben diesen Aspekt ebenfalls aufgegriffen. Die Verwendung der Begrifflichkeiten ist jedoch noch weitgehend unsystematisch, und nicht auf elaboriertere Systematiken von Kompetenzbegriffen bezogen.

Bei der Formulierung von systematischen Ansätzen zur Klassifizierung und Erfassung der Kompetenzen lassen die europäischen Dokumente und die internationalen Vorschläge ebenfalls noch ein breites Spektrum von Begrifflichkeiten offen. Es gibt nicht nur auf politischer Ebene, sondern auch in den einschlägigen fachlichen Diskursen unterschiedliche Konzeptualisierungen von Kompetenzen (vgl. z.B. Rychen/Sagalnik 2003, 2001, Nijhof/Streumer 1998). Teilweise hat dieser Begriff unterschiedliche Konnotationen im Deutschen (wo eher die Seite des Könnens betont wird) gegenüber der englischsprachigen Verwendung (wo stärker die Demonstration und Erfassung betont wird). Teilweise ist noch nicht geklärt, inwieweit der Kompetenzbegriff die traditionellen Klassifizierungen von Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten ablösen kann bzw. soll. Die umfangreichen Arbeiten im Rahmen der OECD, die zu einem übergreifenden (auch in PISA integrierten)

Strukturvorschlag geführt haben, wurden im Vorschlag der EU-Arbeitsgruppe für einen Europäischen Referenzrahmen zu den Schlüsselkompetenzen (European Commission 2004) wesentlich erweitert und modifiziert. Dieser Vorschlag ist jedoch nicht direkt in die EQF-Konzeptualisierung eingeflossen. Ebenso gibt der EQF-Vorschlag keine Gewichtungen zwischen den verschiedenen Ergebnisdimensionen an, so dass der Interpretationsspielraum für die Einordnung der nationalen Systeme breit ist. Beispielsweise ist die Betonung der Kompetenzkategorie in ihrem Gewicht gegenüber den traditionellen Kenntnissen offen gelassen, die heute allenthalben als wesentlich angesehenen Schlüsselkompetenzen sind unter den Grundsätzen angeführt. Es liegt daher sehr weitgehend in der Hand der nationalen Strategien, wie sie diese Struktur auskleiden, bzw. ob überhaupt ein Reformansatz in Richtung einer ergebnisorientierten Strategie gewählt wird. Der Modulansatz ist hier eine Aktivität im tertiären Bereich, die die Ergebnisformulierung vorantreibt. In einzelnen Bereichen wird systematisch in Pilotprojekten an der Entwicklung von Ergebnisformulierungen gearbeitet. Im Bereich der Anerkennung von nicht-formal oder informell erworbenen Kompetenzen sind die Aktivitäten sehr gering.

Auf der Ebene der *LernerInnenzentriertheit* liegt in den Aktivitäten der Universitätsreform bisher größere Aufmerksamkeit als bei der Ergebnisorientierung. Teilweise hängt dies mit den hohen Abbruchquoten zusammen. Die ECTS-Punkte wurden frühzeitig übernommen, und in einer ersten Welle eher formal auf die Semesterstunden angewendet. Später bekommt das Workload-Konzept eine stärkere Aufmerksamkeit, und insbesondere in manchen stark reformorientierten Bereichen wurde diese Konzeption im Zusammenhang mit Evaluierungen aufgegriffen.

5.2.3. Organisatorische Struktur des Prozesses

Aufgrund der Erfahrungen im Bologna-Prozess wurden von Mogens Berg vier wesentliche Schritte bei der Konzeption und Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens unterschieden, die auch die Gestaltung der organisatorischen Struktur leiten können (vgl. Kapitel 3.4.2):

1. Definition der Zielsetzungen
2. Identifikation der einzubeziehenden AkteurInnen
3. Erarbeitung des Rahmens
4. Schaffung von Akzeptanz und Umsetzung.

Die Gestaltung dieses Prozesses ist in Österreich bisher sehr unterschiedlich entwickelt, wenn man EHR und EQF vergleicht. Im EHR gibt es Umsetzungsstrukturen, während im Bereich des EQF die Zielsetzungen und Umsetzungsstrukturen weitgehend offen sind und erst mit dem Abschluss des Konsultationsprozesses entwickelt werden. Gegenwärtig ist dazu noch wenig abzusehen.

In Österreich ist die organisatorische Struktur der Umsetzung des Bologna-Prozesses derzeit stark dezentral organisiert, koordiniert durch regulative Vorgaben und eine Steuerungsgruppe. Der Schwerpunkt der Aktivitäten liegt bei den Institutionen. Im Bereich des EQF liegt der Schwerpunkt der Aktivitäten im Bildungsministerium, unterstützt durch eine lose ExpertInnengruppe und durch Forschungsinstitute. Zwischen den beiden Aktivitäten gibt es wenig Verbindung. Die Recherchen und Erfahrungen in unserem Projekt haben gezeigt, dass die AkteurInnen im Bologna-Prozess nur wenig Einblick in den EQF und die Aktivitäten in diesem Bereich haben. Auch in den Stellungnahmen im Rahmen des Konsultationsprozesses zum EQF wurde der Bedarf nach einem breiten offenen Diskussionsprozess geäußert.

In dieser organisatorischen Struktur wird nur eine schwache Reformorientierung möglich sein. Der Schwerpunkt der Aktivitäten liegt im Bereich der Entwicklung der Studienpläne. In diesem Bereich haben die Recherchen eine große Variationsbreite des Umganges mit den Fragen des Qualifikationsrahmens gezeigt, wobei die Studiengestaltung und die LernerInnenorientierung im Mittelpunkt stehen. Hinsichtlich der Ergebnisformulierung gibt es verschiedene Ansatzpunkte, die jedoch nicht in einer systematischen organisierenden Struktur stattfinden. Die Erhebungen haben auch gezeigt, dass die Kompetenzdefinitionen sehr unterschiedliche Systematiken verwenden und oft sehr pragmatisch angewendet werden. Es hat den Anschein, dass die Praktiken der Ergebnisformulierung oft oder meistens mit der Gestaltung der Stoffinhalte vermischt werden, was einer unabhängigen Definition der Ergebnisse vermutlich abträglich ist (da die bestehenden Stoffinhalte in vielfacher Hinsicht eine Beharrungstendenz aufweisen). Ansätze zur Anerkennung nicht-formaler oder informeller Kompetenzen gibt es so gut wie nicht, soweit individuelle Anerkennungen ausgesprochen werden, wird das aufgrund formaler Nachweise (und oft in komplexen Settings) gemacht.

Fragen der Übergänge werden eher in der Logik des Berechtigungswesens diskutiert, wobei in den Positionen immer wieder Widersprüche aufscheinen, beispielsweise indem von anderen AkteurInnen Zugeständnisse erwartet werden, die man selbst nicht bereit ist zu geben.

Insgesamt ergibt sich aus dem Status quo ein heterogenes Bild des Entwicklungsstandes, das von einer umfassenden Reformorientierung im Sinne der Botschaft des EQF noch weit entfernt ist. Für eine Integration dieser vielfältigen Ansätze im Sinne einer umfassenden Strategie für das Lebenslange Lernen wäre eine entsprechende organisatorische Struktur erforderlich.

Die Systeme der Anerkennung von Qualifikationen sind in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich ausgeprägt. Abschlüsse sind im Wesentlichen formal reguliert. Zugänge erfolgen aufgrund von Berechtigungen, und soweit individuelle Anerkennung erforderlich ist, geschieht dies hauptsächlich auf der Ebene der Institutionen.

Die Erfahrung deutet darauf hin, dass individuelle Anerkennungen oft ziemlich restriktiv angewendet werden, dafür gibt es verschiedenste Hinweise aus den Erhebungen.

Die Entwicklung von Systemen der Selbstzertifizierung kann als Schlüsselement in der Entwicklung des NQF gesehen werden (vgl. Kapitel 2.2.7). Bleibt man bei der gegenwärtigen eher dezentralisierten Struktur, oder baut man ein integriertes System der Selbstzertifizierung, das auf einer systematischen Gliederung und Klassifikation der Ergebnisse bzw. Kompetenzen aufbaut. Der systematische Aufbau eines Systems der Anerkennung nicht-formal oder informell erworbener Qualifikationen, beispielsweise in Form eines Pilotprojektes in einem oder mehreren Bildungsbereichen könnte als eine spezifische Initiative wesentlich zur Schärfung und Klärung der Vorgangsweise bei der Definition und Messung von Kompetenzen beitragen.

5.3. Handlungsoptionen auf institutioneller Ebene

Es scheint ein breiter Konsens dahingehend gegeben zu sein, dass bestehende und künftige nationale Qualifikationsrahmen (NQFs) folgenden Anforderungen gerecht werden müssen:⁴⁸

- Sie müssen auf Lernergebnissen basieren.
- Sie setzen einen *Prozess der Selbstzertifizierung* auf nationaler Ebene in Systemen voraus, die geeignet sind Vereinbarkeit und gegenseitiges Vertrauen zu fördern.
- Sie setzen die Einbeziehung und Anerkennung aller nationalen Akteure voraus, nicht nur in der allgemeinen und beruflichen Bildung, sondern auch unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes.
- Sie setzen integrierte Systeme für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens voraus.
- Sie setzen solide, transparente und glaubwürdige Qualitätssicherungsmechanismen voraus.

Für die Entwicklung der Handlungsoptionen auf institutioneller Ebene ist besonders die Organisation des Zusammenspiels der verschiedenen Ebenen, wesentlich auch der internationalen und europäischen Einbindung auf allen Ebenen, zu beachten. Das Zusammenspiel von bottom-up und top-down Prozessen muss so organisiert werden, dass die Initiative der Institutionen maximal gefördert wird, ohne jedoch eine integrierende

⁴⁸ Vgl. EU /DG f. Education and Culture, Life Long Learning: Education and Training policy: The EQF consultation process. A first summary of responses. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

Gesamtstruktur aus dem Auge zu verlieren. Damit ist auch der eingangs betonte *double bind* zwischen Profilierung und Vergleichbarkeit angesprochen. Bisher sind bereits wichtige Beispiele für koordinierte Entwicklung, sowohl national zwischen verschiedenen Universitäten, als auch zwischen österreichischen und internationalen Universitäten in bestimmten Fachbereichen, wie auch sehr systematische Entwicklungsansätze zu beobachten, die für andere Bereiche beispielgebend sein sollten.

Wichtige MultiplikatorInnen für die Verbindung des Bologna-Prozesses und der EQF-Diskussion wären die Bologna-Prozess-PromotorInnen, die als wichtige *Übersetzungsinstanz* für die EQF-Diskussion in die Hochschulen hinein agieren könnten und die zudem - wie auch der große Zuspruch zum EQF-Workshop, der im Rahmen der Studie organisiert wurde, gezeigt hat - an ihrer Einbeziehung in die Diskussion sehr interessiert sind.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die folgenden Handlungsoptionen auf der Ebene der Institutionen des tertiären Bereichs besonders sinnvoll:

- Verstärkung der systematischen Curriculumentwicklung an den Universitäten
- Pilotversuche mit der Erfassung und Validierung nicht-formalen und informellen Lernens
- Entwicklung des Qualitätsmanagements im Zusammenspiel mit Systemen der Selbstzertifizierung
- Systematische Erfassung der Erfahrungen mit der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens im FH-Bereich
- Systematische Auseinandersetzung mit der Profilierung der Studienangebote in der Bologna-Struktur
- Strukturierung der Kompetenzdefinition und Ergebnisformulierung

Die Verstärkung der systematischen Curriculumentwicklung an den Universitäten, in Richtung auf die Klärung der Beziehung zwischen den Inputs in der Lehre und der Ergebnis- und Kompetenzorientierung als didaktischer Herausforderung wäre eine wichtige Handlungsoption. In jenen Studienrichtungen, die eine umfassende Curriculumreform in Angriff genommen haben, erschließt sich der Wert des Workload-Zugangs und der Modularisierung zunehmend als Instrument nicht nur für die Mobilität, sondern auch die hochschulinterne Organisation der Lehre. Diese Erfahrungen lassen sich von engagierten Pilotversuchen auf der Ebene der Institutionen systematischer fassen und vorantreiben im Sinne eines studienrichtungsübergreifenden Erfahrungsaustausches. Von den

Hochschulleitungen organisierte und von den Bologna-ProzesspromotorInnen unterstützte Workshops und Veranstaltungen zur Auseinandersetzung über die konzeptiven Fragen der Lernergebnisse, der Outcomeorientierung und der Workload-Ansätze anzubieten wäre hier ein wichtiges Moment, um auch für die weitere EQF-Umsetzung wichtige Erfahrungen an den Universitäten zu gewinnen. Auch das Forum der VizerektorInnen für Lehre könnte hier ein geeigneter Veranstalter sein. Die Nutzung von e-learning im Zusammenhang mit den Schlüsselkompetenzen, wie auch die Verknüpfung von Curriculumentwicklung mit den Prozessen der Orientierung und Beratung im Sinne der LernerInnenzentrierung wäre ein wichtiges Element.

Im gesamten tertiären Bereich wären Pilotversuche mit der Erfassung und Validierung nicht-formalen und informellen Lernens ein wichtige Erfahrungsvoraussetzung für ein Weitertreiben der EQF- Diskussion. Diese könnten auf einer systematischen Erfassung und Analyse der gegenwärtigen Praktiken und der Verarbeitung von Erfahrungen in anderen Ländern als einem ersten Schritt aufbauen.

Bei den in Entstehung begriffenen Qualitätsmanagementsystemen an Universitäten – das UG 2002 formuliert hier entsprechende Verpflichtungen – sollte im Sinne eines multidimensionalen Zugangs ein Bezug zu den im Rahmen der EQF-Diskussion thematisierten Dimensionen hergestellt werden. Insbesondere der Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung und der Entwicklung von Systemen der Selbstzertifizierung wäre hier als wichtiges Element zu beachten.

Im Fachhochschulbereich ist durch die verpflichtend vorgeschriebene Akkreditierung und Evaluierung im Bereich der Qualitätssicherung ein kohärentes Vorgehen leichter zu organisieren. Auch ist die Ergebnisorientierung in diesem Bereich bereits stärker verankert, und die Entwicklung von nicht-traditionellen Zugängen gehörte zu den ursprünglichen Zielsetzungen dieses Sektors. Hier wäre es interessant zum Bereich der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens in der systematischen Erfassung dieser Praktiken weiterzukommen und quasi als Vorbereitung auf die weitere europäische Diskussion konzentrierte Erfahrungen im FH-Sektor zu sammeln. Beim Thema der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens ist auch eine konsequente Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus dem angelsächsischen und skandinavischen Raum möglicherweise sehr förderlich. Im universitären Bereich beschreitet auch Frankreich mit der individuellen Akkreditierung auf der institutionellen Ebene interessante Wege.

Die systematische Auseinandersetzung mit der Profilierung der Studienangebote in der Bologna-Struktur im Hinblick auf ihre Ergebnisorientierung wäre ein wichtiger Schritt. Hier gibt zwei wesentliche Diskussionspunkte bzw. offene Fragen, deren vertiefende Behandlung wichtige Entwicklungsimpulse geben könnte. Erstens die grundsätzliche Anlage der Gestaltung von Bakkalaureatsstudien. Hier bestehen offensichtlich unterschiedliche Herangehensweisen, die teilweise mit Unterschieden zwischen Universitäten und

Fachhochschulen korrespondieren. Ein Weg besteht darin, eine sogenannte "breite Grundausbildung" in den Mittelpunkt zu stellen, der andere Weg besteht darin, spezialisierte Qualifikationen anzubieten. Die zweite offene Frage bezieht sich auf die Arbeitsmarktbezüge der Studienzyklen. Hier sind die Interpretationen sehr konträr, müssen aber auf dem Hintergrund gesehen werden, dass in vielen Bereichen die Bezüge zwischen Studienangeboten und Beschäftigung nur sehr unbestimmt ausgeprägt sind (vgl. Kapitel 4.3.1). Pauschale Behauptungen darüber, was "der Arbeitsmarkt" oder "die Unternehmen" verlangen würden, sind mit sehr großer Vorsicht zu behandeln. In diesem Zusammenhang ist auf die Diskussionen im Vorfeld der Errichtung des FH-Sektors zu verweisen, wo mit sehr ähnlichen Argumenten die "Marktgängigkeit" der neuen FH-Qualifikationen bezweifelt wurden – die bisherige Entwicklung hat diese Argumentationen bereits qualifiziert. Die beiden Aspekte stehen auch in einem Zusammenhang, indem natürlich eine arbeitsmarktfremde Gestaltung der Studienangebote quasi als *self-fulfilling prophecy* die Aufnahme der AbsolventInnen verhindern kann. Hier wird also in die Kultur des Monitoring der Beziehung zum Arbeitsmarkt zu investieren sein. Diese Frage steht auch in engem Zusammenhang zur LernerInnenorientierung und zum Lebenslangen Lernen, indem die Erwartungen an durchgängige Studienkarrieren, bzw. an Unterbrechungen und Erfahrungen im Beschäftigungssystem unweigerlich – implizit oder explizit – in die Gestaltung der Studienangebote einfließen. Hier haben die Erhebungen sehr unterschiedliche Formulierungen in den betrachteten Studienbereichen ergeben.

Schließlich wäre eine geordnete Strukturierung der Entwicklung von Kompetenzdefinitionen und Ergebnisformulierungen eine wichtige Handlungsoption bei der Erarbeitung des NQF. Hier geht es weitgehend auch um Entwicklungen und definitorische Konstruktionen, in die die AkteurInnen in den Institutionen eingebunden sein müssen, die aber auch moderiert werden müssen, wenn ein tragfähiges Ergebnis zustande kommen soll. Es fragt sich, wie dieser Prozess organisiert werden könnte. Der Europäische Referenzrahmen für die Schlüsselkompetenzen und die Entwicklungen im Rahmen der OECD sollten genutzt und weiter ausgekleidet werden, um eine nationale anschlussfähige Systematik zu entwickeln. Möglicherweise könnte ein solcher Prozess auch von den Qualitätssicherungsagenturen unterstützt werden. Auch im Rahmen der Entwicklung einer österreichischen Strategie für das Lebenslange Lernen könnte dies einen Schwerpunkt darstellen.

5.4. Zusammenfassende Empfehlungen und Reformbedarf

Aus der Logik des Europäischen Qualifikationsrahmens ergibt sich eine Präferenz für eine integrierte Vorgangsweise, da ein übersichtlicher Gesamtrahmen angestrebt wird und sinnvoll erscheint, sowohl zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität wie auch zur Schaffung bzw. Verstärkung von Anreizen für das Lebenslange Lernen.

Aus der Logik der nationalen Reformperspektiven ergibt sich teilweise eher eine Präferenz für dezentrale und gestufte Vorgangsweisen. Ein entscheidender Gesichtspunkt für das

Erreichen von nachhaltigen Lösungen auf allen drei Reformstufen ist die Verbindung der Reformen mit Systemen und Mechanismen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Systemebene und kleineren Einheiten (Programmbereiche, Studienrichtungen, etc.), in denen die Vergleichbarkeit eigentlich hergestellt werden muss.

Aufgrund dieser Diversität der Zugänge und Faktoren erscheint es sehr wichtig, den jeweils nationalen Reformbedarf für die Erreichung der Ziele der Förderung der Qualität der Bildungssysteme und der Implementierung des lebenslangen Lernens zu ermitteln, entsprechende Prioritäten zu formulieren, und darauf aufbauend die entsprechende Strategie für die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens zu formulieren. Die Entwicklung einer entsprechenden langfristigen Strategie, in der man sich darauf verständigt, welche Ziele und Absichten mit einem nationalen Qualifikationsrahmen verfolgt werden sollen (bildungspolitischer Plan, Gesamtstrategie zur Weiterentwicklung des Systems) sollte am Beginn des Entwicklungsprozesses stehen.

Es sollte auch die Ungleichzeitigkeit zwischen dem Bologna-Prozess, wo bereits Strukturen und Erfahrungen bestehen, und dem EQF, der eher am Anfang steht, berücksichtigt werden. Die vorliegende Studie kann als ein Anfangspunkt in der Verarbeitung der Erfahrungen und der Strukturierung der möglichen weiteren Vorgangsweise gesehen werden. Aus den untersuchten Erfahrungen in den anderen Ländern sowie den in unseren Erhebungen festgestellten Ergebnissen kann man für Österreich folgende Empfehlungen ableiten:

Übersetzen bestehender Programme in die EQF-Struktur als Minimalerfordernis

Die formale Übersetzung der bestehenden Programme in die EQF-Struktur (Stufe (a) der Tiefenstruktur) erscheint als ein erster Schritt relativ leicht machbar im tertiären Sektor. Jedoch ist es möglicherweise nicht leicht, die erzielten Regelungen für den tertiären Sektor in ein integriertes Modell einzubringen. Festlegungen in diesem Teilbereich können möglicherweise bei stark unterschiedlichen Strukturen für eine Gesamtlösung Hindernisse aufbauen. Dies lässt sich beispielsweise an den in Deutschland folgenden Diskussionen zum NQF im tertiären Sektor feststellen. Lässt man sich allerdings innerhalb des tertiären Sektors auf eine stärkere Tiefendimension ein, dann lässt sich damit auch ein wichtiger Beitrag für einen Einstieg in die integrierte Gesamtlösung leisten. Zu berücksichtigen ist auch, dass sich die Entwicklung der Studienprogramme im Fluss befindet, und daher Reformimpulse in diesem Prozess im Prinzip gleich genutzt werden können.

Förderung der Kompetenz- und Ergebnisorientierung

Die Förderung der Kompetenz und Ergebnisorientierung als zentraler Punkt einer reformorientierten Vorgangsweise (Stufe (c) der Tiefendimension) stellt auch die Frage nach unterschiedlichen Traditionen der regulativen Programmstruktur. Es erscheint eine

begriffliche und logische Abtrennung der Ergebnisdimension von der inhaltlichen Stoffdimension erforderlich, um klar ergebnisorientierte Formulierungen zu erreichen. Ergebnis- und Kompetenzorientierung sind für die Umsetzung von Bologna notwendig, daher erfüllt eine vertiefende Weiterarbeit eine doppelte Funktion sowohl in diesem Prozess als auch für die Arbeit im NQF. Da das in einer bisher inputgesteuerten Bildungstradition ein neuer Zugang ist, der noch nicht inhaltlich gegriffen hat, ist hier eine starke Stützung erforderlich: es geht dabei um Support und um die Entwicklung von Standards. Dafür erscheinen intermediäre Organisationsstrukturen sinnvoll, um innerhalb des tertiären Bereiches eine breit angelegte Diskussion und entsprechende Umsetzungsstandards entwickeln zu können. In diesem Prozess kann auch wertvolle Arbeit in Bezug auf den NQF geleistet werden, indem die Profilbildung der unterschiedlichen Player im tertiären Sektor vorangetrieben und aufeinander abgestimmt werden kann.

Schärfung und Systematisierung der Kategorisierungen

Im Bereich der europäischen Kompetenzdefinitionen haben sich bisher keine konvergenten Kategorisierungen durchgesetzt. Beispielsweise unterscheiden sich die OECD-DeSeCo Vorschläge von den Vorschlägen zu den Schlüsselkompetenzen im EU-Zielprogramm 2010, auf nationaler Ebene gibt es wiederum verschiedenste Nuancierungen. Der vorgeschlagene EU-Referenzrahmen ist nur teilweise in den EQF eingebaut. Die Entscheidung für eine systematische Formulierung und die top-down Implementierung einer konsequenten Lösung kann möglicherweise die Umstellung eines Systems nachhaltig befördern. Der Frage der sachlich sinnvollen und gerechtfertigten Kategorisierung der Kompetenzen könnte auf europäischer und internationaler Ebene mehr Gewicht gegeben werden. In einer ersten Zusammenfassung des EQF Konsultationsprozesses wurde insbesondere in zweierlei Hinsicht Besorgnis – bei grundsätzlich hoher Akzeptanz der EQF-Grundideen - zum Ausdruck gebracht:⁴⁹

- Besorgnis hinsichtlich der Klarheit der Begriffe, die dem EQF-Vorschlag zugrunde liegen. Dies gilt für die Definitionen von zentralen Begriffen wie Qualifikation, Kompetenz und Sektor.
- Besorgnis darüber, dass die Erprobung und Prüfung des EQF bislang nicht genug Beachtung fand. Darauf wäre daher besonders zu achten.

Beide Aspekte lassen sich aufgrund der durchgeführten Interviews auch durch die vorliegende Studie bestätigen.

⁴⁹ Vgl. EU /DG f. Education and Culture, Life Long Learning: Education and Training policy: The EQF consultation process. A first summary of responses. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

Die Definition von Deskriptoren bei der Entwicklung des EQF bewegt sich in einem Spannungsfeld: sie müssen so allgemein sein, dass sie der großen Vielfalt von Qualifikationen in Europa gerecht werden, aber auch so spezifisch, dass sie operationell und für die EndnutzerInnen relevant sind. Dies kann auch durch systematische Implementationshilfen bzw. Standards gelöst werden. Dazu müssten aber die Definitionen ausreichend inhaltlich geklärt sein.

Integrative Betrachtung der Thematik der Übergänge und des Hochschulzugangs im Rahmen des Lebenslangen Lernens

Die Politik des Lebensbegleitenden Lernens, die über Bologna im tertiären Sektor begonnen hat, und nun über den EQF und die Forderung nach der Entwicklung eines NQF verstärkt in den tertiären Sektor Einzug hält, kann dann erfolgreich sein, wenn ein Weg gefunden wird, die Differenzierung des Hochschulsystems und die aktive Gestaltung des Hochschulzuganges mit einer Politik der Öffnung zu kombinieren. Eine offensive LLL-Politik – verbunden mit der Erhöhung der Partizipationsraten, der Erhöhung der Durchlässigkeit und wechselseitiger Anrechnung – wird allerdings nur dann in einer qualitätsvollen Weise möglich sein, wenn die Frage des Hochschulzuganges in gerechter Weise thematisiert wird und rationale Formen der Studienplatzbewirtschaftung und der Aufnahmegestaltung – nicht nur im Fachhochschulsektor, sondern auch im universitären Sektor – gefunden werden.

Zusammenfassend erscheint es sinnvoll, die weitere Konkretisierung der Erarbeitung des Nationalen Qualifikationsrahmens als einen wesentlichen ersten Schritt in den Rahmen der Erarbeitung der nationalen Lifelong Learning Strategie einzubauen.

6. Bibliographie

6.1. Literatur

Bachmann Gerhild, Nahold Sabine (2006): Anerkennung und Bekanntheitsgrad des Bakkalaureatsstudiums Pädagogik bei zukünftigen ArbeitgeberInnen. in der Steiermark (A). Handout für die Präsentation beim 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Frankfurt / Main, 21. bis 22. März.

Bergen Communiqué (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

BFUG-Group 2005: From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

BMBWK (2005): Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005. Berichtszeitraum 2000-2004.

BMBWK (2005a): Universitätsbericht 2005. Band 1 und 2. Wien.

BMBWK (2005b): ECTS Follow-up workshop. 12. September 2005. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Bericht. Online im Internet unter: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12884/ects_workshop.pdf [Stand: 17.03.06].

BMBWK (2006): Österreichische Stellungnahme zum EQF-Konsultationspapier der Europäischen Kommission. Wien, 12. Jänner. Online im Internet unter: http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/results/austria_de.pdf [Stand: 28.3.06].

Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005): Note on the complementarities between the overarching framework for qualifications of the EHEA and the proposal in EU-Commission staff working document on a European qualifications framework for lifelong learning (EQF), BFUG7 8b. Online im Internet unter: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/RGlettertoDavidCoyne21Dec2005.pdf> [Stand 29.3.2006].

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF). Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Pressemitteilung. Online im Internet unter: <http://www.bibb.de/de/print/23731.htm> [Stand 27.2.2006].

Europäische Kommission (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, SEK 957, Online im Internet unter: http://eu2006.bmbwk.gv.at/downloads/bildung_eqf.pdf [Stand 29.3.2006].

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki.

European Commission (2004): Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme, Working Group B "Key Competences". Online im Internet unter: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> [Stand 29.3.2006].

Eurydice (2002): Key Competencies. A developing concept in general compulsory education, Brussels, <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/FrameSet.htm>.

Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG. Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge. Online im Internet unter: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/fhstg/Gesetz_Fachhochschul-Stu4169.xml [Stand: 16.3.2006].

FHR (2005): Richtlinien des Fachhochschulrates für die Akkreditierung von Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudiengängen (Akkreditierungsrichtlinien AR 2005, Version 1.0). Beschluss des Fachhochschulrates vom 24.06.2005. Online im Internet unter: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/01_ueber_uns/AR_24062005_Vers1.0.pdf [Stand: 8.3.2006].

FHR (2005a): Statistische Auswertungen 2004/05. Online im Internet unter: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/Auswertungen_2004_05_Web.pdf [Stand: 16.3.2006].

FHR (2006): Aktuelle Informationen zum Thema Zugangsvoraussetzungen. Online im Internet unter: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/03_studium/zugangsvoraussetzungen.htm#aktuelleinformationen [Stand: 16.3.2006].

FHR (2006a): Alle Studiengänge 2005/2006. Online im Internet unter: http://www.fhr.ac.at/fhr_dyn/studienangebot/StudAng_Ergebnis_Stg1.aspx?J=12&Ang=1&Ausw=1 [Stand: 16.3.2006].

FHR (2006b): Geplante Studiengänge ab dem Studienjahr 2006/2007; Stand: 14.3.2006. Online im Internet unter: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/Neue_Studiengänge_ab_2006.pdf [Stand: 16.3.2006].

FHR (2006c): Eckdaten zur Entwicklung. Online im Internet unter: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetssicherung/eckdaten_entwicklung.htm [Stand: 16.3.2006].

Gehmlich Volker (2005): Bedeutung des Qualifikationsrahmens für die Entwicklung von Curricula. Powerpoint-Präsentation im Rahmen des ECTS Follow-up Workshops am 12. September. BMBWK, Wien.

Hanft Anke, Pechar Hans (2005): Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In: Hanft Anke, Müskens Isabel (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld 2005, S. 52-63.

Kohler (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework). Online im Internet unter: <http://www.jointquality.org/content/descriptors/AufsatzKohler-EuropeanQualificationFramework1.doc> [Stand 8.3.2006].

Lang Barbara, Finder Ruth (2000): Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation von FachhochschulabsolventInnen, Endbericht, Wien.

Lassnigg Lorenz, Markowitsch Jörg (Hrsg.) (2005): Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Studienverlag, Innsbruck.

Lassnigg Lorenz, Mayer Kurt (2001): Definition and Selection of Key Competencies in Austria. Country report on the BFS-OECD Project DeSeCo. IHS Reihe Soziologie / Sociological Series 53, Wien.

Lassnigg Lorenz, Unger Martin (Hrsg.) (2006): Fachhochschulen –Made in Austria. Ein Review des neuen Hochschulsektors. Lit-Verlag, Münster, Wien.

Lassnigg Lorenz, Unger Martin, Pechar Hans, Pellert Ada, Schmutzer-Hollensteiner Eva, Westerheijden Don F. (2003), Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors, IHS-Projektbericht, Wien. Erhältlich unter: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11630/fhef_III.pdf.

Müller Karlheinz (2005): Anforderungen an einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und Nationalen Qualifikationsrahmen (NQF). Präsentation auf der 5.KIBNET-Jahrestagung.

Online im Internet unter: http://www.kib-net.de/fix/doc/Mueller_EQF-NQF_Praesentation.pdf [Stand 8.3.2006].

National Qualifications Authority of Ireland (2003a): Policies and Criteria for the Establishment of the National Framework of Qualifications. Dublin.

National Qualifications Authority of Ireland (2003b): Policies, actions and procedures for access, transfer and progression for learners. Dublin.

National Qualifications Authority of Ireland (2003c): Determinations for the Outline National Framework of Qualifications Dublin.

National Qualifications Authority of Ireland (2005a): Principles and Operational Guidelines for the Recognition of Prior Learning in Further and Higher Education and Training, Draft. Online im Internet unter: <http://www.nqai.ie/en/LatestNews/File,823,en.doc> [Stand 8.3.2006].

National Qualifications Authority of Ireland (2005b): Consultation on the European Commission Proposal for a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Response from Ireland. Online im Internet unter: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/eqf/results/ireland_en.pdf [Stand 8.3.2006].

National Qualifications Authority of Ireland (2006): Towards the completion of Framework implementation in the universities – a discussion paper. Online im Internet unter: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1183,en.doc> [Stand 8.3.2006].

Nijhof, Wim J., Streumer, Jan N. (Hrsg.) (1998): Key qualifications in work and education. Dordrecht, Boston, London.

OECD (2005): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Online im Internet unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Stand 29.3.2006].

Pechar Hans (2006): Die Internationalisierung der Hochschulen. In: Lassnigg, Lorenz/Unger, Martin (Hg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Ein Review des neuen Hochschulsektors. Münster, Wien 2006. S. 161-189.

Pechar Hans, Arnold Markus, Unger Martin (1999): Hochschulen und Wirtschaft. Reformimpulse zur Stärkung des Außenbezuges im österreichischen Hochschulsystem. TSER/HEINE: Nationale Fallstudie. Wien, März.

Pellert Ada (2005): Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess an Österreichischen Hochschulen. In: Hanft, Anke/Müskens, Isabel (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld. S. 10-12.

Pellert Ada (2006): Qualitätssicherung. In: Lassnigg, Lorenz/Unger, Martin (Hg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Ein Review des neuen Hochschulsektors. Münster, Wien 2006. S.191-218.

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005). Online im Internet unter: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> [Stand 26.3.2006].

Reicher Hannelore (2006). Bakkalaureat Pädagogik: Die Sicht der Bakk-Studierenden. Projektbericht. Institut für Erziehungswissenschaft. Graz. Jänner.

Rychen Dominique S., Sagalnik Laura H. (Hrsg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Seattle.

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

Seböck Martha (2002): Universitätsgesetz 2002. Gesetzestext und Kommentar. Wien.

Tessaring Manfred, Wannan Jennifer (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie, Luxemburg.

Vargas Zuñiga, Fernando (2005): Key Competencies and Employability. Aus: Vargas Zuñiga, Fernando (2005): Key competencies and lifelong learning. Montevideo: Cinterfor, pp. 81-118: <http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/vargas/pdf/cap2.pdf> [Stand 29.3.2006].

Wroblewski Angela, Vogtenhuber Stefan (2005): Studienbedingungen an Wiener Universitäten. Besandsaufnahme WS 04/05. IHS-Projektbericht, Wien.

6.2. Studienpläne und Curricula

Curriculum für das Bakkalaureatsstudium Geschichte und das Magisterstudium Geschichte an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Beilage 1 zum Mitteilungsblatt. 20. Stück – 2004/2005. 06.07.2005. Online im Internet unter: <http://www.uni-klu.ac.at/mitteilungsblatt/assets/mbl20b1.pdf> [Stand: 7.12.2005].

Curriculum für das Bakkalaureatsstudium Telematik. Fassung 2005/06. Genehmigt von der Curricularkommission der Technischen Universität Graz in der Sitzung vom 1.6.2005. Online im Internet unter: http://mibla.tugraz.at/04_05/Stk_21a/Bakk_Telematik1.pdf [Stand: 7.12.2005].

Curriculum für das Studium Montanmaschinenwesen. Diplomstudium in der derzeit gültigen Fassung, verlautbart im Mitteilungsblatt der Montanuniversität Leoben vom 27. Juni 2005, Studienjahr 2004/05, 37. Stück. Online im Internet unter: http://www.unileoben.ac.at/~stdekan/homepageneu08_05/Studienplan-MMW%2027.06.2005.pdf [Stand: 7.12.2005].

Curriculum Wirtschaftswissenschaften. Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät. Johannes Kepler Universität Linz. Gültig ab 1.10.2005. Online im Internet unter: http://www.sowi.jku.at/e274/e275/StudienplanWiWi_011005.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan Bakkalaureats- und Magisterstudium Sinologie. Universität Wien. Fassung vom 29.09.2000. Online im Internet unter: <http://spl.univie.ac.at/3647.pdf?> [Stand: 7.12.2005].

Studienplan Bakkalaureatsstudium Biomedizin und Biotechnologie. Veterinärmedizinische Universität Wien. Online im Internet unter: http://www.vuw.at/lehre/content/e502/e522/e977/e984/e1430/info_ba_bub_ger.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan der Studienrichtung Technische Chemie. Diplomstudium. Technische Universität Wien. Stand: 29.04.2003. Online im Internet unter: http://info.tuwien.ac.at/dektnf/Download/TCH_StudienplanUniStG.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan des Bakkalaureatsstudiums Lebensmittel- und Biotechnologie. Universität für Bodenkultur. Stand: 01.10.2005. Online im Internet unter: http://www.boku.ac.at/fileadmin/_/H110-lehre/studienplaene/033_217_05U.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan des Magisterstudiums Biotechnologie. Universität für Bodenkultur. Stand: 01.10.2005. Online im Internet unter: http://www.boku.ac.at/fileadmin/_/H110-lehre/studienplaene/066_418_05U.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan Diplomstudium Soziologie. Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtung. Universität Wien. In der Fassung von Mitteilungsblatt UOG93 der Universität, Stück XXXIII, Nummer 331, am 27.06.2002, im Studienjahr 2001/2002. Online im Internet unter: <http://spl.univie.ac.at/4348.pdf?> [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für das Bakkalaureatsstudium Pädagogik. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität. 38. Sondernummer. Studienjahr 2002/2003. Ausgegeben am 27.06.2003. Online im Internet unter: <http://www.uni-graz.at/zv1www/mi030627k.pdf> [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für das Bakkalaureatsstudium Wirtschaftsrecht. Genehmigt vom Senat der Wirtschaftsuniversität am XX.12.2004. Online im Internet unter: http://www.wu-wien.ac.at/studienangebot/studienangebot_WS06/wire/bachelor/index/edit/studienplan_wire_bachelor.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für das Diplomstudium Humanmedizin. Medizinische Universität Graz. Version 03. Studienreform 2001. Online im Internet unter: http://www.meduni-graz.at/stpa/humanmedizin/pdf/Studienplan_Humanmedizin_011005.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für das Magisterstudium Telematik. Fassung 2005. Änderungen genehmigt von der Curricularkommission der Technischen Universität Graz in der Sitzung vom 1.6.2005. Online im Internet unter: http://mibla.tugraz.at/04_05/Stk_20a/Studienplan_Studienrichtung_Magisterstudium_Telematik.pdf [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für die Magistra-/Magisterstudien der Studienrichtung Pädagogik. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität. 39. Sondernummer. Studienjahr 2002/2003. Ausgegeben am 27.06.2003. Online im Internet unter: <http://www.uni-graz.at/zv1www/mi030627l.pdf> [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für die Studienrichtung Biologie an der Universität Innsbruck. Bakkalaureatsstudium für Biologie und Magisterstudien für Botanik, Mikrobiologie, Molekularbiologie, Ökologie, Zoologie. Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. 39. Stück. Ausgegeben am 7. Juli 2003. Studienjahr 2002/2003. online im Internet unter: <http://www2.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2002/39/mitteil.pdf> [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für die Studienrichtung Mathematik (Bakkalaureats- und Magisterstudium) an der Paris Lodron-Universität Salzburg. Version 01. Online im Internet unter: <http://www.db.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2001/nw-Math2001.PDF> [Stand: 7.12.2005].

Studienplan für die Studienrichtung Pflegewissenschaft I. Bakkalaureatsstudium an der Medizinischen Universität Graz in Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz. Version 3.3.1. 27.09.2005. Online im Internet unter: http://www.meduni-graz.at/stpa/pflegewissenschaft/pdf/studienplan_pflegewissenschaft_331.pdf [Stand: 7.12.2005].

7. Anhang:

7.1. Liste der Studienpläne

Studienrichtung	Curriculum/ Studienplan	Universität	Download
GEWI/KUWI			
Sinologie ¹⁾	Bakkalaureatsstudium Magisterstudium	Universität Wien	http://spl.univie.ac.at/3647.pdf ? [Stand: 7.12.2005]
Pädagogik	Bakkalaureatsstudium Magisterstudium	Universität Graz	http://www.uni-graz.at/zv1www/mi030627k.pdf [Stand: 7.12.2005] http://www.uni-graz.at/zv1www/mi030627l.pdf [Stand: 7.12.2005]
Geschichte	Bakkalaureatsstudium Magisterstudium	Universität Klagenfurt	http://www.uni-klu.ac.at/mitteilungsblatt/assets/mbl20b1.pdf [Stand: 7.12.2005]
SOWI/WIWI			
Soziologie	Diplomstudium	Universität Wien	http://spl.univie.ac.at/4348.pdf ? [Stand: 7.12.2005]
Wirtschaftsrecht ¹⁾	Bakkalaureatsstudium	Wirtschaftsuniversität Wien	http://www.wu-wien.ac.at/studienangebot/studienangebot_WS06/wire/bachelor/index/edit/studienplan_wire_bachelor.pdf [Stand: 7.12.2005]
Wirtschaftswissenschaften	Diplomstudium	Universität Linz	http://www.sowi.jku.at/e274/e275/StudienplanWiWi_011005.pdf [Stand: 7.12.2005]
NAWI			
Mathematik ¹⁾	Bakkalaureatsstudium	Universität Salzburg	http://www.db.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2001/nw-Math2001.PDF [Stand: 7.12.2005]
Biologie	Bakkalaureatsstudium Magisterstudium	Universität Innsbruck	http://www2.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2002/39/mitteil.pdf [Stand: 7.12.2005]
Lebensmittel- und Biotechnologie*	Bakkalaureatsstudium Magisterstudium	Universität für Bodenkultur	http://www.boku.ac.at/fileadmin/_/H110-lehre/studienplaene/033_217_05U.pdf [Stand: 7.12.2005] http://www.boku.ac.at/fileadmin/_/H110-lehre/studienplaene/066_418_05U.pdf [Stand: 7.12.2005]

TECHNIK			
Technische Chemie	Diplomstudium	Technische Universität Wien	http://info.tuwien.ac.at/dektnf/Download/TCH_StudienplanUniStG.pdf [Stand: 7.12.2005]
Montanmaschinenwesen	Diplomstudium	Montanuniversität Leoben	http://www.unileoben.ac.at/~stdekan/homepageneu08_05/Studienplan-MMW%2027.06.2005.pdf [Stand: 7.12.2005]
Telematik ¹⁾	Bakkalaureatsstudium Magisterstudium	Technische Universität Graz	http://mibla.tugraz.at/04_05/Stk_21a/Bakk_Telematik1.pdf [Stand: 7.12.2005] http://mibla.tugraz.at/04_05/Stk_20a/Studienplan_Studienrichtung_Magisterstudium_Telematik.pdf [Stand: 7.12.2005]
MEDIZIN			
Humanmedizin ¹⁾	Diplomstudium	Medizinische Universität Graz	http://www.meduni-graz.at/stpa/humanmedizin/pdf/Studienplan_Humanmedizin_011005.pdf [Stand: 7.12.2005]
Pflegewissenschaft ¹⁾	Bakkalaureatsstudium	Medizinische Universität Graz in Kooperation mit der Karl-Franzens-Universität Graz	http://www.meduni-graz.at/stpa/pflegewissenschaft/pdf/studienplan_pflegewissenschaft_331.pdf [Stand: 7.12.2005]
Biomedizin und Biotechnologie	Bakkalaureatsstudium	Veterinärmedizinische Universität Wien	http://www.vuw.at/lehre/content/e502/e522/e977/e984/e1430/info_ba_bub_ger.pdf [Stand: 7.12.2005]

¹⁾ Zu diesen Studienplänen wurden vertiefende Interviews mit in die Studienplanerstellung involvierten Personen geführt.

7.2. Liste der InterviewpartnerInnen

Name und Funktion	Ort	Datum, Zeit
Dr. Friedrich Moshammer AMS Bundesgeschäftsstelle, Berufsinformation u. Qualifikationsforschung	AMS-Bundesgeschäftsstelle Treustraße 35-43, 6.Stock, 1200 Wien	11.1.06 10:30-11:45
Dr. Michael Landertshammer Abteilungsleiter WKO, Abteilung f. Bildungspolitik, Institutsleiter WIFI Österreich	Wirtschaftskammer Österreich Wiedner Hauptstraße 63, 1040 Wien	11.1.06 14:00-15:00
Mag. Martha Eckl , Abteilung Schul- und Hochschulpolitik, Arbeiterkammer Wien Mag. Bernhard Horak, Direktor Bildung, Arbeiterkammer Wien	Arbeiterkammer Wien Prinz-Eugen-Straße 20-22, 1040 Wien	16.1.06 12:30-14:00
VAss. Mag. Rainer Zendron Vizerektor für Studien und Lehre, Kunstuniversität Linz	Café Berg Berggasse 8, 1090 Wien	16.01.06 14:30-16:00
Prof. Mag. Werner Jungwirth Präsident der Österreichischen Fachhochschulkonferenz (FHK)	Fachhochschule Wiener Neustadt für Wirtschaft und Technik GmbH	18.01.06 13:15-15:00
Prof. (FH) Mag.Dr. Ferry Stocker ¹⁾ Studiengangsleiter des FH-Studienganges "Wirtschaftsberatung & Business Consultancy", Leiter des Ausschusses der FHK Qualitätsmanagement	Café Rubens, Liechtensteinstraße, Wien	18.01.06 16:00-17:30
Univ.-Prof. Dr. Gilbert Reibnegger ²⁾ Vizerektor für Studium und Lehre, Medizinische Universität Graz	Büro des Vizerektors Harrachgasse 21/II, 8010 Graz	25.01.06 10:30-12:00
Ao.Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr.techn. Eugen Brenner ²⁾ Studiendekan und Vorsitzender der Studienkommission für die Studienrichtung Telematik, Mitglied der Curricularkommission des Senats für Bakkalaureats-, Magister- und Diplomstudien, Technische Universität Graz	Institut für Technische Informatik Inffeldgasse 16, 8010 Graz	25.01.06 12:30-15:00
Mogens Berg Vorsitzender der BFUG Working Group on Qualification Frameworks	Café Landtmann, Wien	26.01.06 16:00-16:45

Univ.-Prof. Dr. Monika Petermandl Mitglied des Österreichischen Fachhochschulrates (FHR) von 1999 bis September 2005	Wirtschaftsförderungsinstitut Wien Währinger Gürtel 97, 1180 Wien	01.02.06 10:30-12:00
Ao.Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Österreicher ¹⁾ Ehemaliger Leiter der Curricularkommission Mathematik, Universität Salzburg	Institut für Mathematik Hellbrunnerstr. 34, 5020 Salzburg	10.02.06 12:00-14:30
Univ.-Prof. Mag. Dr., LL.M. (Michigan) Bernhard Alexander Koch Institut für Zivilrecht, Universität Innsbruck	Telefoninterview	13.02.06 10:00-11:30
Ao.Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Dr.nat.techn. Karl Bayer ²⁾ Vorsitzender Gesamtstudienkommission, Universität für Bodenkultur Wien	Department für Biotechnologie Muthgasse 18, 1190 Wien	14.02.06 14:00-15:30
Ao.Univ.-Prof Univ.Do. Dr. Richard Trapp ¹⁾ Stv. Institutsvorstand; Chinabeauftragter der Universität Wien	Spitalgasse 2, Hof 2 1090 Wien	23.02.06 12:30-14:00
Univ.-Prof. Dr. Karl Sandner ²⁾ Vizekanzler für Lehre, Wirtschaftsuniversität Wien	Büro des Vizerektors Hauptgebäude, 2. OG, Kern C, 1090 Augasse 2-6, Wien	Do, 23.02.06 14:30-15:30

¹⁾ Mit diesen Personen wurden vertiefende Gespräche zu den ausgewählten Studienplänen geführt.

²⁾ Mit diesen Personen wurden Gespräche mit allgemeinem Interviewleitfaden geführt und vertiefend zu den ausgewählten Studienplänen diskutiert.

7.3. Interviewleitfaden

Die Interviewleitfäden wurden je nach Funktion der InterviewpartnerInnen adaptiert. Anbei ein exemplarischer Leitfaden für ein Interview mit einem Universitätsvertreter.

Allgemeines

- Kurze Projektinfo (Szenarien der Umsetzung im Tertiärbereich, Expertise einbeziehen)
- Kurze Beschreibung Ihres Tätigkeitsfeldes (europäische Dimension)

Bologna - EQF

- Einschätzung: Wie sehen Sie die beiden Initiativen auf europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen EHR, EQF) – ergänzend oder widersprüchlich? Konsequenzen für die eigene Arbeit
- Bestehende Qualifikationsstrukturen im Hinblick auf die Logik des EQF (Status quo / jüngste Entwicklungen / Adaptierungsbedarf, Veränderungen durch Bologna-Studienstruktur, Outcome-Orientierung vollzogen?) – Papier und Realität
- Einschätzung zur Transparenz der gebotenen Qualifikationen ("Was kann ich mit dem Abschluss anfangen?") – Employability des Bachelor/Master im Vergleich zum Diplomstudium (Berufsperspektiven im Speziellen für die Pflegewissenschaften)
- Welche Schlüsselkompetenzen soll ein Studium neben der fachlichen Qualifikation vermitteln (Nachfrage: besonders wesentliche Soft Skills)?
- Wie kann der EQF zur Erhöhung der Durchlässigkeit innerhalb des Hochschulsektors aber auch zur Berufsbildung beitragen?
- Problematik der Übergänge/Übertritte – innerhalb des tertiären Sektors (FHs/Unis) und in den tertiären Sektor – Einschätzung und Visionen
- Validierung und Zertifizierung nicht-formalen und informellen Lernen: wie wird dieses Wissen anerkannt werden, wie soll es anerkannt werden? Formen des Nachweises?
- Welche Position können/sollen die Universitäten (speziell die technischen Universitäten) im Bereich des lebenslangen Lernens einnehmen (Modularisierung, berufsbegleitende Angebote)?

Entwicklung und Implementierung eines NQF (konkrete Beschreibung der Qualifikationen)

- Was ist für Sie wichtig in der Beschreibung der Qualifikationen innerhalb eines NQF (Detailliertheit und Art der Beschreibung), welche Bestandteile soll der NQF haben?
- Entwicklung und Implementierung: (wie) können die bestehenden Qualifikationssysteme und (Berufs-)Reglementierungen in den EQF eingehen?
- Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Entwicklung und Implementierung des NQF?

7.4. Projektworkshop in Krems

Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Bedeutung, Chancen und Herausforderungen für den tertiären Sektor in Österreich

Workshop

5. Dezember 2005, 11:30-16:30

Im Zuge des Bologna-Prozesses entsteht ein europäischer Hochschulraum, der unter anderem durch die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) für den Hochschulbereich vorangetrieben wird. Darüber hinaus wurde für den gesamten Bildungsbe-reich ein umfassender Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) vorgeschlagen, der derzeit europaweit diskutiert wird. Diese parallel stattfindenden europäischen Entwicklungen stellen die österreichischen Hochschulen vor vielfältige Herausforderungen in Lehre und Weiterbildung. Dies insbesondere vor dem Hintergrund der nationalen bzw. internationalen Vergleichbarkeit und Transparenz der Bildungsabschlüsse durch eine ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen.

Das Institut für Höhere Studien (IHS) erstellt gemeinsam mit der Donau-Universität Krems im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eine Studie zum EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Vor dem Hintergrund der europä-ischen Entwicklungen und unter Bezugnahme auf Vergleichsländer (Irland, Dänemark, Deutschland) wird eine Analyse des Status quo an österreichischen Hochschulen erstellt. Daraus werden Handlungsimplicationen, die im österreichischen Tertiärsektor durch die Entwicklung und Umsetzung eines NQF entstehen, in Form von möglichen Szenarien der Umsetzung abgeleitet.

Ziel dieser Veranstaltung ist, die Bezüge zwischen europäischer Ebene und nationaler Ebene aufzuzeigen und eine inhaltliche Diskussion über nationale Herausforderungen im tertiären Bildungssektor zum EQF-Konsultationsprozess anzuregen. Ihre Teilnahme ermöglicht einen erweiterten Austausch über die zentralen Angelpunkte für die österreichischen Hochschulen und liefert damit wertvolle zusätzliche Beiträge. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, relevante Diskussionspunkte noch in die gesamtösterreichische Stellungnahme zum Konsultationsprozess einzubringen.

Projektteam: Donau-Universität Krems, Weiterbildungsforschung

IHS – Institut für Höhere Studien, equi

PROGRAMM

Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen Bedeutung, Chancen und Herausforderungen für den tertiären Sektor in Österreich

- 11:30-11:40 Begrüßung durch Ada Pellert, Vizerektorin für Lehre und Weiterbildung der Donau-Universität Krems
- 11:40-12:30 Eva Cendon/Stefan Vogtenhuber EQF und Bologna – Gemeinsamkeiten und Unterschiede Fragen und Diskussion (Moderation Ada Pellert)
- 12:30-13:15 Kaffeepause
- 13:15-13:35 Lorenz Lassnigg Bildungspolitische Bedeutung für Österreich
- 13:35-14:00 Ada Pellert Herausforderungen für die Österreichischen Hochschulen
- 14:00-14:30 Diskussion in Gruppen
- 14:30-15:00 Kaffeepause
- 15:00-15:45 Diskussion in Gruppen
- 15:45-16:30 Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum, Abschlussdiskussion

Projektworkshop Krems: Ergebnisprotokoll aus den Arbeitsgruppen

ARBEITSGRUPPE I

Moderation: Eva Cendon (Donau-Universität Krems)

Rapporteur: Michael Stephanides (Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien)

Spannungsfeld Autonomie-Standards

Die Autonomie der Universitäten und die damit verbundene Anforderung der Profilbildung stehen in einem Spannungsverhältnis zu Vereinheitlichung und formalisierten Standards.

Umsetzung von Bologna-Prozess: Dreigliedriges Studiensystem

Teilweise gibt es noch Probleme bei der inhaltlichen Umsetzung, beispielsweise mit dem ECTS-Workload und in der kumulativen Verwendung von ECTS. Von Seiten mancher Lehrender besteht auch noch Skepsis gegenüber den neuen Lehrformen ("Lernerzentriertheit"). Unklar ist bei einigen Studienrichtungen, wie die Bakkalaureatsstudien am sinnvollsten anzulegen sind: breite Basisbildung oder kurze Spezialausbildung?

Studierende scheinen die neuen Studiengangsstrukturen gut anzunehmen, es wird mehr Service für die Studierenden wahrgenommen, die Studiengänge ermöglichen mehr Klarheit über Nutzen und eine stärkere Zielorientierung. Ein möglicher Nachteil wird in der relativ starken "Verschulung" der Studiengänge gesehen. Ungeklärt für die Qualitätssicherung ist die Frage der Messbarkeit von Outcomes.

Anerkennungs-Durchlässigkeit

Probleme bei der Durchlässigkeit ergeben sich teilweise schon innerhalb der einzelnen Institutionen bei Übertritten zwischen Studiengängen.

Bei der Anrechnung/Anerkennung von außerhalb der Hochschulen erworbener Kompetenzen fehlen Kriterien oder Richtlinien für die Anerkennung, daher kommt es oftmals zu sehr individuellen Entscheidungen.

Tempo

Das Tempo der Reformen im letzten Jahrzehnt hat im tertiären Sektor stetig zugenommen. Es wird schwierig, dem hohen auf europäischer Ebene geforderten Tempo zu folgen und dabei Reformen sinnvoll auch inhaltlich umzusetzen.

ARBEITSGRUPPE II

Moderation: Stefan Vogtenhuber (IHS)

Rapporteur: Matthias Lechner (Donau-Universität Krems)

Durchlässigkeit vs. Abschottung

Es werden systembedingte Barrieren bei der Durchlässigkeit (Anerkennung, Übertritte) konstatiert, Österreich scheint hier im Vergleich zum angelsächsischen Raum besonders rigide zu sein.

Dies resultiert nach Meinung einiger ExpertInnen daraus, dass es für wissenschaftliche Universitäten im Vergleich zu Fachhochschulen oder Kunstuniversitäten keine Möglichkeit des kontrollierten Zugangs gibt. Die ablehnende Haltung der Universitäten lässt sich auch als Reflex auf den großen Andrang verstehen, die sich als Abschottung gegenüber alternativen Hochschulzugängen und Übertritten von anderen Institutionen äußert.

Formal gibt es die Voraussetzungen für Übertritte, Durchlässigkeit aber auch die Anerkennung und Anrechnung von Erfahrungswissen (aus nicht-formalem, informellem Lernen) in Österreich (UG 02). In der praktischen Umsetzung dieser formalen Voraussetzung, die ja nur sehr eingeschränkt funktioniert und möglich ist, könnte ein EQF hilfreich sein.

Chance für Diskussionsprozess

Die Entwicklung eines NQF wird von den Beteiligten als mögliche Chance gesehen, einen sektorübergreifenden Diskussionsprozess aller relevanten Stakeholder zu initiieren und am grünen Tisch zusammenzubringen. Dies wäre eine gute Möglichkeit, der mangelnden Dialogbereitschaft entgegenzutreten.

Gefahr der Überforderung

Eine mögliche Gefahr wird darin gesehen, dass von Seiten der Hochschulen der EQF als Überforderung angesehen wird. Sollten gerade erst reformierte Studienpläne, die teilweise erst in Kraft treten, gleich wieder reformiert werden müssen, könnte es zu einem Aufschrei insbesondere an Universitäten kommen, da der Erschöpfungsgrad durch die Reformen der letzten Zeit schon sehr groß ist ("wer soll das machen?").

ARBEITSGRUPPE III

Moderation: Ada Pellert (Donau-Universität Krems)

Rapporteurin: Eva Kosa (Kunstuniversität Linz)

Geringer Informationsstand

Zum EQF wird ein geringer Informationsstand konstatiert, die Diskussion im Bologna-Prozess war stärker. Grundsätzlich wird der Nutzen von Qualifikationsrahmen in der Erhöhung der Mobilität gesehen. Vorteile in dieser neuen Diskussion werden nicht so gesehen, es scheint eine mangelnde Konsistenz von Begrifflichkeiten zu geben, auch die Frage der Übersetzung ist ungeklärt.

Inhaltlich bedeutet das in der Erstellung der Studienpläne: wird neu konzipiert oder umgeschrieben?

Anerkennung/Durchlässigkeit

Für die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen stellen sich folgende Fragen:

- Welche der geforderten Kompetenzen sind schon vorhanden?
- Wie überprüft man sie?

In den Zulassungsmodalitäten zeigen sich Hindernisse in Form von Vorbehalten gegenüber AbgängerInnen anderer Einrichtungen.

Als positives Beispiel im Hochschulkontext wird die Praxis in einigen Berufungsverfahren genannt: hier gibt es bereits Erfahrungen im Umgang mit und in der Anerkennung von nicht-formalem Lernen.

Für den Zugang scheint wesentlich zu sein: Hineinprüfen statt hinausprüfen!

Visionen

Als wesentlich für die die Umsetzung von Lebenslangem Lernen innerhalb von Hochschulen wird festgehalten:

- Durchlässigkeit erhöhen,
- Lernende in den Mittelpunkt stellen,

- Qualifikationen auf dem Papier sollten in den Hintergrund treten!

Profilbildung und Standards müssen vereinbar sein!

Um sich diesen Visionen anzunähern, muss es einerseits Gestaltungsspielraum in den Institutionen geben, andererseits sind verstärkt individuelle Lösungen zu finden.

ARBEITSGRUPPE IV

Moderation und Rapporteur: Lorenz Lassnigg (IHS)

Zur "Philosophie" der Europäischen Initiativen

Als ein wichtiges Thema wurde von KollegInnen die Frage eingebracht, inwieweit in der österreichischen Beteiligung an den Europäischen Initiativen die dahinter liegende "Philosophie" adäquat rezipiert wird. Am Beispiel der Vergabe der ECTS-Punkte und des Bologna-Prozesses wurde dies eher bezweifelt, und die Einschätzung einer formal-technisch-administrativen Umsetzung vermittelt. Die Ziele (z.B. ein sorgsamer Umgang mit der Zeit der Studierenden) würde nicht so sehr getragen und berücksichtigt, teilweise wurde auch eher eine Abkehr von den Bolognazielen festgestellt. Die Beteiligten sahen in den Diskussionen um die Fragen des EQF und NQF eine Chance, diese Fragen der Zielsetzungen der Reformen auf neuem Niveau zu diskutieren.

Einige Stichworte zum grundsätzlichen Herangehen an EQF und NQF

Als wichtige Anforderungen an die Resultate wurde formuliert, dass Akzeptanz in den Sektoren hergestellt werden muss und die AnwenderInnenorientierung gegeben sein sollte. Die relative "Freiwilligkeit" wurde positiv hervorgehoben.

Teilweise wurde die neue Initiative als "Bürokratisierung" angesehen und die Transparenz durch die ECTS-Punkte und das Diploma Supplement als bereits ausreichend hergestellt gesehen – ein Mehrwert durch den EQF wurde bezweifelt ("bürokratischer Supergau").

Teilweise wurde vorgeschlagen Bologna und EQF sequentiell zu betrachten und es wurde eine Ungleichzeitigkeit der Entwicklung zwischen FH und UNI festgestellt, die möglicherweise Lernprozesse fördern könnte.

Zur Organisation des Prozesses

Ein wichtiges Erfordernis im laufenden Prozess ist Transparenz, insbesondere bei den Zuständigkeiten. Es wurde ein großer Informationsmangel unter den Beteiligten und teilweise Verwirrung festgestellt. Der Informationsprozess muss sorgfältig gestaltet werden.

Weiters ist der Nutzen den Beteiligten sichtbar darzustellen, um klar zu machen, warum es ein "neues Abenteuer mit neuen Kürzeln" gibt. Wichtige Fragen sind:

- Was will man mit dieser Initiative? Welche Ziele sollen für die verschiedenen Beteiligten erreicht werden?
- Wie soll der Prozess vor sich gehen? Wie soll das Wechselspiel zwischen top-down und bottom-up organisiert werden?
- Wie soll das Verhältnis von EQF und NQF organisiert werden? Warum wird schon am NQF gearbeitet obwohl der EQF nicht endgültig feststeht?
- Das Verhältnis und die Zusammenarbeit zwischen FH-Sektor und UNI-Sektor sollte geklärt und besser organisiert werden.

Hilfen werden eingefordert für Transparenz im Prozess (z.B. inwieweit könnte AQA hier unterstützend fungieren?), insbesondere im Umgang mit Durchlässigkeit, Lehr- und Lernzielen und dem Erfordernis die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen.

Wesentliche Themen die in diesem Prozess gelöst werden sollten

- Durchlässigkeit: Klärung der Durchlässigkeit zwischen Bereichen ist erforderlich (FH-UNI-Privatuni-Donauuni, Stellung der Weiterbildungsmaster, Wettbewerb, etc.). Was bedeutet Rationierung von Studienplätzen für Durchlässigkeit? Rolle der abgebenden vs. aufnehmenden Institution?
- Formulierung und Einbringen der Kompetenzen (z.B. Soft Skills, Beschäftigungsfähigkeit). In der Gestaltung von Aufnahmeverfahren scheint für ExpertInnen eine sinnvolle Bewertung von Kompetenzen als unbedingt notwendig. Dabei ist die Aufnahme guter Praktiken wichtig.
- Orientierung zu den Lernenden: Dieser Aspekt wurde als besonders entwicklungswürdig angesehen. Was heißt das? Was heißt Formulierung von Lern- statt Lehrzielen? Beim Umgang mit ECTS wurden eher aktuelle Rückschritte in man-chen Bereichen verzeichnet
- Erwartungen der Wirtschaft: Koppelung von Bildungs- und Arbeitsmarkt, zwischen tertiärem Bildungssektor und Arbeitswelt.

Authors: Lorenz Lassnigg, Stefan Vogtenhuber, Ada Pellert, Eva Cendon

Title: Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich

Endbericht

© 2005 Institute for Advanced Studies (IHS),

Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
