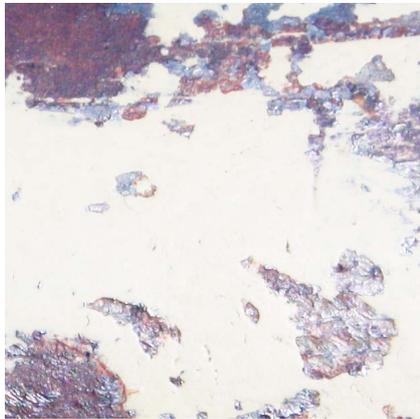


LERNERGEBNISORIENTIERUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG

LEITFADEN ZUR LERNERGEBNISORIENTIERTEN CURRICULUMENTWICKLUNG



PETER SCHLÖGL

UNTER MITARBEIT VON JUDITH PROINGER UND CHRISTINA MOGG

SOWIE MIT UNTERSTÜTZUNG DER WEITEREN MITGLIEDER DER

ARBEITSGRUPPE DER STRATEGIEGRUPPE KORRIDOR 2:

SONJA LENGAUER, MARTINA ZACH UND REINHARD ZÜRCHER

WIEN, JÄNNER 2012

IMPRESSUM

**BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR
ABTEILUNG ERWACHSENENBILDUNG II/5**

1014 WIEN, MINORITENPLATZ 5

© 2012

ALLE RECHTE VORBEHALTEN

SATZ UND GESTALTUNG: MICHAEL SHORNY, WWW.MANGOMOON.AT

LEKTORAT: MAG. MARTINA ZACH

INHALT

I EINLEITUNG	5
1.1 Hintergrund und Ziele des Leitfadens	5
1.2 An wen richtet sich der Leitfaden?	6
1.3 Begriffe und Definitionen	6
II VORAUSSETZUNGEN UND GRUNDSATZENTSCHEIDUNGEN	10
II.1 Neuentwicklung oder Anpassung eines Curriculums	11
II.2 Konzept und Gliederung des Curriculums	11
II.3 Verfahren zur Feststellung von Lernergebnissen	15
III CURRICULUMENTWICKLUNG	15
PHASE 1:	
ENTWICKLUNG EINES ANFORDERUNGSPROFILS – BEDARFSKLÄRUNG	17
Schritt 1: Eingrenzen und Beschreiben des Handlungsfeldes	17
Schritt 2: Identifizieren von Handlungssituationen	19
Schritt 3: Ableiten von Lernerfordernissen und Bedachtnahme auf NQR-Niveau(s) ...	20
Schritt 4: Überprüfung durch (externe) FachexpertInnen und Dokumentation	23
PHASE 2: ENTWICKLUNG EINES CURRICULUMS	24
Schritt 5: Ausrichtung des Curriculums: Bestimmen von Zielgruppe/n, NQR- Niveau und Ressourcen	25
Schritt 6: Gruppieren von Lernanforderungen	26
Schritt 7: Ableiten von intendierten Lernergebnissen und Zusammenfassen zu Modulen	27
Schritt 8: Spezifizieren der Module	29
Schritt 9: Überprüfen der Ziel-Inhalts-Konsistenz	30
ANHANG	32
Literatur	34

I Einleitung

I.1 HINTERGRUND UND ZIELE DES LEITFADENS

Lernergebnisse haben im Zusammenhang mit der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), für den dieses Prinzip vom Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) übernommen wurde, an Bedeutung gewonnen, auch für Bildungsangebote, die nicht Teil des formalen Bildungssystems sind. Denn auch diese können in mittelfristiger Perspektive, wenn sie den Merkmalen von Qualifikationen entsprechen und lernergebnisorientiert ausgestaltet sind, zugeordnet werden. Dieser Leitfaden wurde erstellt, um für Bildungsplanende Wege aufzuzeigen, Lernergebnisorientierung in Erwachsenenbildungs- oder Weiterbildungseinrichtungen umzusetzen.

Als Musterbeispiel wurde für den Leitfaden eine grundsätzliche Neuentwicklung eines Bildungsangebotes gewählt. Dabei wurde versucht, vorrangig die für die Lernergebnisorientierung spezifischen Anforderungen bei der Curriculumentwicklung hervorzuheben. Denn es ist davon auszugehen, dass die Bildungseinrichtungen für Curriculumentwicklung an sich ExpertInnenorganisationen sind.

Wesentlich ist zu beachten, dass sich Lernergebnisorientierung nicht in der Neuformulierung von bisherigen Lernzielen erschöpft, wenngleich entsprechende Formulierungsarbeiten einen Teil der Arbeit darstellen. Auch muss gesagt werden, dass es den „richtigen“ Weg zur Lernergebnisorientierung nicht gibt, weil dies kein methodisch und begrifflich festgelegtes Verfahren darstellt. In diesem Leitfaden wird ein Ablauf beschrieben, der sich an einer induktiven Herangehensweise orientiert, dem ein aufgaben- und handlungsorientierter Analyseansatz zugrunde liegt, wie er aus der Curriculumforschung bekannt und vielfach erprobt ist. Wesentlich für diesen Zugang ist, dass Lernprozesse im Hinblick auf die Bewältigung von konkreten Problemen, Aufgaben und Situationen gestaltet werden. Diese Anforderungen können beruflich relevant, aber auch von ganz anderer Art sein.

Auch kann betont werden, dass Lernergebnisse einerseits für eine künftige Zuordnung zum NQR zentral sein werden, jedoch auch ohne eine solche Zuordnung einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten leisten. Der mögliche Nutzen liegt in höherer Transparenz und mehr Klarheit für Planende, Lehrende und Lernende gleichermaßen. Auch die Verlässlichkeit für Anschlüsse im Bildungssystem wird für aufnehmende Einrichtungen dadurch erhöht.

Zu Beginn werden einige zugrundeliegende Begrifflichkeiten insbesondere in Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen erläutert. Für weitergehende

Fragen, wie etwa den pädagogischen und lerntheoretischen Kontext der Lernergebnisorientierung, wird an dieser Stelle auf das weitere Dokument „*Lernergebnisorientierung: Begriffe – Konzepte – Fragestellungen*“ verwiesen.

I.2 AN WEN RICHTET SICH DER LEITFADEN?

AdressatInnen dieses Leitfadens sind Programmverantwortliche und Abteilungen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die mit Programmplanung, Produkt- oder Curriculumentwicklung befasst sind.

I.3 BEGRIFFE UND DEFINITIONEN

WAS IST EINE QUALIFIKATION IM SINNE DES NQR?

Da es Qualifikationen sind, die in den NQR eingeordnet werden, ist von Bedeutung, wie diese dort definiert sind. Dies orientiert sich an der Qualifikationsdefinition der Empfehlung zum EQR:

Qualifikation wird im Rahmen des EQR bestimmt als: „[...] *das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.*“ (EU, 2008).

LERNERGESBISSE IM EQR

Die Zuordnung von Qualifikationen zum nationalen Qualifikationsrahmen in Österreich basiert wesentlich auf Lernergebnissen. Dies sind Aussagen darüber, was *Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun*, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben (vgl. EU, 2008, 4). Der Fokus liegt damit auf dem Lernertrag und nicht der Beschreibung der Lehrinhalte, der Dauer, Qualifikation der Lehrenden oder des Charakters der Lernprozesse. Im NQR werden Qualifikationen anhand der beschriebenen Lernergebnisse in acht Niveaustufen zunehmender Komplexität erfasst. Diese Niveaustufen sind hinsichtlich der Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz anhand von sehr allgemeinen Beschreibungen des Anforderungsniveaus beschrieben (= Deskriptoren – siehe Anhang).

WELCHE TYPEN VON LERNERGEBNISSEN GIBT ES?

Lernergebnisse können grundsätzlich – unabhängig von ihrem Charakter oder Inhalten – auf unterschiedlichen Ebenen benannt werden:

- Lernergebnisse am Ende von, oder als Ergebnis von Lehrgängen, Kursen o. ä. Diese werden in der Fachliteratur als *programme outcomes* bezeichnet.
- Lernergebnisse im engeren Sinn, die in Teilen eines gegliederten Curriculums (häufig als Module bezeichnet) oder in Lernabschnitten eines solchen erzielt werden.

Im deutschsprachigen Diskurs der Curriculumentwicklung – auch der Erwachsenenbildung – sind die Begriffe Richtziele, Grobziele und Unterrichts- oder Teilziele geläufig (Siebert, 1974, S. 181f). *Programme outcomes* sind hinsichtlich der Beschreibung von Verhaltensdispositionen mittlerer Eindeutigkeit im Abstraktionsgrad mit Grobzielen vergleichbar. Die *Lernergebnisse im engeren Sinn* sind den Teil- oder Unterrichtszielen ähnlicher.

WIE UNTERSCHIEDEN SICH LERNERGEBNISSE AUF PROGRAMMEBENE VON LERNERGEBNISSEN AUF LEHR-LERNEBENE?

Lernergebnisse auf *Programmebene* (= Mesoebene) müssen anderen Ansprüchen gerecht werden und richten sich zum Teil auch an andere Zielgruppen als Lernergebnisse auf *Ebene des Lehrens und Lernens* (= Mikroebene).

Erstere beschreiben die Ebene der Gesamtqualifikation (das, was „AbsolventInnen“ wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun) und sind damit besonders relevant für eine Einordnung von Qualifikationen in eines der Niveaus des NQR. Die Lernergebnisse auf Programmebene sind – zumindest bei gegliederten Curricula – aufgrund der höheren Allgemeinheit und der übergreifenden Formulierungen nur in seltenen Fällen direkt (über)prüfbar. Deren Verlässlichkeit ergibt sich aus den auf Lehr-Lernebene nachweislich erzielten Lernergebnissen sowie den begründeten Wechselwirkungen zwischen diesen.

Lernergebnisse auf Lehr-Lernebene weisen einen höheren Konkretisierungsgrad hinsichtlich des Anforderungskontexts und den dort relevanten Standards auf. Sie richten sich zumeist an Lernende und Lehrende. Sie sollten so formuliert sein, dass die Erreichung der Lernergebnisse Grundlage eines Feststellungsverfahrens (Werkstück, Prüfung, o. ä.) sein kann.

Wie weiter unten noch genauer erklärt wird, soll sowohl die Programmebene, als auch die Lehr-Lernebene eine realistische Anzahl von Lernergebnissen enthalten. Es muss die Entscheidung getroffen werden, wie welche Lernergebnisse erreichbar und in wie vielen Formulierungen diese ausgedrückt werden. Einschlägige Leitfäden empfehlen maximal zehn Lernergebnisbeschreibungen je betrachteter Beschreibungsebene (Gesamtqualifikation, Modul, ...). Qualitätskriterien für die Formulierung von Lernergebnissen finden sich weiter unten.

Beispiel: Lernergebnis auf Programmebene: Für die Tätigkeit als ErwachsenenbildnerIn erforderliche didaktische Kompetenz, Weiterbildungsakademie Österreich¹

Didaktische Kompetenz
Das „Wie“ entscheidet beim Lehren über den Erfolg.

wba
WeiterBildungsAkademie Österreich

Erwachsenenbildner/innen verfügen über Grundkenntnisse im Bereich Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsveranstaltungen. Sie sind in der Lage unterschiedliche Methoden einzusetzen sowie Gruppen zu leiten.

Nachweismöglichkeiten im Rahmen der wba:

- Tagung
- Seminar/Kurs
- Lehrgang
- Eigene Veröffentlichung
- Kompetenzbestätigung

▶ weiter

¹ Die Einteilung von Lernergebnissen bei der WBA Österreich erfolgt in Kompetenzbereiche (z. B. bildungstheoretische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Managementkompetenz, Beratungskompetenz, etc.).

Beispiel: Lernergebnis auf Modulebene, Angaben zu Lernergebnissen für das Ausbildungsangebot Konditorei-MitarbeiterIn (NQR-Level 1), erstellt von ChanceB im Rahmen des von der Europäischen Kommission geförderten Projekts *NQF Inclusive*:

Lernergebnis

Modul 2: Geräte und Maschinen

Das werde ich in diesem Modul lernen:

In diesem Modul werde ich die Namen der verschiedenen Geräte und Maschinen in der Backstube lernen.
Ich werde auch lernen, wofür diese Geräte und Maschinen verwendet werden.

Mit viel Unterstützung werde ich diese Geräte und Maschinen verwenden können.
Ich werde sie so benützen können, dass ich mich oder meine Kollegen und Kolleginnen nicht verletze.

Ich werde auch lernen, wie ich diese Geräte und Maschinen vorreinige.

Das werde ich nach der Ausbildung wissen:

Über den Backofen werde ich Folgendes wissen:

Ich weiß, dass man beim Backofen verschiedene Temperaturen einstellen kann.

Ich weiß, dass der Backofen sehr heiß wird und auch nach dem Backen noch lange heiß ist.

Ich weiß, dass ich nicht jedes Geschirr in den Backofen stellen darf.

Ich weiß, wie ich den Backofen vorreinige.



II Voraussetzungen und Grundsatzentscheidungen

Zu Beginn ist zu klären, von welchen Voraussetzungen ausgegangen wird und/oder auf welche Vorbedingungen ein Anpassungs- oder Entwicklungsprozess aufbaut. Wie bei jeder Entwicklungsarbeit, das ist kein Spezifikum der Lernergebnisorientierung, ist eine erfolgskritische Voraussetzung, die entsprechenden Ressourcen (zeitlich, finanziell und personell) für Entwicklung, aber insbesondere auch für die Implementierung bereit zu stellen.

Des Weiteren sind von den programmverantwortlichen Personen der Erwachsenenbildungseinrichtungen Grundsatzentscheidungen zu treffen, die zum Teil den weiteren Verlauf des Entwicklungsprozesses bestimmen. Diese Entscheidungen beziehen sich auf die inhaltliche Ebene, sowie auch auf die Rahmenbedingungen des Entwicklungsprozesses.

Die meisten der im Folgenden genannten Punkte müssen in jedem Fall einer Curriculumentwicklung geklärt werden, einige sind spezifischer für die Lernergebnisorientierung.

Folgende allgemeine Entscheidungen und Festlegungen müssen für die Erstellung eines Curriculums getroffen werden:

ENTWICKLUNGSPROZESS

- Handelt es sich um eine Neuentwicklung oder die Weiterentwicklung eines bestehenden Curriculums?
- Welche Arbeitsweise ist für die Entwicklungsarbeiten angedacht und möglich (Workshops, moderierte Entwicklungssitzungen, Einbindung von TeilnehmerInnen oder AbsolventInnen, ...)?

STRUKTURMERKMALE

- Handelt es sich um ein geschlossenes, offenes oder Rahmencurriculum?
- Soll das Curriculum gegliedert sein und wenn ja, in welcher Weise (Module, Gegenstände etc.)?

Folgende Entscheidungen und Festlegungen sind für die Erstellung eines lernergebnisorientierten Curriculums relevant:

STRUKTURMERKMALE

- Handelt es sich aktuell oder nach entsprechenden Entwicklungsschritten um eine Qualifikation im Sinne des EQR/NQR?
- Welche Ausgestaltung müssen die Lernergebnisbeschreibungen haben, um potenziell im NQR berücksichtigt werden zu können?

STRATEGISCHE ASPEKTE

- Woher erhalten die Lernergebnisse ihre Bedeutung und ihre Legitimität?
- Welche(s) Verfahren zur Feststellung von (tatsächlichen) Lernergebnissen soll(en) eingesetzt werden?

II.1 NEUENTWICKLUNG ODER ANPASSUNG EINES CURRICULUMS

Es muss entschieden werden, von welcher Basis die Lernergebnisse abgeleitet werden und worin diese begründet sind. Diese Begründung kann

1. aus einer Identifikation von entsprechenden Lernerfordernissen, Anforderungen, Aufgaben hergeleitet werden, denen sich TeilnehmerInnen oder AbsolventInnen gegenüber sehen. Oder
2. es kann von bereits bekannten Lernergebnissen ausgegangen werden, da schon Erfahrungen etwa mit AbsolventInnen bestehen.

In Zusammenhang mit der Neuentwicklung eines Curriculums liegt zumeist Variante eins vor. Variante zwei oftmals, wenn bereits Kurse, Lehrgänge o. ä. durchgeführt wurden (auch wenn diese zunächst nicht unbedingt an Lernergebnissen orientiert waren).

Für den gegenständlichen Leitfaden wird der Fall einer Neuentwicklung eines Curriculums (Variante 1) gewählt, da bei dieser Variante alle Schritte zur Erstellung eines lernergebnisorientierten Curriculums nachgezeichnet werden können. Bei Weiterentwicklung bestehender Bildungsgänge kann man bestimmte Teile des beschriebenen Gesamtentwicklungsprozesses nutzen, es sind aber nicht immer alle Ablaufschritte in aller Tiefe erforderlich.

II.2 KONZEPT UND GLIEDERUNG DES CURRICULUMS

Es sind grundsätzlich verschiedene Konzepte und Varianten der inneren Gliederung eines Curriculums denkbar: geschlossenes, offenes oder Rahmencurriculum. Bei allen drei Ausprägungsvarianten stellen sich für die Lernergebnisorientierung relevante Fragen, wenn auch in unterschiedlicher Weise.

Offene Curricula, die sich ausschließlich oder überwiegend an TeilnehmerInnen- oder Gruppeninteressen orientieren oder bei denen erst im Fortgang des Bildungsprogramms entsprechende Festlegungen erfolgen, werden i.d.R. nicht zu einer Qualifikation im Sinne des NQR führen. Deshalb werden diese hier nicht weiter erörtert.

Bei geschlossenen Curricula stellen sich die Fragen der Binnenstruktur und dem Verhältnis von *Lernergebnissen im engeren Sinn* und den *programme outcomes*. In ähnlicher Weise, aber komplexer, ist dies auch die Frage bei Rahmencurricula.²

Folgende idealtypische Beispiele sind denkbar:

TYP A – DAS CURRICULUM IST GESCHLOSSEN UND UNGEGLIEDERT

Das Curriculum sieht einen inhaltlich organisatorischen Standardverlauf vor, der für alle AbsolventInnen verbindlich ist.

Konsequenz für die Lernergebnisorientierung:

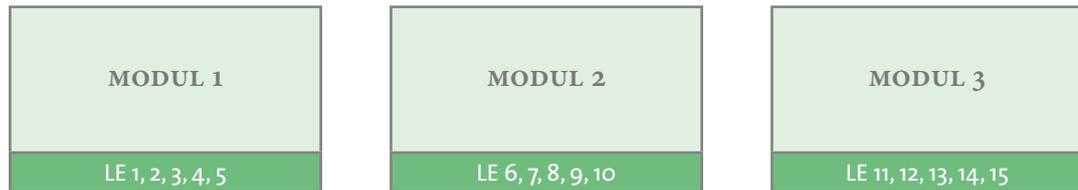
- Lernergebnisse liegen auf der Programmebene vor
- Bei einer größeren Fülle an Lernergebnissen ist eine begründete Auswahl zu treffen
- Der Nachweis der Lernergebnisse muss auf Programmebene geführt werden

TYP B – DAS CURRICULUM IST GEGLIEDERT

Unabhängig davon, inwiefern es sich um eine grundständige Modularisierung³ handelt oder um eine organisatorische Differenzierung der Inhalte, ist zu klären, in welchem Verhältnis die Lernergebnisse der einzelnen Module zueinander stehen und auch, ob durch Wahlmodule auf Programmebene unterschiedliche Profile der AbsolventInnen möglich sind.

² Unter Rahmencurricula werden hier Varianten verstanden, die je nach TeilnehmerInnenstruktur Differenzierungen oder auch individuelle Wahloptionen anbieten.

³ Mit *Modul* ist im Leitfaden die inhaltlich begründete Gruppierung von Lerneinheiten bzw. Lehrveranstaltungen gemeint.

UNTERTYP B1 – PARALLELE (PFLICHT-)MODULE

Die Module bzw. deren Lernergebnisse stehen nebeneinander, ohne inhaltliche Abhängigkeiten. Die Summe der Lernergebnisse der Module ergibt potenziell die Lernergebnisse (LE) des Curriculums.

Konsequenz für die Lernergebnisorientierung:

- Es ist zu klären, inwiefern die Lernergebnisse der Module im Hinblick auf die NQR-Niveaus unterschiedliche Komplexität aufweisen. Ist das nicht der Fall, lässt sich eine einfache Referenzierung vornehmen.
- Wenn die Lernergebnisse unterschiedliche Komplexität aufweisen, ist eine Priorisierung bei der Formulierung der Lernergebnisse auf Programmebene erforderlich, um eine eindeutige Referenzierung zu ermöglichen (*best-fit*).
- Eine pauschale Einschätzung, dass das Zusammenwirken der Lernergebnisse auf Modulebene eine höhere Komplexität der Lernergebnisse herbeiführen würde, ist zu belegen, zumindest zu begründen.

UNTERTYP B2 – AUFBAUENDE (PFLICHT)MODULE

Die einzelnen Module können Lernergebnisse aufweisen, die auf unterschiedlichen Niveaustufen abstellen oder sind innerhalb des Curriculums als Einführungs- und

Aufbaumodule konzipiert. Wichtig sind die Verbindungen zwischen den Modulen und die Beschreibung der Lernergebnisse auf Programmebene.

Konsequenz für die Lernergebnisorientierung:

- Für die Referenzierung werden die Lernergebnisse der aufbauenden bzw. abschließenden Module von Bedeutung sein.

UNTERTYP B3 – WAHLMODULE

Innerhalb des Curriculums können Wahlmöglichkeiten bestehen und die Ziele einer Profilierung (Wahlmodule), einer Verbreiterung (Zusatzmodule) oder Vertiefung (Spezialmodule) hinsichtlich der Lerninhalte verfolgen. Dies kann, je nach Absolvierung unterschiedlicher Wahlmodule, zu unterschiedlichen Profilen der AbsolventInnen führen und kann – muss aber nicht – die Referenzierung zu einer der NQR-Stufen führen.

Konsequenz für die Lernergebnisorientierung:

- Weil die Qualifikation referenziert wird, ist darauf zu achten, dass die Beschreibungen auf Programmebene prinzipiell für alle AbsolventInnen Gültigkeit haben. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass in der Beschreibung ausgedrückt wird, ob in einem, zwei oder auch mehreren Spezialgebieten eine entsprechende Vertiefung stattgefunden hat.
- Spezialmodule können durch die Fokussierung auch auf ein höheres NQR-Niveau abstellen als die Mehrheit der übrigen Lernergebnisse. Hinsichtlich der Gesamtpositionierung der Qualifikation wird darauf zu achten sein, welchen Anteil dieses Spezialmodul an den Lernergebnissen insgesamt hat (Priorität und Quantität).
- Zusatzmodule können allein durch die Vermehrung von Lernergebnissen auf vergleichbarer Komplexitätsstufe keine höhere Einstufung begründen.

Im Folgenden wird aus Gründen der Übersichtlichkeit Typ A beschrieben. Dies hat durch Wiederholung je Modul auch für ein komplex aufgebautes Curriculum Bedeutung. Die Argumentation der Lernergebnisse auf Programmebene, die sich auf die Lernergebnisse auf der Modulebene begründen, stellt dabei die größte Herausforderung dar.

II.3 VERFAHREN ZUR FESTSTELLUNG VON LERNERGEBNISSEN

Eine Orientierung an Lernergebnissen erfordert eine stärkere Gewichtung der Feststellung von Lernleistungen. Um sicherzustellen, dass die intendierten Lernergebnisse von den (meisten) Lernenden tatsächlich erreicht wurden, müssen der Einsatz bzw. ggf. die Neuentwicklung oder Adaptierung von Feststellungsverfahren mitbedacht werden.

Zumeist werden Lernfortschrittsfeststellungen synchron mit der Binnengliederung des Curriculums geplant, als Modulprüfungen o. ä. Zusätzlich sollte geklärt werden, ob ein Lernprozess von „A bis Z“ durchlaufen werden muss oder ob Teilbereiche (z. B. Module) durch externe Nachweise angerechnet werden können.

Nähere Informationen zum Assessment von Lernergebnissen finden sich in „*Lernergebnisorientierung: Begriffe – Konzepte – Fragestellungen*“ auf S. 34.

III Curriculumentwicklung

Um jene Lernergebnisse, die der Komplexität der Deskriptoren auf einem der NQR-Niveaus entsprechen, formulieren und deren Erreichen verlässlich nachweisen zu können, sind entsprechende Vorarbeiten bei der Konzeption eines Bildungsgangs bzw. dessen zugrundeliegenden Curriculums zu leisten.

Der nachfolgend beschriebene Ablauf einer Konzeption gliedert sich daher in zwei Phasen:

1. Entwicklung eines Anforderungsprofils – Bedarfsklärung
2. Entwicklung eines Curriculums

Jeder dieser Phasen untergliedert sich wiederum in mehrere Teilschritte und kann im Überblick folgendermaßen dargestellt werden:

ABBILDUNG 1: CURRICULUMENTWICKLUNG IN ZWEI PHASEN



Quelle: öibf

Phase 1:

Entwicklung eines Anforderungsprofils – Bedarfsklärung

Handelt es sich bei der Planung um ein Bildungsangebot, das Menschen in konkreten Situationen handlungsfähig machen soll, so sind bedeutsame und repräsentative Tätigkeiten bzw. in weiterer Folge auch entsprechende (Arbeits-)Abläufe anhand einer einheitlichen Struktur zu beschreiben und zu dokumentieren, um auf dieser Basis Anforderungen bzw. Lernerfordernisse zu identifizieren.

SCHRITT 1: EINGRENZEN UND BESCHREIBEN DES HANDLUNGSFELDES

Zunächst ist dafür eine Beschreibung oder Ein- bzw. Abgrenzung des Handlungsfeldes erforderlich, sofern dies nicht schon (etwa von anderer Stelle) vorliegt.⁴ Dies ist ein schwer zu formalisierender Schritt, da je nach Kontext berufliche, rechtliche, wissenschaftliche oder praxisrelevante Faktoren zu berücksichtigen sind. Ein solches Handlungsfeld kann beruflichen Kontexten entnommen werden, genauso aber auch anderen Situationen. Beispielhaft kann man sich vorstellen, Erste-Hilfe-Leistungen oder etwa auch das Organisieren einer Mieterversammlung hinsichtlich der konkret erforderlichen Tätigkeiten zu beschreiben.

Sofern die MitarbeiterInnen der jeweiligen Bildungseinrichtung über keine inhaltlich-fachliche Expertise im adressierten Handlungsfeld verfügen, bedingt dies, dass mit externen Fachpersonen zusammen gearbeitet wird. Dies können erfahrene Personen der Praxis oder ExpertInnen sein, mit denen in Workshops oder durch mündliche oder schriftliche Interviewtechniken gearbeitet wird. Weiters werden in den meisten Fällen einschlägige Dokumente ausgewertet. Eine externe Überprüfung ist für die Verlässlichkeit und Akzeptanz der Ergebnisse in jedem Fall anzuraten.

Nunmehr soll eine konkrete Beschreibung für das Handlungsfeld ausgearbeitet werden, die als Ausgangspunkt für die Identifizierung der Lernerfordernisse dient. Als Orientierung zur Beschreibung können folgende Fragen dienen:⁵

- Wie wird das Handlungsfeld bezeichnet? Welche anderen spezifischen oder professionellen Bezeichnungen gibt es noch? Wo bestehen Überschneidungen und Unterschiede?

⁴ Beispielsweise in Form eines Berufsbildes eines Fachverbands.

⁵ Die Fragen sind zum Teil dem Curriculum *Building Toolbox* des *eumesta*-Projekts entnommen („Euro-MediaStandards“ war ein europäisches Projekt, das aus dem Leonardo Da Vinci-Programm finanziert wurde und von Oktober 2004 bis März 2007 lief).

- Welche Aufgaben/Ziele sind mit der Tätigkeit verbunden?
- In welchem Umfeld findet die Tätigkeit statt: beruflich, ehrenamtlich, Branche, wirtschaftlicher Rahmen, Position in einer eventuellen Hierarchie, Überschneidungen zu anderen Tätigkeiten?
- Sind formale oder rechtliche Voraussetzungen nötig oder zu beachten (Schulabschlusszeugnisse, Berufsberechtigungen, akademische Grade, fachliche Standards etc.)?
- Sind spezielle Persönlichkeitsmerkmale gefordert?
- Welche Entwicklungsmöglichkeiten, Karriereschritte und sonstigen Möglichkeiten bietet die Tätigkeit im Allgemeinen?

Das Ergebnis dieses Schrittes ist ein begründetes Handlungsfeld, das eventuell Abgrenzungen zu weiteren verwandten oder komplementären Handlungsfeldern aufweist.

Beispiel aus der aktuellen Praxis: Tätigkeitsbeschreibung „WebdesignerIn“ aus *eumesta*

WebdesignerIn - Job Profil	
Allgemeines Berufsbild	Ein/e WebdesignerIn ist für das Design, die Gestaltung, das Kodieren und die Wartung von Websites zuständig, wobei geeignete Softwarepakete verwendet werden. Sie/Er stellt her, was der/die UserIn sieht. Diese Arbeit ist die Verbindung von individuellen Aufgaben mit solchen, die mit anderen abgestimmt werden.
Hauptaufgabe / Beschreibung der Rolle im Berufsumfeld, einschließlich der Position im Arbeitsablauf und in der Unternehmenshierarchie	Ein/e WebdesignerIn ist für die Entwicklung der Navigation, die visuelle Einheitlichkeit und das grundsätzliche Erlebnis beim Abrufen von Inhalten (Content) und Verwenden von „Medien“ in einer Website verantwortlich. Dies wird dadurch erreicht, dass eine Struktur für den Content geschaffen wird, in der die zur Unterstützung der Struktur erforderlichen Designelemente bestimmt werden. Ebenso bestimmt sie/er, welche Medien für die Präsentation spezieller Teile des Contents geeignet sind. Sie/Er arbeitet für gewöhnlich mit dem/der ProjektleiterIn, dem/der WebseitenprogrammiererIn oder einem/einer Datenbankspezialisten/-spezialistin zusammen.
Andere Berufsbezeichnungen	Web Developer, Web Master, Website Administrator, Web Producer, Web-Programmierer, Interface Designer, Screendesigner.
EQR-Niveau	Obwohl es keine strikten Richtlinien für dieses Berufsgebiet gibt, gilt es in der Design-Branche als üblich, dass alle, die diesen Beruf ausüben, eine Ausbildung absolviert haben, die den EQR-Niveaus 3 – 5 entspricht, und sich somit ausreichende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen angeeignet haben.
Zugang, Bildungsniveau, typische Laufbahn (bisherige Erfahrung und mögliche künftige Entwicklung)	Für diesen Beruf geeignete Personen sind kreativ und kommunikativ und haben ein gewisses technisches Interesse. Die meisten von ihnen können einen Universitäts- oder Hochschulabschluss aufweisen oder haben ein Bakkalaureat-Programm oder einen kürzeren Computer-Programmierungskurs absolviert.

SCHRITT 2: IDENTIFIZIEREN VON HANDLUNGSSITUATIONEN

In einem weiteren Schritt sollen nun relevante und repräsentative Tätigkeiten in bedeutsamen Handlungssituationen identifiziert und dargestellt werden. Dazu wird empfohlen, jeweils den ersten sowie den letzten Arbeitsschritt zu identifizieren und die dazwischen liegenden Schritte schriftlich (als Liste) oder grafisch (als Ablaufschaubild) darzustellen. Zwischenschritte und Anforderungen von beteiligten Akteuren können wichtige Anhaltspunkte für Lernerfordernisse liefern. Als Ergebnis soll eine Aufzählung von relevanten Handlungssituationen mit den damit verbundenen Aufgaben vorliegen.

Bei diesem Schritt sollen folgende Fragen bei der Klärung helfen:

- Was steht am Anfang einer typischen Handlungssituation (Anfrage eines/r KlientIn, Auftrag eines/r Vorgesetzten usw.)?
- Wann ist die Handlungssituation zu Ende (Ergebnisse usw.)?
- Welche Aufgaben sind damit verbunden?
- Welche Zwischenergebnisse sind verfügbar, und welche Anforderungen werden daran gestellt?
- Welche weiteren Akteure (KollegInnen, Vorgesetzte, KlientInnen, etc.) sind beteiligt?

Dieser Arbeitsschritt wird in aller Regel nur dann gut gelingen, wenn hohe fachliche Expertise vorliegt oder in systematischer Weise PraktikerInnen und ExpertInnen des jeweiligen Handlungsfeldes eingebunden werden. Dazu kann man auf unterschiedliche Methoden zurückgreifen, die von Fragebogenerhebungen und Einzelinterviews bis hin zu Fokusgruppen mit RepräsentantInnen der (Berufs-)Praxisgemeinschaft reichen. Eine kontrastierende Betrachtung der empirischen Ergebnisse mit fachsystematischen und fachwissenschaftlichen Unterlagen kann hier der Qualitätssicherung dienen.

Beispiel aus der aktuellen Praxis: Darstellung einer beruflichen Handlungssituation, wie sie im schweizerischen CoRe-Modell (Competence, Ressources) des EHB Anwendung findet.

Situation	Beratung im Bereich Parapharmazeutika		
Akteure	Pharma-Assistentin/Pharma-Assistent, Kundin/Kunde, Apothekerin/Apotheker		
Handlungen	Sie/er berät die Kundin/den Kunden bezüglich Produkten im Bereich Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte, technische Produkte für den Haushalt und schlägt eine adäquate Lösung vor. Sie/er bietet auf die Kundin/den Kunden ausgerichtete Ratschläge und eine optimale Beratung präventiver oder behandelnder Art an. Evtl. leitet sie/er nach Absprache mit der Apothekerin/dem Apotheker die Kundin/den Kunden an einen Spezialisten weiter.		
Normen	Interne Regeln, gesetzliche Bestimmungen		
	<i>Notwendige Ressourcen</i>		
Kenntnisse	<i>Schule</i> Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte (II), technische Produkte für den Haushalt (II), Kunden-Typologien (II)	<i>Apothek</i> Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte (II), technische Produkte für den Haushalt (II), Kunden-Typologien (II)	<i>überbetrieblicher Kurs *</i> Diätetika, Sanitätsartikel, Pflege- und Naturprodukte (II), technische Produkte für den Haushalt (II), Kunden-Typologien (II)
Fähigkeiten	Aufmerksames Zuhören (II), Überzeugungskraft (II), Verkaufstechniken (II), Sprachfertigkeit (II)	Kunden-Typologien erkennen (II), Aufmerksames Zuhören (II), Überzeugungskraft, Verkaufstechniken (II), Sprachfertigkeit (II)	Kunden-Typologien erkennen (II), Aufmerksames Zuhören (II), Überzeugungskraft, Verkaufstechniken (II), Sprachfertigkeit (II)
Haltungen	Verantwortungsbewusstsein, Sorgfalt, Einfühlungsvermögen		
	* Der Fettdruck deutet daraufhin, dass der überbetriebliche Kurs die Hauptverantwortung für die Vermittlung dieser Ressourcen trägt.		

SCHRITT 3: ABLEITEN VON LERNERFORDERNISSEN UND BEDACHTNAHME AUF NQR-NIVEAU(S)

Im dritten Schritt werden nun für die identifizierten Handlungssituationen mit den darin enthaltenen Aufgaben und Arbeitsschritten jeweils Lernerfordernisse benannt. Dabei ist folgende zentrale Frage zu beantworten:

- Welche persönlichen Ressourcen sind für dort tätige Menschen erforderlich und zwar welches Wissen, welche Erfahrungen, Fertigkeiten oder Haltungen, um diese Situationen professionell zu bewältigen?

Ziel ist eine Beschreibung der Grundlagen für Handlungsfähigkeit, die für sachgerechtes und/oder professionelles Tätigwerden benötigt werden oder auch jene – im Hinblick auf die Bildungsprogrammgestaltung –, die eine Person nach Abschluss eines für die Tätigkeit qualifizierenden Bildungsgangs nachweislich erworben haben soll (im obigen Beispiel mit „Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen“ beschrieben). Für die Entwicklung eines Curriculums bilden diese einen evidenzbasierten Ausgangspunkt für die im Rahmen des Kurses bzw. Lehrgangs zu erzielenden Lernergebnisse.

Die Beschreibung sollte eine systematische Form annehmen und kann, muss aber keiner strengen Kategorienlogik folgen. Oftmals wird auf kompetenzorientierte Beschreibungsmodelle zurückgegriffen, dies hat gute Gründe, ist jedoch nicht zwingend. Und es muss auch nicht unbedingt ein analytisches Kompetenzmodell (beispielsweise Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen) oder die Gliederung der NQR-Deskriptoren (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz) angewendet werden. Der didaktische und methodische Wert von psychologisch-analytischen Taxonomien und systematischen Ordnungen war in der konkreten Bildungsarbeit nie unumstritten. Aber sie werden hinsichtlich ihrer heuristischen Funktion genutzt, etwa zur Vermeidung einer einseitigen oder zufälligen Auswahl von Gegenständen oder Inhalten, oder auch wegen der übermäßigen Akzentuierung von kognitiven gegenüber affektiven oder psychomotorischen Lehr-/Lernprozessen.

Die Lernerfordernisse werden von der programmverantwortlichen Person der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungs-Einrichtung ggf. unter Einbindung von FachexpertInnen (bspw. im Rahmen eines moderierten Workshops) abgeleitet.

Lernergebnisse eines Bildungsprogramms bzw. für eine Tätigkeit erforderliche Lernerfordernisse beziehen sich auf eine/n typische/n oder durchschnittliche/n AbsolventIn bzw. BerufspraktikerIn und ermöglichen in der Folge die Einordnung von Qualifikationen in den Nationalen Referenzrahmen durch Herstellung des Zusammenhangs mit den Niveau-Deskriptoren.

Die Zusammenstellung der Anforderungen (Lernerfordernisse) zur Bewältigung typischer Handlungssituationen stellt das Anforderungsprofil dar.

GGF. BEDACHTNAHME AUF NQR-NIVEAUSTUFE(N)

Für den Fall, dass die Lernergebnisorientierung auch dem Zweck dienen soll, eine Zuordnung zu einem der NQR-Niveaus zu legitimieren, ist zu prüfen, welcher der durch die Deskriptoren beschriebenen Komplexitätsstufen die beschriebenen Tätigkeiten bzw. Lernerfordernisse am ehesten entsprechen. Wenn die Tätigkeiten nicht durchgängig auf einer Niveaustufe anzusetzen sind – was häufig der Fall sein wird –, ist durch eine Priorisierung der Bedeutung der einzelnen Tätigkeiten sowie eine summativ-einschätzende Vorläufige Entscheidung zu treffen. Diese Ersteinschätzung dient auch als eine der Quellen für die spätere Ausformulierung der Lernergebnisse, um in Folge höhere Deutlichkeit für eine durch eine zuständige Stelle erfolgende Eingruppierung in den NQR anzubieten.

Beispiel aus der aktuellen Praxis: Darstellung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz sowie Niveau-Passungen gemäß EQR-Empfehlung für ein konkretes Tätigkeitsfeld, hier Grafik-DesignerIn (im Ausschnitt), aus dem *Career Pathway Framework* von *eumesta*.

Name des/der Kandidaten/Kandidatin:			
KFK-Stufe:	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
KFK-Kriterien: Briefing, Absprache und Kommunikation mit einem/einer Klienten/Klientin <i>Die Aufgabenliste umfasst:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt und Briefing mit dem/der Klienten/Klientin. • Identifizieren der Zielgruppen • Festlegen der technischen Beschreibung • Projektmanagement 	Kenntnisse		
	Kenntnisse der Grundsätze und Prozesse zur Identifizierung der Kernaspekte von Auftragsbriefings und Arbeitsanforderungen. Nachgewiesen: JA NEIN	Faktische und theoretische Kenntnisse, um in verschiedenen Kontexten bei Auftragsbriefings und Besprechungen von Arbeitsanforderungen Diskussionspunkte einzubringen. Nachgewiesen: JA NEIN	Umfassende und spezielle faktische und theoretische Kenntnisse, um Anleitungen für Arbeitsanforderungen und Diskussionspunkte zur Verfügung zu stellen. Nachgewiesen: JA NEIN
	Fertigkeiten		
	Die Fähigkeit, abstrakte Möglichkeiten durch kognitive und praktische Fertigkeiten zu vermitteln, um Diskussionspunkte zu entwickeln und zum Sammeln von Informationen beizutragen. Nachgewiesen: JA NEIN	Die Fähigkeit, eine Reihe kognitiver und praktischer Fachkenntnisse anzuwenden, um im Bereich der Arbeitsanforderungen eine Diskussion über spezielle Themen und Informationen anzuregen. Nachgewiesen: JA NEIN	Die Fähigkeit, bei Auftragsbriefings Fachkenntnisse in einer großen Bandbreite kognitiver und praktischer Fertigkeiten anzuwenden und so kreative Lösungen und Möglichkeiten umzusetzen. Nachgewiesen: JA NEIN
	Kompetenz		
	Die Kompetenz, Verantwortung für die Erstellung eines Arbeitszeitplans zu tragen, damit Abgabetermine eingehalten werden. Die Kompetenz, den Arbeitsablauf und persönliche Ansätze so an die Arbeitsumstände anzupassen, dass Lösungen zu grafischen Problemstellungen gefunden werden. Nachgewiesen: JA NEIN	Die Kompetenz, einen Arbeitszeitplan eigenständig zu organisieren und zu entwickeln und sich dabei an Änderungen des Briefings/der Arbeitsanforderungen und Informationen anzupassen. Die Kompetenz, Routinearbeiten zu delegieren und die Erledigung durch andere zu beaufsichtigen, um Bedürfnisse der Klienten wahrzunehmen und Probleme bei der Arbeit zu lösen. Nachgewiesen: JA NEIN	Die Kompetenz, die Beaufsichtigung und Leitung der Diskussionsdynamik bei Auftragsbriefings zu übernehmen. Die Kompetenz, die eigene Leistung und jene anderer zu entwickeln und Fragen, die sich aus der Diskussion über Anforderungen des Auftragsbriefings ergeben, kritisch zu prüfen. Nachgewiesen: JA NEIN

Als Grundlage für die Entwicklung eines Curriculums muss das erstellte Anforderungsprofil sowohl den Anforderungen des (künftigen) Handlungsfeldes als auch jenen der Bildungseinrichtung bzw. genauer gesagt deren Auftrag entsprechen (praxisrelevant, hochschulisch, o. ä.).

SCHRITT 4: ÜBERPRÜFUNG DURCH (EXTERNE) FACHEXPERTINNEN UND DOKUMENTATION

Nachdem das Anforderungsprofil im Konzept ausformuliert wurde, sollte dieses durch (ggf. externe) FachexpertInnen aus dem jeweiligen Feld validiert werden. Die Aufgabe der FachexpertInnen dabei ist es, zu überprüfen:

- Deckt das Profil alle (wesentlichen) mit der Tätigkeit verbundenen relevanten Handlungssituationen und Lernerfordernisse ab, und tut es dies in der geforderten Tiefe bzw. Komplexität?

Auch AbsolventInnen früherer oder ähnlicher Bildungsgänge können hier entsprechende Hinweise geben.

Abschließend sollten das Anforderungsprofil sowie die Entwicklungsschritte schriftlich dokumentiert werden, einerseits um es damit auch anderen AkteurInnen zugänglich zu machen (für Lernende, Lehrende, die Erstellung von Abschlusszertifikaten u.a.), aber auch um Anknüpfungspunkte für zukünftige Weiterentwicklungen zu schaffen.

In der Dokumentation des Entwicklungsprozesses sollten neben dem eigentlichen Profil auch folgende Informationen enthalten sein:

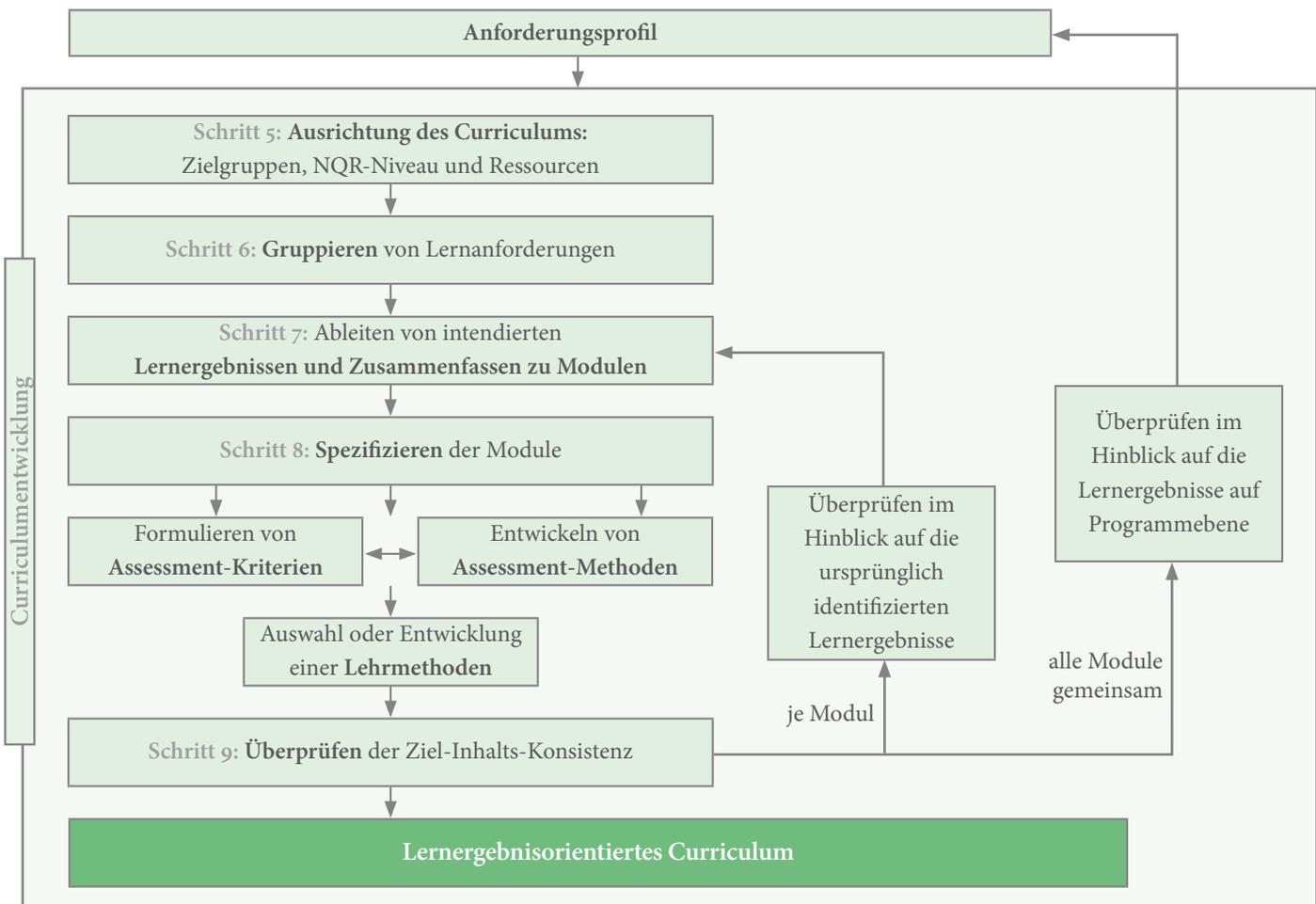
- Wann wurde das Profil entwickelt?
- Wer war in die Entwicklung (in welcher Rolle) involviert?
- Wer hat das Anforderungsprofil (extern) überprüft?
- Wann fand die (externe) Überprüfung statt?

Phase 2: Entwicklung eines Curriculums

Anhand der folgenden Arbeitsschritte wird dargestellt, wie, ausgehend von einem Anforderungs- oder Tätigkeitsprofil, ein an Lernergebnissen orientiertes Curriculum entwickelt werden kann. Das Curriculum kann dabei aus einem oder auch aus mehreren Modulen bestehen. Diese können mehr oder weniger unabhängig nebeneinander stehen, oder auch aufeinander aufbauen. Diese grundsätzlichen Optionen wurden weiter vorne schon skizziert.

Im Folgenden wird vorrangig auf die für die Lernergebnisorientierung spezifischen Anforderungen bei der Curriculumentwicklung Bezug genommen. Denn es ist davon auszugehen, dass die Bildungseinrichtungen für Curriculumentwicklung an sich ExpertInnenorganisationen sind.

ABBILDUNG 2: ARBEITSSCHRITTE DER LERNEREBNISORIENTIERTEN CURRICULUM-ENTWICKLUNG



Quelle: öibf

SCHRITT 5: AUSRICHTUNG DES CURRICULUMS: BESTIMMEN VON ZIELGRUPPE/N, NQR-NIVEAU UND RESSOURCEN

Zunächst müssen seitens der CurriculumentwicklerInnen wesentliche Entscheidungen und Festlegungen getroffen werden, auf deren Grundlage das weitere Verfahren aufbaut. Dabei handelt es sich um folgende Aufgaben:

- Bestimmen der Zielgruppe/n
- Bestimmen des intendierten NQR-Niveaus
- Verfügbare Ressourcen

BESTIMMEN DER ZIELGRUPPE(N)

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Curriculums ist die Bestimmung der Zielgruppen, für welche die Lehr-Lernprozesse konzipiert werden. Dabei sind Eingangsvoraussetzungen und erwartbare Vorkenntnisse von Bedeutung, aber auch, welche Intentionen mit der Formulierung von Lernergebnissen für die Lernenden sowie für andere Anspruchsgruppen (Lehrende, Bildungsinstitution, etc.) verfolgt werden – also welchen Nutzen sie für die jeweiligen Gruppen haben sollen.

Details zum möglichen Nutzen der Lernergebnisorientierung für verschiedene Anspruchsgruppen finden Sie in *„Lernergebnisorientierung: Begriffe – Konzepte – Fragestellungen“* ab S. 19f.

BESTIMMEN DES INTENDIERTEN NQR-NIVEAUS

Unter Bedachtnahme auf das Anforderungsprofil und die Abgrenzung zu anderen Tätigkeiten im gleichen Handlungsfeld soll das Curriculum auf ein intendiertes NQR-Niveau hin ausgestaltet werden. Je nach gewählter Gliederung des Curriculums muss ex ante eine Entscheidung getroffen werden, auf welches Niveau die einzelnen Module hin ausgerichtet sind und wie diese hinsichtlich der Lernergebnisse auf Programmebene miteinander in Beziehung stehen.

VERFÜGBARE RESSOURCEN

Nicht zuletzt sind die in der verantwortlichen Bildungseinrichtung verfügbaren Ressourcen eine wichtige Grundlage für die Curriculumentwicklung. Diese Ressourcen können bspw. sein:

- Infrastruktur

- Personal, Quantität und auch Qualifikationen
- Unterrichtsmaterialien u.v.m.

SCHRITT 6: GRUPPIEREN VON LERNANFORDERUNGEN

Traditionelle Curricula und Lehrpläne sind zumeist nicht das Ergebnis von inhaltsanalytischen oder zielorientierten Entwicklungsprozessen, sondern das Ergebnis von sozialen Ausverhandlungsprozessen (vgl. Künzli, 1978, S. 28), die zumeist von normativen und wertbezogenen Standpunkten ausgeführt werden. In unserem Fall soll jedoch auf Grundlage des aus den ersten Arbeitsschritten manifesten Anforderungsprofils eine Ziel-Inhaltskonsistenz zwischen Curriculum und Handlungsfeld erzielt werden.

Hierbei stehen die mit den Aufgaben verbundenen Lernanforderungen im Vordergrund und nicht – wie bei der Erstellung des Anforderungsprofils – die Abläufe der erhobenen Handlungssituationen. Die entsprechende Gruppierung der festgehaltenen Lernerfordernisse ergibt die inhaltlichen Elemente des Curriculums. Bezüge zwischen den Elementen eines Curriculums können auf unterschiedliche Weise erfolgen und (sollten) dennoch nicht beliebig sein. Neuartige Gliederungsformen, wie etwa Modularisierung, zeigen Alternativen zum vorherrschenden Ordnungsprinzip auf, das bisher zumeist auf systematischer Abbildung eines vermeintlich objektiven Domänenwissens aufbauten.

Hinsichtlich der Lernergebnisorientierung ist zentral zu beachten, dass für die Gruppierung und Priorisierung nicht allein als wissenswert Erachtetes als Ordnungsprinzip herangezogen wird, sondern, was für die Bewältigung der identifizierten Anforderungen erforderlich oder dienlich ist.

Die Entscheidung für die Erstellung eines geschlossenen Curriculums oder eines sich aus mehreren Modulen aufbauenden lässt sich aus der Vielfältigkeit und Breite der Lernerfordernisse begründen.

Als handlungsleitendes Prinzip der Gruppierung kann dienen:

- Welches Arrangement von Inhaltsbereichen führt bei den Lernenden zur bewussten Veränderung von Verhalten (Lernen), sei es sprachlich ausdrückbar als Wissen oder auch in Form von demonstrierbaren (vorzeigbaren) Fertigkeiten?

Methodisch-didaktische Überlegungen der Wiederholung und Einübung sowie der Reflexion sollten vorgesehen werden.

SCHRITT 7: ABLEITEN VON INTENDIERTEN LERNERGEBNISSEN UND ZUSAMMENFASSEN ZU MODULEN

Nun werden aus den Aufgabenbereichen spezifische, auf die Zielgruppe und das angestrebte NQR-Niveau abgestimmte Lernerfordernisse oder intendierte Lernergebnisse abgeleitet.

Zu Beginn wurde der Unterschied zwischen Lernergebnissen auf Programmebene und Lernergebnissen auf Mikro- oder Lehr-Lernebene erläutert. Dieser Abschnitt behandelt eben diesen zweiten Typus von Lernergebnissen.

Diese beziehen sich auf kleine Einheiten von Lernprozessen und werden als *erwartete Lernergebnisse* formuliert. Dabei geben sie die Mindestanforderungen an, die Lernende erreichen müssen, um einen Lernabschnitt (etwa ein Modul) erfolgreich zu absolvieren. Wichtig ist hier die direkte Verbindung zwischen Lernergebnissen, Bewertungskriterien und auch Methoden der Überprüfung. Dazu bedarf es spezifischer Formulierungen in Form von überprüfbareren Statements. Für Lernende wird dadurch auch transparent, was von ihnen in welcher Weise gefordert wird (vgl. Kennedy, 2007, S. 23; Moon, 2004, S. 15ff).

Gut formulierte Lernergebnisse sollten folgende drei wesentliche Elemente enthalten (vgl. Moon 2004, S. 14):

- Ein aktives Verb, das ausdrückt, was Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen oder können (z. B. kann ... erklären, kann ... analysieren) bzw. – um Rechtsansprüche auszuschließen – was erwartet wird, dass Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen oder können,
- Angaben über den Gegenstand bzw. darüber, worauf sich dieses Können bezieht,
- Angaben über die erforderliche Art der Leistung zum Nachweis des Lernerfolgs (z. B. einen allgemeinen Überblick geben, tiefgehendes Verständnis für ... anhand von ... demonstrieren).

Zu beachten ist die Überprüfung der Lernergebnis-Statements im Hinblick auf das adressierte NQR-Niveau. Es können die Lernergebnisse aller Module auf demselben NQR-Niveau angesiedelt sein, es besteht aber durchaus auch die Möglichkeit, dass die Ergebnisse einzelner Module auf anderen Niveaus liegen.

Gleichzeitig hat das Curriculum auch Gesichtspunkte des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen, die sich aus der spezifischen Ausrichtung des Curriculums (Niveau, Zielgruppe, Ressourcen) ergeben. Bei der Einteilung in Module müssen sowohl didaktisch-methodische Anforderungen, als auch tätigkeitsspezifische und lernbezogene Anforderungen berücksichtigt werden.

Obwohl es Sache der einzelnen CurriculumentwicklerInnen bzw. der einzelnen Bildungseinrichtungen ist, wie die Aufgaben zu Modulen zusammengefasst werden, sollte das Endergebnis in verschiedenen Einrichtungen vergleichbar ausfallen, wenn es dem gleichen Anforderungsprofil entnommen wurde. Aus diesem Grund kann es hilfreich sein, sich mit entsprechenden EntwicklerInnen zu koordinieren, die an ebensolchen Curricula arbeiten, oder Vergleiche mit ähnlichen Curricula anzustellen.

ANLEITUNG ZUR FORMULIERUNG VON LERNERGESBNIEN

Zu Beginn wurde der Unterschied zwischen LernerGESBNIEN auf Programmebene und LernerGESBNIEN auf Modulebene eingeführt. Dieser Abschnitt behandelt nun die LernerGESBNIEN auf Modulebene.

Beispiel aus der Praxis: Hilfreiche Richtlinien für die Formulierung der LernerGESBNIEN stammen von Kennedy (2007), die für die hochschulische Lehre entwickelt wurden.

- Beginne jedes LernerGESBNI mit einem aktiven Verb, anschließend mit dem Objekt, auf das sich das Verb bezieht sowie dem Kontext.
- Verwende nur ein Verb pro LernerGESBNI.
- Vermeide ungenaue und sich eher auf Lernziele als auf LernerGESBNIEN beziehende Begriffe wie „wissen“, „verstehen“, „lernen“, „sich bewusst sein“ usw.
- Vermeide komplizierte Sätze. Wenn erforderlich, verwende mehr als einen Satz zur Klarstellung.
- Prüfe, ob die LernerGESBNIEN des Moduls mit den allgemeinen Ergebnissen des Programms übereinstimmen.
- Prüfe, ob die LernerGESBNIEN beobachtbar/messbar sind und einem Assessment unterzogen werden können.
- Denke beim Niederschreiben der LernerGESBNIEN an die Zeit, innerhalb der die LernerGESBNIEN erreicht werden müssen, sowie an die dafür erforderlichen Ressourcen.
- Denke beim Niederschreiben der LernerGESBNIEN an das Assessment und wie festgestellt werden soll, ob der/die Lernende die LernerGESBNIEN auch erreicht hat. (Zu allgemeine LernerGESBNIEN sind schwer zu überprüfen, während zu genaue LernerGESBNIEN eine unhandliche Liste ergeben.)
- Frage vor der Endfassung der LernerGESBNIEN KollegInnen und frühere StudentInnen, ob die LernerGESBNIEN für sie Sinn machen.
- Verwende für Studierende höherer Semester eher LernerGESBNIEN, die den oberen Kategorien der Bloom'schen Taxonomie („Anwendung“, „Analyse“, „Synthese“, „Evaluation“) entsprechen.

Für die analytische Betrachtung der verlässlichen Aussage von LernerGESBNIEN auf Programmebene siehe den einleitenden Abschnitt des Leitfadens.

SCHRITT 8: SPEZIFIZIEREN DER MODULE

Nachdem die Module zusammengestellt und die intendierten Lernergebnisse formuliert sind, müssen diese noch näher spezifiziert werden. Dabei müssen folgende Punkte geklärt und auf das Curriculum und die erwarteten Lernergebnisse abgestimmt werden:

- die Anzahl der Lehrstunden und des Lernaufwandes (*workload*)
- die Lehr-/Lernmethoden (z.B. eLearning), Lern- oder Organisationsformen (z. B. Fernstudium, Vollzeit, Teilzeit, etc.)
- die dafür erforderliche Infrastruktur
- die Ressourcen zur Lernunterstützung
- die Aufgaben für das Assessment der Lernergebnisse
- die Kriterien zur Bewertung der Lernergebnisse

Für bestimmte Bildungssektoren kann es sein, dass weitere Kriterien Bedeutung haben (für den hochschulischen Weiterbildungsbereich vgl. etwa Birke & Hanft, 2012, S. 34ff).

Für eine systematische Herangehensweise werden die folgenden Schritte⁶ empfohlen, um die Verbindung zwischen Lernergebnissen, Niveaustufe, Lehr-/Lernmethoden, Bewertungskriterien und Bewertungsmodi sicherzustellen:

FORMULIEREN VON ASSESSMENT-KRITERIEN

Die zentrale Bedeutung der Lernerfolgfeststellung (*assessment*) im Lehr-/Lernprozess hebt Kennedy hervor, denn Lernende – so sein Plädoyer – lernen nicht vorrangig, was im Curriculum bzw. Lehrplan festgelegt ist, sondern was sie erwarten, geprüft zu werden (*hidden agenda*). Bei der Anwendung von Lernergebnisformulierungen kann diese Erkenntnis dahingehend genutzt werden: Indem Lernergebnisse beschreiben, welche Leistungen von Lernenden als Manifestationen für Lernerfolg erwartet werden, und wenn damit die Intention des Curriculums oder Lehrplans abgebildet ist, würde dies systematisch gelernt (vgl. Kennedy, 2007, p. 19f).

Weiters sollten für die einzelnen Lernergebnisse Assessment-Kriterien, also Kriterien zur Überprüfung, die die Mindestanforderungen für eine positive Absolvierung des Moduls angeben, formuliert und den tatsächlichen „PrüferInnen“ kommuniziert werden.

⁶ in Anlehnung an das Modell zur Entwicklung von lernergebnisorientierten Modulen im Hochschulbereich nach Moon (2004, S. 2ff)

Eine Anleitung, wie Assessment-Kriterien formuliert werden, finden sich in „*Lernergebnisorientierung: Begriffe – Konzepte – Fragestellungen*“ auf S. 37.

Die vorab formulierten Lernergebnisse sollten mit den Assessment-Kriterien abgestimmt und bei Bedarf adaptiert werden.

ENTWICKELN VON ASSESSMENT-METHODEN

Darauf abgestimmt müssen Assessment-Methoden ausgewählt werden, um eine geeignete (verlässliche und angemessene) Überprüfung des Erreichens der Assessment-Kriterien zu gewährleisten. Je nachdem, welche Art von Lernergebnis bewertet werden soll, können verschiedene Assessment-Instrumente gewählt werden (z. B. mündliche und schriftliche Prüfungen, Dokumentation und Bewertung eines entstandenen Produkts oder von Arbeitsmustern etc., Demonstration von Arbeitsabläufen).

Weiters können Assessment-Methoden für verschiedene Zwecke entwickelt und implementiert werden, beispielsweise für laufendes Feedback an die Lernenden oder für eine abschließende Feststellung des Lernerfolgs.

AUSWAHL ODER ENTWICKELN GEEIGNETER LEHR-/LERNMETHODEN

Auf Basis dieser Überlegungen wird nun eine geeignete Lehr-/Lernmethode bestimmt, die die Lernenden dabei unterstützt, die Lernergebnisse bzw. die in den Assessment-Kriterien angegebenen Mindestanforderungen vor dem Hintergrund der bestehenden Kontextfaktoren (Vorbildung, *workload* etc.) zu erreichen.

SCHRITT 9: ÜBERPRÜFEN DER ZIEL-INHALTS-KONSISTENZ

Im vorläufig abschließenden Entwicklungsschritt sind geeignete Methoden zur Überprüfung der Ziel-Inhalts-Konsistenz der einzelnen Lernmodule bzw. des gesamten Curriculums zu identifizieren und festzulegen. Dabei ist auf die Stimmigkeit der Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen zu achten, welche auch mit Beachtung auf verschiedene Ansprüche (z. B. von Lernenden, Lehrenden, Anforderungen, Effizienz und Effektivität) reflektiert und ggf. adaptiert werden müssen. Zu beachten sind auch die Angemessenheit der Spezifikationen (bspw. ob die Lernergebnisse zu den vorgesehenen Lernstunden passen etc.).

Jedes entwickelte Modul wird im Hinblick auf die ursprünglich identifizierten Lernergebnisse überprüft, und ggf. werden Adaptierungen vorgenommen. Besteht das

Curriculum aus mehreren Lernmodulen, so wird dieser Prozess für jedes einzelne Lernmodul wiederholt. Sind alle Lernmodule entwickelt, wird überprüft, ob sie in ihrer Gesamtheit die Lernergebnisse auf der Programmebene wiedergeben, und ggf. müssen weitere Adaptierungen vorgenommen werden.

Curriculumentwicklung ist ein nie abgeschlossener Prozess. Insofern sollte bereits die Durchführung oder spätestens mit Ende des Durchlaufs des Curriculums dieses evaluiert und ggf. modifiziert werden. Es sind verschiedene Formen der Überprüfung des Curriculums denkbar. Eine Möglichkeit ist die punktuelle oder laufende Befragung der AbsolventInnen. Die Form der Überprüfung obliegt der programmverantwortlichen Person der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsinstitution.

Anhang

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)⁷

	erforderliche Lernergebnisse		
Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
Niveau 1	• Grundlegendes Allgemeinwissen	• Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	• Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	• Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	• Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	• Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Niveau 3	• Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren, und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	• Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	• Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen • bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4	• Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	• Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	• Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können • Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5	• Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	• Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	• Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; • Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

⁷ Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), NC-30-08-266-EN-P, Europäische Gemeinschaften, Luxemburg 2008.

Niveau 6	<ul style="list-style-type: none"> • Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten • Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Niveau 7	<ul style="list-style-type: none"> • Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; • Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern • Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8	<ul style="list-style-type: none"> • Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> • weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

LITERATUR

Birke, Barbara, & Hanft, Anke (2012): *Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandlungs AG.

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. PE-CONS 3662/07 C.F.R. (2008).

Kennedy, Declan (2007): *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Cork: University College Cork.

Künzli, Rudolf (1978): Die Theorie der Wissenschaften und der schulische Fächerkanon. In: Hans-Jurgen Engfer (Hrsg.): *Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Moon, Jennifer A. (2004): *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Learning and Teaching at Queen's, Guest Speaker Series 2004–05.

Siebert, Horst (1974): *Curricula für die Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann Taschenbuch.