

▲ Handreichung

Lernergebnisorientierung in der Weiterbildung – Vorteile und Vorbehalte

Herausgeber:

KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V.

Netz3L Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen

Haus der Wirtschaft

Kapstadtring 10

22297 Hamburg

Autorin:

Andrea Krause

krause@kwb.de



Europäische Union
Europäischer Sozialfonds ESF

Damit ist Hamburg beschäftigt!



Hamburg

Inhalt

| | |
|---|----|
| Einleitung | 1 |
| Bildungspolitischer Hintergrund | 1 |
| Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen | 2 |
| Prinzip der Lernergebnisorientierung..... | 3 |
| Begriffsabgrenzungen..... | 3 |
| Input – Output – Outcome – Lernergebnisse..... | 3 |
| Kompetenzen – Lernergebnisse..... | 4 |
| Lernziel – Lernergebnis..... | 6 |
| Teilnehmerorientierung – Lernergebnisorientierung | 7 |
| Umsetzung der Lernergebnisorientierung: Praxisbeispiele | 8 |
| Vorteile der Orientierung an Lernergebnissen..... | 12 |
| Vorbehalte und Bedenken..... | 13 |
| Literatur..... | 16 |

Einleitung

Die Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen (Netz3L) wird von der Freien und Hansestadt Hamburg und dem Europäischen Sozialfonds seit 2009 gefördert und begleitet und unterstützt die Einführung und Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) in Hamburg. Dafür werden Informations-Veranstaltungen, Workshops und Netzwerktreffen durchgeführt, u. a. zum Thema Lernergebnisorientierung. Neben individueller Beratung bietet Netz3L Informationen in Form eines Arbeitsordners, der Internetseite www.Netz3L.de sowie Handreichungen.

Vorliegende Handreichung ist im Rahmen der Projektarbeit von Netz3L entstanden. Einzelberatungen, Informations-Veranstaltungen und Workshops zum Prinzip der Lernergebnisorientierung ermöglichen Diskussionen mit Praktikern/-innen vor allem aus dem Weiterbildungsbereich. Dabei zeigten sich Vorbehalte gegenüber der Lernergebnisorientierung, die vor allem darauf zurück zu führen sind, dass teilweise unklar ist, was das „Neue“ am Prinzip der Lernergebnisorientierung oder der Unterschied zur Teilnehmerorientierung ist.

Um hier mehr Klarheit zu schaffen, bietet vorliegende Handreichung eine Einführung in den bildungspolitischen Hintergrund sowie eine Abgrenzung der Begriffe wie Outcome, Kompetenzen, Lernziele und Teilnehmerorientierung vom Begriff Lernergebnisse.

Anschließend sollen Beispiele aus der Weiterbildungspraxis die Umsetzung der Lernergebnisorientierung auf unterschiedlichen Ebenen verdeutlichen. Während der Projektarbeit von Netz3L hat sich gezeigt, dass Lernergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen unterschiedlich ausformuliert werden müssen. So macht es einen Unterschied, ob ich Lernergebnisse für Niveaustufenzuordnung zum EQR formuliere, welche sehr abstrakt sein können, oder sehr detaillierte Lernergebnisse für die Programmplanung einer Lehr-/ Lerneinheit.

Aus den Beispielen zur Umsetzung ergibt sich eine Reihe von Vorteilen, vor allem für Weiterbildungsanbieter, die im vierten Teil erläutert werden.

Die Vorbehalte, die während der Projektarbeit bei Netz3L von Anbietern der Weiterbildung verdeutlicht wurden und die ausschlaggebend dafür sind, dass Anbieter von der Anwendung des Prinzips der Lernergebnisorientierung teilweise nicht überzeugt sind, werden im letzten Teil beschrieben.

Bildungspolitischer Hintergrund

Der bildungspolitische Hintergrund zeigt sich deutlich vor dem erklärten Ziel des Europäischen Rates, mit der Lissabon-Strategie die Europäische Union bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). Die Lissabon-Strategie wurde 2011 von der Folgestrategie „Europa 2020“ abgelöst; das Ziel ist noch immer ein gemeinsames Europa, ein gemeinsamer Wirtschafts- und Bildungsraum.

Beim der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Binnenmarktes spielt die Mobilität von Arbeitskräften eine wichtige Rolle. Um die Mobilität von Arbeitskräften zu fördern, sind vergleichbare Arbeitsmarktqualifikationen notwendig. Die Idee des gemeinsamen Europas ist daher nur mit einem gemeinsamen Bildungsraum und vergleichbaren Bildungsabschlüssen denkbar.

Seit 1999 nimmt der gemeinsame Bildungsraum Europa durch den Bolognaprozess Gestalt an; mit Bachelor- und Masterabschlüssen wurden einheitliche Hochschulabschlüsse eingeführt. Für die berufliche Bildung wurde in Kopenhagen dieser Prozess fortgeführt (Kopenhagenprozess). Ziel ist es, die Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verstärken. Um dies zu erreichen, empfehlen das EU Parlament und der EU Rat verschiedene Instrumente wie den EQR und deren dazugehörige Nationale Qualifikationsrahmen (NQR; in Deutschland DQR), außerdem die EURO-PASS-Dokumente und das europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET).

Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen

Der EQR und der DQR ordnen Abschlüsse auf acht Niveaustufen zu. Diese Zuordnung ist nur möglich, wenn durch die Beschreibung der Qualifikationen klar hervorgeht, welche Kompetenzen jemand erlangt hat, nachdem er die Qualifizierungsmaßnahme eines Niveaus absolviert hat. Nur durch die Beschreibung der in den Qualifikationsrahmen zu Kompetenzen gebündelten Lernergebnisse ist letztendlich die Zuordnung einer Qualifikation zu einem Niveau möglich.

Wie andere EU-Empfehlungen auch, sind die Qualifikationsrahmen nicht rechtsverbindlich, sondern freiwillig umzusetzen. Deutschland hat sich bereits 2006 darauf verständigt, den DQR einzuführen. Anfang 2012 trafen die Vertreter/-innen von Bund und Ländern, der Kultusministerkonferenz sowie der Sozialpartner eine richtungsweisende Entscheidung, mit der die formalen Qualifikationen des beruflichen und hochschulischen Bildungsbereichs in den DQR eingeordnet werden können. Dies beinhaltet auch formale Weiterbildungsangebote wie z. B. Meisterfortbildungen.

| Niveau | formale Qualifikation |
|----------------|---|
| Niveau 1 und 2 | Berufsausbildungsvorbereitung |
| Niveau 3 | zweijährige berufliche Erstausbildung |
| Niveau 4 | drei- und dreieinhalbjährige berufliche Erstausbildung |
| Niveau 5 | Fortbildungen, die vergleichbar sind mit dem IT-Spezialisten |
| Niveau 6 | Bachelor, Meister, Fachwirt, Fachschulabschlüsse vergleichbar dem Techniker |
| Niveau 7 | Master, Strategischer Professional (IT) |
| Niveau 8 | Promotion |

Tabelle 1: Zuordnung formale Qualifikationen in den DQR (Quelle: BMBF Pressemitteilung vom 31.01.2012)

Langfristig ist auch die Zuordnung von non-formalen Weiterbildungsangeboten zu einer der acht Stufen erwünscht. Die Diskussion darum, wie Weiterbildungsangebote, die zu keinem formalen Ab-

schluss führen, zugeordnet werden können, ist noch nicht abgeschlossen. Basis allerdings ist immer die Kompetenzbeschreibung der Niveaustufen des DQR.

Mittelfristig ist es möglich, dass Kursprofile, Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate so formuliert werden, dass daraus hervor geht, welche Lernergebnisse am Ende eines Lernangebotes stehen. Bisher war v. a. der Input das entscheidende Kriterium für die Ankündigung der Angebote. Zukünftig soll es weniger wichtig sein, wo, wann und in wie vielen Zeitstunden jemand etwas gelernt hat, sondern welche Ergebnisse am Ende stehen, welche Kompetenzen Lernende erlangt haben.

Prinzip der Lernergebnisorientierung

Was den Instrumenten wie EQR, DQR, Europass und ECVET gleich ist, ist die Orientierung an Lernergebnissen, also die Frage danach, was Lernende am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage sind zu tun.

Begriff Lernergebnisse

Laut den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines EQR sind Lernergebnisse „Aussagen darüber, was ein/e Lernende/r weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“

Tabelle 2: Begriff Lernergebnisse (Quelle: eur-lex.europa.eu/)

In jedem Bildungssystem (allgemeine, berufliche oder hochschulische Bildung) werden Lernergebnisse erzielt, mit oder ohne (qualifizierenden) Abschluss. Um die Lernergebnisse der Abschlüsse zu verstehen, müssen sie in einer Sprache beschrieben werden, unter der alle dasselbe verstehen, sonst ist eine Vergleichbarkeit schwer möglich. Das Prinzip der Lernergebnisorientierung meint somit, dass Bildungsangebote aus jedem Bildungsbereich so beschrieben werden, dass Lernende zu Beginn des Lernprozesses bereits wissen, was sie nach dem Lernprozess wissen, verstehen oder in der Lage sind zu tun, unabhängig von Lernort, Dauer und Methode.

Begriffsabgrenzungen

Input – Output – Outcome – Lernergebnisse

In der europäischen bildungspolitischen Diskussion sind vor allem die Empfehlungen der Europäischen Kommission, des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) und für die deutsche Diskussion die Begriffserklärungen zur Entwicklung des DQR maßgeblich.

Der Leitfaden zur Phase II der DQR-Erarbeitung unterscheidet Input, Output und Outcome folgendermaßen:

- Mit „Input“ wird die Aufwendung von Ressourcen bezeichnet (z. B. Zeit, Lern- und Arbeitsmittel).

- Der „Output“ ist das unmittelbare Ergebnis dieser Aufwendungen (z. B. bestandene Prüfungen).
- Der Begriff „Outcome“ bezeichnet den weiterwirkenden Effekt einer Aktivität – im Falle des Qualifikationsrahmens: von Lernprozessen (Deutscher Qualifikationsrahmen 2009: 9).

Das CEDEFOP klassifiziert in seinem Glossar die Begriffe folgendermaßen:

- „Input / Eingabe: Die für eine Intervention aufgewendeten personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen.
- Output / Ergebnis (Qualität): Unmittelbares und direkt greifbares Ergebnis einer Intervention.
- Outcome / Resultate (Qualität): Die positiven oder negativen längerfristigen sozioökonomischen Veränderungen oder Wirkungen, die sich direkt oder indirekt aus dem Input, den Aktivitäten und dem Output einer Intervention ergeben.
- Lernergebnisse: Bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist oder Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (CEDEFOP 2011: 87 ff.).

Zusammengefasst bedeutet das, dass Input die Faktoren sind, die die Aufwendung von Ressourcen bezeichnen, wie Lernzeit, Lernort oder Lernkontext. Output ist die kurzfristige Wirkung, die direkt in der Prüfung gezeigt und zertifiziert werden kann. Outcome ist die langfristige Wirkung, die in die Zukunft des Lernenden weist, wenn z. B. Kompetenzen als Ergebnis erreicht werden, die über den eigentlich abgeschlossenen Lernprozess hinausgehen (vgl. Siegmann et al. 2011: 9 ff.).

Lernergebnisse sind sowohl Output als auch Outcome: Output ist das kurzfristige Ergebnis einer Bildungsmaßnahme, Outcome das langfristige Ergebnis. Am Ende einer zeitlich begrenzten, formalen oder non-formalen Bildungsmaßnahme ist das Lernergebnis eher Output. Nach dem Transfer und der Performanz der Lernergebnisse im Arbeitsleben ist das Lernergebnis Outcome.

Die Ebene der formalen und non-formalen Qualifikationen wird in der bildungspolitischen Diskussion momentan im Kontext von Anerkennung und Durchlässigkeit betrachtet. Daher wird in der vorliegenden Handreichung der Begriff der Lernergebnisse mit Outcome gleichgesetzt, also der langfristigen Wirkung von Lernprozessen. Im Folgenden wird darüber hinaus die Frage beantwortet, wie die Begriffe Kompetenzen und Lernergebnisse unterschieden werden können.

Kompetenzen – Lernergebnisse

Der Begriff der Kompetenz ist in der wissenschaftlichen Literatur ausgiebig diskutiert und „es zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff in ganz unterschiedlicher Art und Weise dimensioniert und kontextualisiert werden kann.“ (Annen 2012: 210). Eine erneute Diskussion um den Kompetenzbegriff kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Die Projektarbeit von Netz3L orientiert sich an den Empfeh-

lungen des EQR, dem Kompetenzverständnis des DQR und an der wohl meist zitierten Definition des Bildungswissenschaftlers John Erpenbeck.

Der Kern des EQR sind Learning Outcomes, die im Sinne von Lernergebnissen als Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden werden, die wiederum zu Qualifikationen zusammengefasst werden. Diese Deskriptoren (Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen) beschreiben die Lernergebnisse, die je nach Komplexitätsgrad der Handlungssituation den Niveaus des EQR zugeordnet werden. Je komplexer eine Handlungssituation ist, desto komplexer sind die Lernergebnisse, die erreicht werden müssen, um die erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu erlangen. Dies spiegelt sich auf den unterschiedlichen Niveaus des EQR wider.

Der DQR beschreibt auf den Niveaustufen Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation notwendig sind. Der Kompetenzbegriff im Zentrum des DQR bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 4). Dabei wird zwischen zwei Kompetenzkategorien unterschieden: Fachkompetenz mit den Unterteilungen in Wissen und Fertigkeiten und Personale Kompetenz mit den Unterteilungen in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit.

Für die Zuordnung zum DQR ist die Beschreibung des Wissens, der Fertigkeiten, der Sozialkompetenz und der Selbstständigkeit notwendig. Wissen und Fertigkeiten ergeben sich somit aus einzelnen Lernergebnissen. Gebündelt ergeben sie wiederum das Wissen, die Fertigkeiten, die Sozialkompetenzen sowie Selbstständigkeit, die je nach Komplexität den Niveaustufen zugeordnet werden können.

Für die praktische Anwendung im Bildungsbereich stellen Lernergebnisse somit detaillierte Einzelergebnisse dar, die sehr kleinschrittig beschrieben werden können und die allein noch keine Kompetenz ausmachen. Gebündelt wiederum können sie umfassend beschreiben, welches Wissen, welche Fertigkeiten oder darüber hinaus Kompetenzen ein Lernender in einem Lernprozess erlangt hat.

Eine weitere Dimension, die bei Lernergebnissen aber im Unterschied zu Kompetenzen hinzukommt, ist die direkte Überprüfbarkeit. Lernergebnisse können direkt überprüft werden, indem sie vorab mittels entsprechender Taxonomien formuliert wurden. Kompetenzen hingegen sind nicht direkt überprüfbar, sondern erst in der Performanz überhaupt sichtbar und dann auch nur erschließbar, also interpretierbar. Ob jemand über eine Kompetenz „wirklich“ verfügt, müsste in verschiedenen komplexen Situationen gezeigt werden. Kompetenzen beinhalten demnach die Nutzung der Kenntnisse und Fertigkeiten plus die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit in ungewissen und komplexen Situationen (vgl. Erpenbeck und Heyse 1999).

Im Sinne des EQR zählen Kompetenzen zu langfristigen Lernergebnissen. Der EQR nutzt die Beschreibung von Lernergebnissen, um unterschiedliche nationale Qualifikationen miteinander vergleichen zu können. Wenn nationale Qualifikationen über Lernergebnisse formuliert sind, stellen diese die gemeinsame Sprache dar, die mit einem entsprechenden Vokabular zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit im europäischen Bildungsraum beitragen soll.

Lernziel – Lernergebnis

Die Diskussionen mit Praktikern/-innen der Weiterbildung zeigen, dass für die Praxis des Lehrens und Lernens eine Unterscheidung zwischen Lernzielen und Lernergebnissen notwendig ist. Dadurch kann u. a. der mit der Lernergebnisorientierung verbundene Paradigmenwechsel verdeutlicht werden. Die Diskussion um die Unterscheidung zwischen Lernzielen und Lernergebnissen bewegt sich auf der didaktischen Ebene. Lernziele werden in der Programmplanung eingesetzt, um das Lernarrangement zu gestalten, dabei sind Lernergebnisse nicht grundlegend neu.

Lernergebnis- und Kompetenzorientierung sind zudem zwei Begriffe, die in der Diskussion synonym verwendet und nicht explizit voneinander abgegrenzt werden. In einer neueren Veröffentlichung von Rolf Arnold, Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern, werden Lernergebnisse und Kompetenzen nicht direkt unterschieden. Lernergebnisse werden laut Arnold über das Handeln in unbestimmten Situationen zur Kompetenz entwickelt. Der Unterschied eines Lernergebnisses zum Lernziel ist, dass Lernziele inhaltliche Ziele sind: „Sie beschreiben möglichst genau, welche Inhalte die Lernenden sich aneignen sollen, um die geforderte ‚Endverhaltensweise‘ (...) auch tatsächlich zeigen zu können“ (Arnold 2012: 45). Dabei würden Lernziele allerdings so operationalisiert, dass an den beobachtbaren Verhaltensweisen abgelesen werden kann, ob die vom inhaltlichen Anspruch her kommenden Lernziele erreicht wurden.

Lernziele werden vom Lehrenden oder der Institution formuliert und sollen am Ende eines Lernprozesses erreicht sein. Eine Orientierung an Kompetenzen findet meist nicht statt, da vorrangig der zeitlich begrenzte Lernprozess im Vordergrund steht. Meist sind die Ziele der Bildungseinrichtungen sehr anspruchsvoll und vage formuliert. So bleibt meist unklar, wie Ziele, z. B. „Umweltbewusstsein“, „Empathie“ oder „Kritische Urteilsfähigkeit“ verwirklicht werden sollen (vgl. Siebert 2006: 43).

Lernergebnisse hingegen sind aus der Perspektive der Lernenden formuliert. Sie beziehen sich auf das Subjekt, also konkret auf die Lernenden und deren Fähigkeiten. Lernende erzielen Ergebnisse und entwickeln Kompetenzen.

Lernergebnisse und Lernziele sind nicht grundsätzlich anders. Beide dienen u. a. der Selbstvergewisserung der Lehrenden und zur Orientierung der Teilnehmenden. Rolf Arnold et al. schreiben in einer früheren Veröffentlichung: „Lernziele sind die möglichst exakte Beschreibung des angestrebten Lernergebnisses. Es empfiehlt sich in jedem Fall, für Lernprozesse die Lernziele zu benennen und diese auch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu besprechen“ (Arnold et al. 2005: 79).

Der Unterschied zwischen Lernergebnissen und Lernzielen liegt in der Perspektive. Lernziele weisen auf den Endpunkt eines Lernprozesses hin, Lernergebnisse weisen auch auf die Zukunft des Lernenden, wenn z. B. Kompetenzen als Ergebnis erreicht werden, die über den eigentlich abgeschlossenen Lernprozess hinausgehen. Siegmann et al. betonen, dass diese Unterscheidung nur auf akademischer Ebene von Relevanz sei und bei konkreter Planung von Lehr-/Lernsituationen keine Rolle spielen würde. Lehrende würden sowohl Lernziele als auch Lernergebnisse formulieren. Diese Einschätzung wird an dieser Stelle kritisch hinterfragt. Es ist doch genau dieser Perspektivwechsel, der u. a. die gesamte Gestaltung der Lehr-/Lernsituation, deren Durchführung und Nachbereitung beeinflussen kann. Bedeutsam ist nicht mehr die Perspektive des Lehrenden: „Was kann ich, was biete ich an?“,

sondern: „Welche Methoden brauchen die Teilnehmenden, um welche Ergebnisse am Ende demonstrieren zu können oder in einer sich anschließenden komplexen Situationen selbst organisiert einsetzen zu können?“ (vgl. Siegmann et al. 2011: 9 ff.).

Lernziele beschreiben allgemein gehaltene Absichten der Lehr-/Lernsituation, während Lernergebnisse diejenigen Aussagen darstellen, die überprüft werden können. Lernergebnisse, die nicht überprüft werden können, weil sie nicht erreicht wurden, verbleiben als Lernziel und als Absicht, etwas zu lernen (vgl. Fuchs 2012: 3 ff.).

Auch die Orientierung an Lernzielen erfordert eine genaue Beschreibung und Operationalisierung, damit ein bestimmtes Endverhalten gezeigt werden kann. Die Orientierung an Lernergebnissen ist somit kein völlig anderer Ansatz, „sondern vielmehr eine weitere Bewegung in Richtung der Outcomeorientierung“ (Arnold 2012: 45).

Teilnehmerorientierung – Lernergebnisorientierung

Die Teilnehmerorientierung hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition und greift in der Theoriediskussion die „Lernerperspektive“ auf. Die Orientierung an den Teilnehmenden meint, dass diese an „ihrer“ Bildungsveranstaltung aktiv teilnehmen. Dabei sollte die Rolle der Teilnehmenden geklärt sein, welche Entscheidungen sie selber treffen können, welche die Lehrenden. Was ist vorgegeben, was nicht? Als Prinzip des didaktischen Handelns geht es um die Passung von Lernanforderungen und Teilnahmevoraussetzung: das Verhältnis von Lehr- und Lernverhalten, Teilnehmermotivation und Rahmen der Veranstaltung.

Teilnehmerorientierte Lehre bedeutet Anschlusslernen: Lerngegenstände müssen an die Praxis der Teilnehmenden anknüpfen, an deren Erfahrungen und Motivationen. Teilnehmerorientierung ist aber mehr als nur die Antizipation der Voraussetzungen, der Motive, Vorkenntnisse und Lernstile. Die Schwierigkeit entsteht bei der Partizipation: Die Frage danach, ob Teilnehmende überhaupt an einer Mitbestimmung über Lerninhalte und Methoden interessiert sind, variiert stark von der Zusammensetzung der Gruppe und den Erfahrungen aus Bildungssituationen der Teilnehmenden. Teilweise kann eine Überforderung entstehen, wenn sich der Dozent oder die Dozentin von Beginn der Veranstaltung an sehr zurück hält und die Teilnehmenden selbstbestimmt Inhalte und Methoden festlegen sollen, wenn sie also aktiv teilnehmen sollen. Teilnehmerorientierung kann im Unterschied zu Lernergebnisorientierung nicht eindeutig vorher festgelegt werden. Sie ist abhängig von Bildungsbiografien und Lernerfahrungen der Teilnehmenden. Die Einbeziehung der Teilnehmenden in qualifizierenden Kursen muss dabei anders konkretisiert werden als in Gesprächskreisen. Teilnehmerorientierung ist gleichzeitig die Frage danach, wie Teilnehmende die Lehrenden beeinflussen. Das Lehrverhalten sollte den Lernstilen der Teilnehmenden angepasst werden, Lehrende sollten die Gruppe „lesen“ können und Lernschwierigkeiten, Irritationen, Überforderungen wahrnehmen und flexibel darauf reagieren. Auch dies ist Teilnehmerorientierung (vgl. Siebert 2006: 99 ff.).

Beim Prinzip der Lernergebnisorientierung steht, wie bei der Teilnehmerorientierung, der Bedarf der Teilnehmenden im Mittelpunkt, geht aber darüber hinaus, indem die Perspektive der Lernenden transparent gemacht wird. Die Perspektive der Lernenden und was sie am Ende eines Lernprozesses

wissen, verstehen oder in der Lage zu tun sein sollen, wird beschrieben. Unbestritten ist, dass die Teilnehmerorientierung in der Praxis größtenteils umgesetzt wird und sich Weiterbildungsangebote am Bedarf der Teilnehmenden orientieren. Die gängige Praxis zeigt allerdings, dass in Ankündigungstexten oder Zertifikaten davon bisher wenig zu finden ist. Über den Verwertungszusammenhang oder (beruflichen) Nutzen bestimmter Angebote ist in der Regel in den Materialien, die nach außen dargestellt und Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden, wenig zu lesen. Anstelle dessen sind die meisten Materialien nach klassischen Input-Kriterien wie Ort, Zeit und vor allem Inhaltsstichpunkten formuliert.

Zwischen Teilnehmerorientierung und Lernergebnisorientierung existieren somit Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Es sind zwei Konzepte und didaktische Prinzipien, die sich gegenseitig nicht ausschließen. Lernergebnisorientierung basiert auf den Annahmen der Teilnehmerorientierung, wird aber erweitert um die europäische Perspektive und der Fokussierung der nachweisbaren, prüfbar und damit zertifizierbaren Lernergebnisse der Teilnehmenden. Um Lernergebnisorientierung umsetzen zu können, ist die Teilnehmerorientierung unverzichtbar, ohne die Ausrichtung der teilnehmerorientierten Didaktik und der Passung von Lernanforderungen und Teilnahmevoraussetzungen ist der Fokus auf die Lernergebnisse nur schwer möglich.

Umsetzung der Lernergebnisorientierung: Praxisbeispiele

Als didaktisches Prinzip hat die Lernergebnisorientierung Einfluss auf mehrere Faktoren des Lehr-/Lernarrangements. Die Orientierung an Lernergebnissen beeinflusst die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines formalen Lernprozesses. Die Vorbereitung schließt Ankündigungstexte mit ein, die Durchführung beinhaltet die Auswahl entsprechender Methoden sowie die Demonstration erreichter Ergebnisse. Die Nachbereitung beinhaltet neben dem Abgleich vorher beschriebener Lernergebnisse mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen auch die Formulierung entsprechender Zertifikate. Für alle drei Schritte ist die Formulierung von Lernergebnissen unerlässlich. Diese Formulierung kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen, je nachdem, wie ein Lernergebnis eingesetzt wird. So ist beispielsweise ein Lernergebnis für einen Ankündigungstext einer sechs-monatigen Meisterschulung anders formuliert als ein Lernergebnis für eine 60-minütige Lehr-/Lerneinheit derselben Schulung. Für das Zertifikat ist das Lernergebnis wiederum entsprechend angepasst. Im Kern sind es aber Formulierungen, die transparent machen, was Lernende am Ende des Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage sind zu tun.

| Ebene | Lernergebnisbeschreibung |
|----------------------------|---|
| Ankündigungstext, Kursbuch | Verwertungszusammenhang, langfristige Wirkung auf z. B. Arbeitsplatz, beruflicher Nutzen |
| Lehr-/Lernplanung | detaillierte, kleinteilige Lernergebnisse, die die Methodenwahl während der Veranstaltung bedingen und zeitnah demonstriert werden können |

| | |
|---|--|
| Zertifikat | zusammenfassende, übergreifende Beschreibung der demonstrierten Lernergebnisse, im Idealfall mit Bezug zur Verwertungspraxis |
| Europäischer Qualifikationsrahmen Deutscher Qualifikationsrahmen | Niveaubeschreibung des Outcome, der langfristigen Lernergebnisse |

Tabelle 3: Ebenen der Lernergebnisbeschreibungen (Quelle: eigene Darstellung, Stand 18.10.2012)

Bisher ist die gängige Praxis, dass Ankündigungs- oder Ausschreibungstexte von Weiterbildungsangeboten Inhaltsstichpunkte enthalten. Hier können aber bereits Lernergebnisse formuliert werden. Für Teilnehmende hat das den großen Vorteil, dass sie vorher bereits wissen, was sie am Ende wissen, können oder in der Lage sein werden, zu tun, und können besser einschätzen, ob das Angebot ihrem Weiterbildungsbedarf entspricht. Zusätzlich können sie verschiedene Angebote besser miteinander vergleichen und, wenn notwendig, eine stichhaltige Argumentation für die Finanzierung des Angebotes aufzeigen. Während des Lernprozesses können Teilnehmende besser begreifen, was von ihnen erwartet wird und sich stärker einbringen.

Für einen Ankündigungstext zum Kurs Microsoft Word 2011 könnte folgende Formulierung stehen:

„Sie setzen Microsoft Word 2011 in Ihrer täglichen Praxis ein, um Geschäftsbriefe, Seriendrucke oder Etiketten anzufertigen? In diesem Seminar stellen wir Ihnen Computer mit Word zur Verfügung sowie handlungsorientierte Situationsaufgaben, die Sie nach den drei Kurstagen in die Lage versetzen werden, Microsoft Word 2011 in verschiedenen Situationen für unterschiedliche Anforderungen selbstständig einzusetzen.“

Anstelle von Inhaltsstichpunkten könnte sich, je nachdem, welche methodische Umsetzung in der Lehr-/Lernsituation möglich ist, folgende Formulierung ergeben:

| Inhaltsstichpunkt | Lernergebnis |
|-------------------------|---|
| - Eine Seite einrichten | <p>Sie wissen, in welchem Menüpunkt Sie eine Seite einrichten können: „wissen“ ist nicht prüfbar oder demonstrierbar, daher:</p> <p>Sie können den Menüpunkt benennen, unter dem Sie eine Seite einrichten können.</p> <p>Sie können erklären, wo sie klicken müssen, um eine Seite einzurichten.</p> <p>Sie können unter Anleitung demonstrieren, wie Sie eine Seite einrichten.</p> <p>Sie können selbstständig demonstrieren, wie Sie eine Seite einrichten.</p> <p>Sie können demonstrieren, wie Sie eine Seite einrichten, das Ergebnis prüfen und eventuell nachbessern.</p> <p>Sie können andere Personen darin unterweisen, wie diese eine Seite einrichten können, dabei verschiedene Wege miteinander vergleichen und für unterschiedliche Situationen abwägen.</p> <p>Sie können verschiedene Möglichkeiten, eine Seite einzurichten, in</p> |

| |
|--|
| unklaren und neuartigen Problemlagen miteinander vergleichen, diese analysieren und innovative Lösungen für einen neuen Weg finden. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Tabulatoren und Absätze - Kopf- und Fußzeilen - Das einheitlich Erscheinungsbild - Dokumentenvorlagen - Tabellen - Serienbriefe - Zeichnen mit Word - Grafiken einfügen - Erstellen von Geschäftsbriefen |

Tabelle 4: Vom Inhaltsstichpunkt zum Lernergebnis (Quelle: eigene Darstellung, Stand 18.10.2012)

Bei der Planung der Lehr-/Lernsituation sind Lernergebnisse sehr kleinteilig beschreibbar und können minutiös einen Ablaufplan mit Lernergebnissen und eingesetzten Methoden füllen. Wenn als Lernergebnis steht: „Sie können demonstrieren, wie Sie eine Seite einrichten, das Ergebnis prüfen und eventuell nachbessern.“ kann daran die Methode ausgerichtet werden. Was brauchen Lernende, um dieses Ergebnis nachweisen zu können? In diesem Fall brauchen sie einen PC, auf dem Word installiert ist, eine handlungsorientierte Situationsaufgabe und jemanden, der ihnen zeigt, wie die Aufgabe zu lösen ist. Das Ergebnis wäre: „Können unter Anleitung eine Seite einrichten.“ Daran anschließend könnte eine weitere Aufgabe gestellt werden, die als Ergebnis hat: „Kann selbstständig demonstrieren, wie eine Seite eingerichtet wird.“ Mit einer letzten abgewandelten Aufgabe kann dann das Ergebnis erreicht werden, dass die Seite eingerichtet werden kann, das Ergebnis selbstständig überprüft und eventuell nachgebessert werden kann.

Eine andere Methode ist notwendig, wenn das Ergebnis: „Sie können den Menüpunkt benennen, unter dem Sie eine Seite einrichten können.“ oder „Sie können erklären, wo sie klicken müssen, um eine Seite einzurichten.“ sein soll. Hier steht der reine Wissenserwerb im Vordergrund, der nicht über das Verstehen hinausgeht. Es muss in diesem Fall zu keiner Anwendung kommen, und so könnte die Methode sein, dass der Dozent einen Vortrag hält und anschließend die Lernenden mündlich „erklären können, wo sie klicken müssten“.

Für die Orientierung der eigenen Arbeit am Prinzip der Lernergebnisse ist es in erster Linie wichtig, den eigenen Kontext für die Praxis zu klären. Welche Ebenen bzw. Niveaus werden in den Lernangeboten erreicht? Können Lernende Wissen nachweisen, Fertigkeiten demonstrieren oder darüber hinaus auch Kompetenzen unter Beweis stellen, also ihr Wissen und ihre Fertigkeiten in chaotischen Situationen anwenden? Abhängig von Tiefe und Breite können die Ergebnisse beschrieben werden.

Die folgenden Übersichten zeigen Beispiele des EQR, DQR und dem Projekt EU-Transfer der Münchener Volkshochschule, die ihre pädagogischen Grundlagenseminare dem DQR zugeordnet haben.

Europäischer Qualifikationsrahmen

| | Kenntnisse | Fertigkeiten | Kompetenz |
|--|---|---|---|
| Niveau 5 Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse | 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 |

Tabelle 5: EQR, Niveaubeschreibung Niveau 5 (Quelle: Europäische Kommission 2008)

Deutscher Qualifikationsrahmen

| | | | |
|---|--|---|--|
| Niveau 5 Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. | | | |
| Fachkompetenz | | Personale Kompetenz | |
| Wissen | Fertigkeiten | Sozialkompetenz | Selbstständigkeit |
| Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich oder über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen. | Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. Umfassende Transferleistungen erbringen. | Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen. | Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen. |

Tabelle 6: DQR, Niveaubeschreibung Niveau 5 (Quelle: Deutscher Qualifikationsrahmen 2011)

Volkshochschule München, Projekt EU-Transfer

| | | | |
|---|---|---|---|
| Fachkompetenz | | Personale Kompetenz | |
| Wissen | Fertigkeiten | Sozialkompetenz | Selbstständigkeit |
| Tiefe und Breite | Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit | Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation | Eigenständigkeit / Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz |
| <ul style="list-style-type: none"> •Der TN ist in der Lage, das Selbstverständnis und die Ziele der Institution VHS zu erklären und sie gegenüber anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung abzugrenzen •Der TN kann erwachse- | <ul style="list-style-type: none"> •Der TN kann die organisatorischen Rahmenbedingungen der VHS beschreiben und kann diese in der Kursplanung berücksichtigen •Der TN kann verschiedene Instrumente der Selbst- und Fremdbeobachtung benen- | <ul style="list-style-type: none"> •Der TN ist in der Lage, individuelle Interessen und Bedürfnisse der TN zu ermitteln und flexibel zu berücksichtigen •Der TN ist in der Lage, die Arbeit in einem Kurs und dessen Lern- und Arbeits- | <ul style="list-style-type: none"> •Der TN ist in der Lage, sicher und selbstbewusst aufzutreten und Lerninhalte anschaulich zu präsentieren •Der TN ist in der Lage, seine eigenen Stärken und Verbesserungspotenziale zu reflektieren |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>nenpädagogische Grundlagen (TN-Orientierung, Beziehungsgeflecht „Kurs“) beschreiben und diese in konkreten Kurssituationen anwenden</p> <ul style="list-style-type: none"> •Der TN kann Methoden beschreiben und ist in der Lage, deren Einsatz selbstständig zu planen | <p>nen, kann diese anwenden und darüber reflektieren sowie die Ergebnisse daraus auf neue Situationen transferieren</p> <ul style="list-style-type: none"> •Der TN kann die Besonderheiten des Einsatzes verschiedener Methoden, Medien und Sozialformen benennen, diese in den verschiedenen Kurssequenzen adäquat einsetzen und sein pädagogisches Handeln reflektieren | <p>umgebung verantwortlich mitzugestalten</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Der TN ist in der Lage, eigenes Lehr- und Lernverhalten zu reflektieren und Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Kurs zu ziehen •Der TN ist in der Lage, sich auf neue Situationen einzustellen, diesbezüglich Entscheidungen zu treffen und im Lernprozess kontinuierlich zu modifizieren (...) |
|---|--|---|---|

Tabelle 7: Qualifikation: Allgemeine erwachsenenpädagogische Grundlagenseminare des bayrischen VHS-Verbandes für Dozent/inn/en der VHS, Modul 1: Lehren lernen, Lernen lehren (Quelle: Fuchs 2012: Anhang)

Die dargestellten Beispiele verdeutlichen die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Lernergebnisse oder Kompetenzen beschrieben werden können. Kleinschrittig beschriebene, direkt überprüfbare Lernergebnisse können der Planung von Lehr-/Lernsituationen eine Struktur geben. Übergeordnete Kompetenzbeschreibungen können Interessenten den Nutzen der Teilnahme an einem Angebot für die (Berufs-)Praxis verdeutlichen.

Die Übung im Umgang mit der Formulierung von Kompetenzen ermöglicht langfristig die Einordnung der Angebote in die Niveaustufen des EQR und DQR. Eine ausführliche Schritt-für-Schritt-Anleitung zur Beschreibung von Lernergebnissen hat das Projekt EU-Transfer der Münchener Volkshochschule publiziert (vgl. Fuchs 2012).

Vorteile der Orientierung an Lernergebnissen

Die Umsetzung des Prinzips der Lernergebnisorientierung bedeutet, Lernergebnisse so zu beschreiben, dass bereits vor Beginn des Lernprozesses transparent ersichtlich wird, was am Ende stehen soll. Lernergebnisse stellen bei der Beschreibung von Angeboten der Weiterbildung eine vergleichbare Sprache dar. Diese könnte zu einer besseren Wahrnehmung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung führen und diese insgesamt stärken. Weitere Vorteile sind in folgender Tabelle zusammengefasst.

| Vorteile der Orientierung an Lernergebnissen | |
|--|--|
| Lernende | <ul style="list-style-type: none"> • Vergleichbarkeit und Auswahl der Angebote wird durch beschriebene Lernergebnisse erleichtert • können im Vorfeld anhand von Lernergebnisbeschreibungen (Programmbeschreibung, Ankündigungstexte) erkennen, was sie am Ende des Angebots wissen, verstehen und in der Lage zu tun sein werden • können besser begreifen, was von ihnen erwartet wird und können sich stärker in den Lern- und Bewertungsprozess einbringen • die Vorinformation ist aussagekräftiger und es kommt zu einer besseren Wertbarkeit der Lernergebnisse durch aussagekräftigere Zertifikate |
| Kunden | <ul style="list-style-type: none"> • Unternehmensvertreter/-innen können besser begreifen, was ihre Mitarbeiter/-innen, für die sie ein Angebot finanzieren, nach der Teilnahme wissen, können |

| | |
|-------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • und in der Lage sind, zu tun • können Angebote besser miteinander vergleichen und auf Bedarfe hin auswählen |
| Anbieter | <ul style="list-style-type: none"> • Kapazitäten für neue Angebote ergeben sich durch Vermeidung von Überschneidungen • gezielte Abstimmung der Methoden auf Ergebnisse • Erleichterung von inhaltlich-thematischer Vernetzung der Kurse • klar argumentierbare Beurteilung erbrachter Leistung und bessere Messbarkeit der Ergebnisse • transparente Kursprofile können das Interesse an Angeboten steigern • bessere Positionierbarkeit des eigenen Angebots durch Einblick in andere Kurse • zukünftig können Abschlüsse, die sich an Lernergebnissen orientieren, zu einer steigenden Anerkennung von Weiterbildung führen; Anerkennung könnte zu einer höheren Akzeptanz führen und damit zu einer steigenden Teilnahme an Bildungsangeboten • Angebote können langfristig in den DQR und damit EQR einordnet werden • die Orientierung an Lernergebnissen trägt zur Profilbildung der Institution bei • Beitrag zur Qualitätssicherung • die Ausrichtung der Angebote an EU-Empfehlungen kann als Werbemaßnahme oder Qualitätsaspekt hervorgehoben werden |
| Programmverantwortliche | <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierungshilfe für Programmplanung • detailliertere Beschreibung der Ergebnisse schafft Klarheit, Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit • können aussagekräftigere Zertifikate, Ankündigungstexte und Curricula formulieren und vorab definierte Ergebnisse später eindeutiger überprüfen • passgenaueres Briefing der Dozenten |
| Lehrende | <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung der eigenen Arbeit • Zusatz im Trainerprofil als Vorteil bei Auftragsakquise |
| Stadt, Land, Bund, EU | <ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung und Umsetzung an EU-Empfehlungen stärkt den Wirtschafts- und Bildungsraum und die Rolle der Bundes- und Landesregierung • stärkt die Zusammenarbeit der Bildungsbereiche (allgemein, beruflich und hochschulisch) |

Tabelle 8: Vorteile Orientierung an Lernergebnissen (Quelle: eigene Darstellung, Stand 18.10.2012)

Vorbehalte und Bedenken

Während der Projektarbeit von Netz3L haben Praktikern/-innen der Weiterbildung Vorbehalte, Zweifel und Bedenken geäußert, die teilweise ausschlaggebend dafür sind, dass sie ihre Arbeit nicht am Prinzip der Lernergebnisorientierung ausrichten wollen.

In Anbetracht der seit Jahren in der Erwachsenenbildung existierenden Orientierung an Teilnehmenden („Teilnehmerorientierung“) ist teilweise nicht klar, was das Neue an der Lernergebnisorientierung sei. Schließlich würde man sich schon lange an den Bedürfnissen und dem Nutzen für Teilnehmende orientieren. Das Prinzip der Lernergebnisorientierung biete auf den ersten Blick nichts Neues. Hier bedarf es weiterer Erklärungen z. B. durch Handreichungen wie dieser.

Weiterhin wurde Skepsis geäußert bezüglich der Vorgehensweise, Lernergebnisse bereits zu Beginn eines Lernprozesses beschreiben zu müssen. Da Lernsituationen immer ungewiss und nicht vorhersehbar seien, sei es überaus schwierig und kaum möglich, Lernergebnisse bereits vorher zu formulieren.

ren. Lernergebnisse stellen somit eine Art „Versprechen“ dar, welches man als Anbieter unter Umständen nicht einhalten könne. Dies könnte dazu führen, dass Teilnehmende möglicherweise Ansprüche geltend machen, wenn ein Ergebnis nicht erreicht wurde. Dies wiederum würde die Frage mit sich bringen, wer die Verantwortung für den Lernprozess trägt, die Lehrenden, die Lernenden, die Programmplanenden oder die Verfasser der Ankündigungstexte. Wenn diese Problematik unter Qualitätsaspekten betrachtet wird, bedeutet die Orientierung an Lernergebnissen in letzter Konsequenz, sicherzustellen, dass neben der Input-, Prozess- und Outputqualität auch der Transfer der Lernergebnisse auf die Bewältigung von Arbeitsaufgaben erfolgt (vgl. Dehnbostel 2012: 16). Somit würden sich Bildungsauftrag einer Einrichtung sowie Qualitätssicherung nicht nur auf Input, den Prozess und Output beschränken, sondern auch auf Ziele, Standards und den Transfer sowie Outcome, also die langfristige Wirkung eines Lernprozesses.

Die Diskussion in einschlägiger Literatur wie auch während der Projektarbeit Netz3L machen deutlich, dass es EINEN gemeinsamen Begriff von Kompetenz nicht gibt und besonders die Abgrenzung zu Lernergebnissen nicht eindeutig ist bzw. unterschiedliche Verständnisse existieren. Die Abgrenzung ist dennoch möglich, indem der jeweilige Rahmen geklärt wird, in welchem sich der Lernprozess abspielt und auf welcher Ebene Kompetenzen oder Lernergebnisse beschrieben werden. Wenn für die eigene Praxistätigkeit eine Begriffsbestimmung gefunden ist, die sich im Idealfall an den Empfehlungen zum EQR und DQR anlehnt, kann die Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen eine Hilfestellung für die tägliche Arbeit sein und bringt überwiegend Vorteile mit sich.

Skepsis wurde geäußert bezüglich der Teilnehmvoraussetzungen. Müssten nicht alle Teilnehmenden über die gleichen Voraussetzungen verfügen, um ein bestimmtes, vorab formuliertes Lernergebnis zu erreichen? Ein Praxisbeispiel eines Anbieters verdeutlichte, dass generelle Aufnahmeprüfungen als Teilnehmvoraussetzung eingesetzt werden könnten.

Kritisch hinterfragt wurde die heutige gängige Praxis der Prüfungen. Diese müssten weitaus praktischer ausgerichtet sein, um dem Prinzip der Lernergebnisorientierung zu entsprechen. Handlungsorientierte Situationsaufgaben oder Fachgespräche, die sich an der Praxis orientieren, wurden von Praktikern/-innen empfohlen.

Dies wiederum führt wieder zur Frage der Qualitätssicherung. Welche Kompetenzen müssten Trainer/-innen mitbringen? Wie kann sichergestellt werden, dass Lernende vorher definierte Ergebnisse mit Hilfe des Trainers oder der Trainerin erreichen? In der Praxis hätten sich sich Qualifizierungsmaßnahmen für Trainer/-innen bewährt, die vor Beginn einer Tätigkeit als Trainer/-in absolviert werden muss. Darüber könne die Qualität der Veranstaltungen teilweise sicher gestellt werden.

Trotz aller Vorbehalte und Zweifel zeigte sich während der Projektarbeit von Netz3L, dass die Anbieter, die ihre Arbeit bereits teilweise am Prinzip der Lernergebnisorientierung ausrichten, von der Umsetzung überzeugt sind. Momentan ist die Orientierung an Lernergebnissen kein festgeschriebener Prozess, so dass jeder Anbieter eigene Praxiserfahrungen sammeln und den Umgang mit der Formulierung von Lernergebnissen erproben kann. Das Formulieren von Lernergebnissen erfordert, dass man sich in den Lernprozess hineindenkt und die Perspektive der Lernenden einnimmt. Zusätzlich müssen Formulierungen gefunden werden, die klar und eindeutig die Ergebnisse ausdrücken. Es

ist zeitintensiv und beteiligte Personen müssen sich mit dem Prinzip der Lernergebnisorientierung auseinander setzen. Dies kann bei Mitarbeitern/-innen von Anbietern der Weiterbildung zu Widerständen führen.

Ungeachtet dessen ist die Formulierung von Lernergebnissen der eigenen Angebote eine gute Vorbereitung auf die kommende Zuordnung zum DQR. Außerdem fördert die Umsetzung der Lernergebnisorientierung die interne Weiterentwicklung der anbietenden Organisation sowie deren Angebote.

Literatur

- Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung).
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik - die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41, 2012 (Heft 2/2012), S. 45.
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- CEDEFOP (2011): Glossar. Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg. Online verfügbar unter http://www.netz3l.de/fileadmin/user_upload/n3l/%C3%9Cberarbeitung_Andrea/Arbeitsordnerbest%3%BCckung/extras/CEDEFOP_Glossar.pdf, zuletzt geprüft am 19.09.12.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (31.01.2012): Pressemitteilung. Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Einigung bei der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens / Schavan: „Hohen Stellenwert der beruflichen Bildung deutlich gemacht“, Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/_media/press/pm_0131-012%281%29.pdf, zuletzt geprüft am 31.10.2012.
- Dehnbostel, Peter (2012): Berufliche Handlungskompetenz und die Indikatoren EQAVET´s – ein gemeinsames Qualitäts- und Kulturverständnis. Folien zum Vortrag im Rahmen der DEQA-VET Jahrestagung 2012. Online verfügbar unter: http://www.deqa-vet.de/_media/PDF_DEQA-VET/2012_FT_Dehnbostel_Tag1.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2012.
- Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung. Leitfaden. Online verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1287670954980>, zuletzt geprüft am 20.09.2012.
- Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online verfügbar unter http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3psgo.html, zuletzt geprüft am 20.08.2012.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster; New York: Waxmann (Edition QUEM, 10).
- Europäische Kommission (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter eur-lex.europa.eu/, zuletzt geprüft am 07.03.2012.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabonner Beschlüsse). Online verfügbar unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt geprüft am 19.07.2012.
- Fuchs, Sandra (2012): Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung. Hg. v. Münchener Volkshochschule GmbH. München. Online verfügbar unter <http://www.mvhs.de/5.3/mvhs.de/index.php?StoryID=8748>.
- Siebert, Horst (2006): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Perspektive Praxis).
- Siegmann, Gaby; Geuter, Gunnar; Klemme, Beate (2011): Lehren und Lernen in der Physiotherapie. 1. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Stand der Handreichung: 01.11.2012