Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 12, No. 2, pp. 164–188, 2006
Copyright © 2006 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung: Das Ende des klassischen Universitätsmodells (?)

Torsten Dunkel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel, Universität Kassel

Abstract

On the way towards the European Higher Education Area 2010 the EQF proposal by the European Commission offers on the one hand opportunities for increased geographical mobility within higher education and on the other hand enhanced permeability between the HE and VET subsystems, but faces also interface incompatibilities of certifying HE and VET. The further development of the ECTS and ECVET Credit Systems from the transfer to the accumulation function as well as from the input to the outcome orientation shall increasingly promote the mobility of students, apprentices and graduates via the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes described in acquired knowledge, skills and competence. This has consequences for the classical university model.

1. Hochschulbildung und berufliche Bildung: Unscharfe Trennungslinien in Europa

Stärker denn je muss Hochschulbildung heutzutage Anforderungen an Internationalität erfüllen. Dies umfasst einerseits inhaltliche Aspekte der Lehre sowie anderseits Organisationsformen, die eine internationale Anerkennung der Studieninhalte und somit die internationale Mobilität von Studierenden ermöglichen bzw. verbessern. Bedeutsam für weitergehende Internationalisierungsstrategien ist die tatsächliche Mobilitätsquote von Studierenden. Zwar ist die internationale Mobilität von Studierenden in den letzten zehn Jahren gestiegen und hat sich von einem Elitephänomen zu einer normalen Option entwickelt (Hahn, 2004, S. 161). Die Mobilitätsquoten der europäischen Staaten zeigen aber, dass die überwältigende Mehrheit der Studierenden ihr Studium nur im Heimatland absolviert (Kelo, Teichler & Wächter, 2006). Mobilitätshemmnisse abzubauen ist das Ziel zahlreicher Reformen, Initiativen und Kooperationen wie etwa

des Tuning Projects auf europäischer Ebene, innerhalb dessen über 100 europäische Hochschulen Studieninhalte transparent und international kompatibel gestalten wollen, um die europaweite Anerkennung und Transferierbarkeit von Studienleistungen zu ermöglichen. Dabei zielt das Tuning Project ausdrücklich nicht auf eine Harmonisierung bzw. Konvergenz der Studieninhalte, sondern will vielmehr deren Vielfalt anerkennen (Gonzáles & Wagenaar, 2005).

In der Welt fallen Schranken. Für Studierende, Absolventen und Berufstätige, die an einem anderen Ort tätig sein wollen, aber auch für ihre neuen Arbeitgeber bedingt dies, dass anderswo erworbene Qualifikationen und Erfahrungen am neuen Arbeitsort richtig eingeschätzt werden müssen. Zu diesem Zweck werden Äquivalenzen ausgestellt.

Den (wirtschafts-)politischen Hintergrund für die EU formulierte die Lissabon-Agenda im Jahr 2000 mit dem Ziel, bis ins Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Dieses Ziel wird einerseits in der Erklärung von Bologna und ihren Folgeprozessen Prag (2001), Berlin (2003) und Bergen (2005) zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (EHEA), andererseits im Berufsbildungsbereich durch den Kopenhagen-Prozess umgesetzt. In beiden Prozessen geht es darum, Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität im Bildungsbereich zu garantieren. Als Instrument dazu dient für die universitäre Ausbildung das *European Credit Transfer System* (ECTS). In Anlehnung dazu wird derzeit für die berufliche Bildung das *European Credit Transfer System for Vocational Education and Training* (ECVET) entwickelt (Dunkel & Jones, 2006).

Die Herstellung von Transparenz ist im Bereich der Hochschulbildung aufgrund von Ähnlichkeiten der Institutionen und Traditionen der Universitäten in Europa leichter möglich als in der Berufsbildung, die durch ein hohes Maß an Vielfalt gekennzeichnet ist. Die EU hat zudem zusammen mit den Mitgliedsländern bezüglich der Hochschulbildung bereits weitreichende Strukturreformen und Kooperationsprogramme beschlossen, die in Umsetzung bzw. Entwicklung begriffen sind, um die Mobilität der Studierenden und Absolventen zu fördern.

Ursache der langwierigen und schwierigen Arbeit an Grundlagen für die Transparenz von beruflichen Qualifikationen und die Anerkennung von Abschlüssen ist die jeweilig unterschiedliche systemspezifische Verortung von Ausbildungen. In einigen Ländern wird die Berufsqualifikation hauptsächlich im dualen System (z.B. Deutschland), in anderen eher in der Schule (z.B. Frankreich) oder im Rahmen von marktgestützten Formen der Weiterbildung auf der Grundlage modularisierter Zertifizierungssysteme (z.B. Schottland, Irland, England) erworben. Während in einem Teil der Länder alternierende Systeme (Betrieb, Berufsschule oder Bildungszentrum) und berufsbildende Schulen schon mit 15 oder 16 Jahren zugänglich sind, ist dies in anderen Ländern erst später üblich.

Diese Variabilität des landesspezifischen Einstiegsalters in berufliche Ausbildung schlägt sich nicht zuletzt in einer unscharfen Unterscheidung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung nieder. In der Bildungspolitik auf europäischer Ebene manifestiert sich diese weiche Abgrenzung beispielsweise im gemeinsamen Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen Minister, der Sozialpartner und der Europäischen Kommission von Maastricht (14. Dezember 2004), das sich als Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung versteht (30. November 2002): „Die Berufsbildung findet zunehmend auf allen Bildungsebenen statt, weshalb die gleiche Wertschätzung und die Übergänge zwischen Berufsbildung und allgemeiner Bildung, insbesondere Hochschulbildung, durch innovative Strategien und Instrumente auf nationaler und europäischer Ebene gefördert und gestützt werden müssen“ (Europäische Kommission, 2004, S. 2).

Für die berufliche Bildung und aufgrund dieser unscharfen Unterscheidung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wurden daher im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses sowie durch das Maastrichter Kommuniqué eine verstärkte Zusammenarbeit, Transparenz und Qualität und gegenseitiges Vertrauen als Voraussetzung für einen echten europäischen Arbeitsmarkt gefordert: „Entwicklung eines offenen und flexiblen Europäischen Qualifikationsrahmens, der auf Transparenz und gegenseitigem Vertrauen beruht. Der Rahmen soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-)Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen“ (ebd., S. 4).

Außerdem wird die Entwicklung und Umsetzung des Europäischen Kreditpunktesystems für die Berufsbildung gefordert (ECVET), „damit Lernende beim Wechsel zwischen Lernsystemen auf Leistungen aufbauen können, die sie im Rahmen ihrer Lernlaufbahn erreicht haben“ (ebd.).

Die europäischen Bildungssysteme passen sich ständig an neue wissenschaftlich-technische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen an. Dies führt zu einer wachsenden Differenzierung von Bildungswegen, Lerninhalten, Abschlüssen und Qualifikationen. Für die Bildungskooperation und die zunehmende Bildungs- und Arbeitsmobilität sind deshalb Instrumente erforderlich, die die Bildungssysteme transparenter machen und das Verständnis darüber erleichtern, welche Kompetenzen sie vermitteln.

In der beruflichen Bildung ist die Unterschiedlichkeit in Europa aber nicht nur im Hinblick auf die durch Zugangsbedingungen und Einstiegsqualifikationen, Umfang und Niveau der Curricula und die Dauer der Ausbildungen bedingten Unterschiede der typischerweise erreichten Qualifikationslevels, sondern auch im Hinblick auf Institutionen, Lernformen, Lernorte oder Validierungsverfahren mit Abstand stärker ausgeprägt als in der Hochschulbildung.

Auch in Deutschland existieren starke, größtenteils voneinander isoliert stehende Bildungssubsysteme mit wenig Transparenz und Durchlässigkeit untereinander. Dies betrifft die vertikale Mobilität zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung oder zwischen Erstausbildung und Weiterbildung. Gleiches gilt für Mobilität in horizontaler Richtung, also für den Wechsel zwischen Ausbildungswegen oder -profilen. Die Anerkennung, vor allem aber der Transfer erworbener Kompetenzen, gleichgültig im Rahmen welcher Form von Berufsausbildung – duales System oder berufliche Vollzeitschulen – in welchem Ausbildungsberuf sie erworben wurden oder für den Übergang in den Hochschulbereich, bedeuteten für den Einzelnen die Vermeidung von überflüssigen Wiederholungen von Lernstoff und ein effizienteres Umgehen mit Ausbildungszeiten (Hanf & Hippach-Schneider, 2005, S. 9).

Um die Attraktivität der beruflichen Bildung in Europa zu steigern, die berufliche Bildung mit dem Arbeitsmarkt stärker zu verknüpfen und die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich zu verstärken finden hier neue bzw. weiterentwickelte Instrumente Eingang: Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) und die Europäischen Leistungspunktesysteme für die Berufsbildung (ECVET) und die Hochschulbildung (ECTS), die im Folgenden dargestellt werden.

2. Europäischer Hochschulraum und Europäischer Qualifikationsrahmen

Die EU hat zusammen mit den Mitgliedstaaten weitreichende Hochschulstrukturreformen und Kooperationsprogramme beschlossen, die in Umsetzung bzw. Entwicklung begriffen sind, um die Mobilität der Studierenden und Absolventen zu fördern.

Im Hochschulbereich wurden wichtige Schritte zur Schaffung eines umfassenden Rahmens für Qualifikationen unternommen. Auf der Grundlage der Vereinbarungen von Bologna (1999) und Berlin (2003) einigten sich die für die Hochschulbildung zuständigen Ministerinnen und Minister aus 45 europäischen Ländern im Mai 2005 (der Halbzeit bis Erreichung der 2010 Zielmarke) in Bergen auf die Annahme eines umfassenden Qualifikationsrahmens. Dieser beinhaltet auf Lernergebnissen aufbauende Deskriptoren für die drei Zyklen der Hochschulbildung (Bachelor, Master und Doktorat) und eine Spannbreite von Leistungspunkten für den ersten und zweiten Zyklus. Die Deskriptoren für die einzelnen Stufen drücken die Lernergebnisse und die erworbenen Kompetenzen aus. Darüber hinaus verpflichteten sich die zuständigen Ministerinnen und Minister, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung auszuarbeiten, und betonten, dass der Rahmen für den Europäischen Hochschulraum (EHEA) und der EQF komplementär sein müssen.

Auf diese Weise kann der in 2005 erarbeitete deutsche Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse im Zusammenhang mit dem von der Bologna Follow-up Group vorgelegten Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse eine sinnvolle Erweiterung und Ergänzung für einen europäischen Qualifikationsrahmen sein (HRK, 2005).

Durch die heterogeneren Strukturen im Berufsbildungsbereich ist die Anrechnung über den Einzelfall hinaus viel schwieriger. Mit der Kopenhagen-Erklärung wurden die Weichen gestellt, und der Berufsbildungs-Zug wurde auf das Gleis geleitet, auf dem der Bologna-Zug bereits vorausfuhr. Das Europäische Credit System für die Berufsbildung (ECVET) soll nach den gleichen Prinzipien funktionieren wie ECTS. Der gemeinsame Rahmen, der beides verbindet, soll nun der EQF sein, wie in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Einordnung des EQF



Im Juli 2005 wurde von der EU-Kommission ein Vorschlag in Form eines Arbeitsdokumentes publiziert, der zwar nur eine Diskussionsgrundlage darstellt, aber doch die implizierten Denkweisen veranschaulicht. Der zu entwickelnde Qualifikationsrahmen soll selbst nicht unmittelbar auf Anerkennungsfragen bezogen sein, sondern nur ein – gemeinsam zu entwickelndes und in allen Sektoren akzeptierbares – Raster zur Einordnung von anerkannten Qualifikationen (Abschlüssen) bieten. Die konsequente Orientierung an Lernergebnissen ist eine Herausforderung auf europäischer Ebene. In dem Konsultations-Dokument sind ferner unterstützende und erläuternde Informationen eingefügt (Europäische Kommission, 2005b). Zur EQF-Arbeitsunterlage der

Kommission fand bis Ende 2005 eine europaweite Diskussion mit Statements der beteiligten Hauptakteure statt. Die deutsche Stellungnahme des BIBB begrüßt grundsätzlich die Einführung eines EQF unter Wahrung des Berufsprinzips und fordert u.a. die Klarstellung, dass sämtliche Niveaustufen im Sinne des Grundsatzes des lebenslangen Lernens über verschiedene Bildungswege (berufliche oder schulische Ausbildung und berufliche Fortbildung oder akademische Ausbildung) erreichbar sind (BIBB, 2005). Auf der die Konsultation zusammenfassenden Budapester Konferenz im Februar 2006 wurde ebenfalls grundsätzlich bestätigt, einen EQF unter Berücksichtigung der verschiedenen Stellungnahmen einzuführen, in einer Testphase einen Entwurf für Empfehlungen vorzulegen sowie Ausschreibungen für Begleitprojekte auszuloben (Quintin, 2006).

Nach Berücksichtigung der Konsultation wurde im September 2006 ein revidierter Entwurf vorgelegt (Europäische Kommission, 2006).

Ziele des EQF

Ziele des EQF sind (Sellin, 2005; Mucke, 2004):

- Bildung eines gemeinsamen Bezugssystems für Lernergebnisse und Kompetenzniveaus und dadurch Vereinfachung der Kommunikation und Kooperation zwischen Anbietern und Lernenden in der allgemeinen und beruflichen Bildung, und zwar unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des zusammenwachsenden Arbeitsmarktes;
- Allgemeine Referenzniveaus und Deskriptoren vorlegen, um die Vielfalt der auf nationaler und sektoraler Ebene existierenden Qualifikationen abzudecken und eine Unterscheidung nach verschiedenen Niveaus in Verbindung mit zunehmenden Kompetenzen und Fachkenntnisse zu ermöglichen;
- Wechselseitige Lesbarkeit von nationalen und den in den EU-Staaten erworbenen Kompetenzen und damit letztlich auch der Abschlüsse herstellen;
- Vergleichbarkeit und Äquivalenz von Qualifikationen/Kompetenzen innerhalb und zwischen Bildungsbereichen belegen und damit Anrechenbarkeit erzielen;
- Mobilität (von Studierenden und beruflich Gebildeten) im Zusammenhang mit den Leistungspunktsystemen innerhalb und zwischen Wirtschaftszweigen ermöglichen;
- Flexible Übergänge im Sinne des lebensbegleitenden Lernens zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich schaffen (Durchlässigkeit);
- Auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes eingehen und eine Referenz für die Entwicklung der Qualifikationen auf sektoraler Ebene darstellen.

Der EQF ist eine auf alle Bildungssysteme in Europa anwendbare gemeinsame Beschreibung von Qualifikationen. Während Sektor-Richtlinien und Entsprechungsverfahren einen detaillierten unmittelbaren Abgleich der Bildungsgänge erfordern und auch die Anerkennungsrichtlinien die Möglichkeit von Zusatzlehrgängen bei größeren

Abweichungen zwischen den Ausbildungen vorsehen, folgt der EQF einer anderen Logik. Er stellt einen stabilen Bezugspunkt dar, und Änderungen in Bildungsgängen können über den EQF leicht in Bezug zu anderen Bildungsgängen gesetzt werden. Der EQF ist also kein Anerkennungsmechanismus von beruflichen Qualifikationen. Die formelle Anerkennung ist – soweit in der Europäischen Union geregelt – Gegenstand der Anerkennungsrichtlinie. Tragendes Prinzip des EQF ist die Orientierung an Lernergebnissen. Die Lernergebnisse sind die im Rahmen eines Bildungsgangs oder auf informellem Wege erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Der EQF betrachtet ausschließlich diese Lernergebnisse. Ausbildungsdauer, Ausbildungsort (Schule, Betrieb, Hochschule, Bildungseinrichtung) und Ausbildungsform (duale Ausbildung, Lernen am Arbeitsplatz, Studium etc.) spielen explizit keine Rolle. Daher ist es möglich, die Lernergebnisse eines jeden Bildungsgangs in neutraler Form zu beschreiben, ohne einen unmittelbaren Vergleich vorzunehmen oder das Bildungs- bzw. Qualifikationssystem eines einzelnen Landes als Referenz heranzuziehen. Der EQF stellt somit einen neutralen Rahmen her, auf den jede Qualifikation/jeder Bildungsgang in jedem Staat der EU bezogen werden kann, d.h., er fungiert also als Meta-Qualifikationsrahmen. Hierdurch können nationale Besonderheiten der Bildungssysteme besser berücksichtigt werden (Europäische Kommission, 2005b; Fahle & Hanf, 2005).

Länder mit Ausbildungstraditionen, in denen die berufliche Tätigkeit auf Dauer stark von der Erstausbildung bestimmt ist, sind von den Leitideen des EQF-Ansatzes vermutlich weiter entfernt als jene Länder, die ein vorrangig marktgesteuertes System wie das britische System der Nationalen Beruflichen Qualifikationen (NVQ)[1] aufweisen. In diesen Ländern wird Berufsqualifikation hauptsächlich nicht in der Schule (wie in Frankreich) oder im dualen System (wie in Deutschland), sondern im Rahmen von marktgestützten Formen der Weiterbildung auf der Grundlage modularisierter Zertifizierungssysteme erworben. Nicht zufällig haben diese Länder bereits nationale Qualifikationsrahmen eingerichtet, z.B. Irland, Schottland und England.

Elemente des EQF

Grundlegend festzuhalten ist, dass der EQF insbesondere in Bezug auf das Konzept des lebenslangen Lernens definiert ist, d.h., er umfasst allgemeine Bildung, Erwachsenenbildung, berufliche Bildung sowie Hochschulbildung. Damit der EQF seine Funktion wahrnehmen kann, muss die Beschreibung der Lernergebnisse eindeutig, systematisch und neutral sein. Dafür ist eine einheitliche Beschreibungssystematik der jeweiligen Niveaus des EQF vorgesehen. Gemeinsame Referenzniveaus sind das Kernstück des Rahmens. Der Vorschlag sieht acht Niveaustufen und drei Deskriptoren vor. Diese acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom allgemeinen und beruflichen Pflichtschulabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe akademischer und beruflicher Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Die Niveaus

5–8 enthalten einen klaren Hinweis auf die Niveaus, die im Rahmen des Bologna-Prozesses für den Europäischen Hochschulraum definiert wurden (siehe Tab. 1 im Anhang).

Die Beschreibung dieser Referenzniveaus baut auf Lernergebnissen auf, dies sind „Aussagen darüber, was ein Lernender … nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Dies signalisiert eine wichtige Veränderung der Konzepte von Ausbildung, Weiterbildung und Lernen und der Art, wie sie beschrieben werden. Der Übergang zu Lernergebnissen führt eine gemeinsame Sprache ein, die es möglich macht, Qualifikationen nach Inhalt und Profil und nicht nach Methoden und Formen des Angebots zu vergleichen“ (Europäische Kommission, 2006, S. 11 f.). Dabei greift die Kommission auf die Begriffe Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zurück (*Knowledge, Skills and Competences*). Die Begriffe stellen grundsätzlich ein tragfähiges Fundament für einen EQF dar. Die drei Deskriptoren unterscheiden sich folgendermaßen:

1. *Kenntnisse:*
   Im EQF werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben. Die Abstufungen reichen von der Wiedergabe grundlegenden Allgemeinwissens bis zur Nutzung von Spezialwissen und zur Verknüpfung komplexer Wissensbestände.
2. *Fertigkeiten:*
   Im EQF werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben. Das Spektrum reicht von grundlegenden Fertigkeiten, um einfache Aufgaben auszuüben, bis zur Ausprägung weitest entwickelter und spezialisierter Fertigkeiten und Methoden zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis.
3. *Kompetenzen:*
   Im EQF wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben (Europäische Kommission, 2006).

Neben der Verbindung zur Qualitätssicherung unterstützen integrierte Systeme zur Anrechnung und Akkumulierung von Leistungspunkten die Entwicklung und Umsetzung des EQF.

3. ECTS und ECVET: Schnittstellenprobleme zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung

In Europa werden zwei Leistungs- bzw. Kreditpunktesysteme in Zusammenhang mit dem Bildungssystem gebracht:

1) das ECTS System für die Hochschulbildung
2) der Prototyp des ECVET Systems für die Berufsbildung (derzeit nur im Rahmen von Pilotprojekten der Erstausbildung angewendet) (Dunkel & Le Mouillour, 2005).

Beide Systeme zielen auf die Förderung der Mobilität innerhalb der Bildungsteilsysteme, dies bedeutet in der nationalen Praxis eine erhöhte Durchlässigkeit der verschiedenen Institutionen untereinander und zwischen den Teilsystemen.

Stand ECTS

Um in 2010 tatsächlich einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum mit vergleichbaren Studienstrukturen und kompatiblen Studienabschlüssen sowie mit deutlich verbesserten Mechanismen für die akademische Anerkennung zu haben, muss laut Wuttig (2004) noch viel getan werden: „Dies gilt vor allem auch hinsichtlich einer breiten und korrekten Einführung von ECTS. ... ECTS wird an den Hochschulen oft sehr unterschiedlich und nicht den nationalen und europäischen Empfehlungen entsprechend implementiert. Einige Hochschulen verwenden als Bemessungsgrundlage der *credits* immer noch Semester-Wochenstunden (SWS) anstelle der Arbeitsbelastung (*work load*) der Studierenden. … Andere führen neben studienbegleitenden Prüfungen noch zusätzliche Zwischen- und Abschlussprüfungen … durch. ... ECTS ist ein *moving target*, das einem kontinuierlichen Wandel unterliegt und ... immer wieder neue Anpassungen erfordert. Die Erweiterung von ECTS vom Transfer- zum Akkumulationssystem, die Verbindung zur Modularisierung und den Lernergebnissen sowie zur Berufsbildung und neuerdings zur Diskussion um einen nationalen bzw. europäischen Qualifikationsrahmen belegen dies nachhaltig“ (Wuttig, 2004, S. 4).

Durch zeitliche Ausdehnung des Lernens über das gesamte (Erwerbs-)Leben wird die Akkumulationsfunktion von ECTS in den Vordergrund gestellt. Weiterbildungsmaßnahmen sollen durch Kreditpunkte aufeinander bezogen werden, womit Lernleistungen für Studierende, Hochschulen und Arbeitgeber transparenter werden. Zudem müssen erworbene Qualifikationen zertifiziert werden, ohne dass eine Inflation von Bildungstiteln deren Qualität mindern würde (etwa durch Qualifizierungs- bzw. Bildungspässe).

Die nationalen und europäischen Dokumente zur ECTS-Einführung (KMK- und HRK-Empfehlungen, *Key Features* und ECTS *Users' Guide*) und das vorliegende ECTS-Praxisbuch sind dabei wichtige Referenzdokumente (Europäische Kommission, 2005c). Die Mehrheit der Hochschuleinrichtungen in den europäischen Mitgliedstaaten hat mittlerweile Leistungspunktesysteme eingeführt (Reichert & Tauch, 2005). Wichtig für die erfolgreiche Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums wird gerade bei der ECTS-Einführung auf nationaler Ebene auch ein intensiver Erfahrungsaustausch mit anderen Ländern Europas sein. Denn wenn die jeweils national durchgeführten Reformprozesse immer wieder abgeglichen und auf ihre Kompati-

bilität überprüft werden, kann das Ziel einer größeren Durchlässigkeit der einzelnen Hochschulsysteme und letztlich einer deutlich höheren transnationalen Mobilität der Studierenden erreicht werden.

Stand ECVET

ECVET ist ein System zur Akkumulierung und Übertragung von Leistungspunkten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Mit seiner Hilfe können Lernergebnisse, die eine Person im Bereich der beruflichen Bildung erzielt hat, über ‚Systemgrenzen' hinweg dokumentiert, validiert und anerkannt werden.

- Dabei ist zunächst an die Grenzen der nationalen Berufsbildungssysteme zu denken: Für die Lernenden wird es möglich, im europäischen Ausland absolvierte Ausbildungsabschnitte in die Ausbildung in ihrem Herkunftsland einzubringen. Geographische Mobilität wird gefördert.
- Es geht aber auch um die Förderung der Mobilität von Lernenden innerhalb eines Bildungssystems: um die vertikale und horizontale Durchlässigkeit zwischen seinen Subsystemen und insbesondere zwischen der Berufs- und der Hochschulbildung in Europa.
- Schließlich können auch Lernende außerhalb des Bildungssystems profitieren. Da das ECVET auch die Ergebnisse informellen Lernens (inkl. des Lernens im Prozess der Arbeit) einbezieht, unterstützt es deren Anerkennung, insofern dieses in der nationalen Gesetzgebung vorgesehen ist.

Die Leistungspunkte dienen dazu, den Umfang der in jeder Einheit erzielten Lernergebnisse sowie die relative Gewichtung der Einheiten, aus denen sich eine Qualifikation zusammensetzt, zahlenmäßig auszudrücken. Mit ECVET wird versucht, Äquivalenzen zwischen Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lehr-/Lernkontexten zu definieren. Die Feststellung der Äquivalenzen beruht auf dem Vergleich der Inhalte einer Qualifikation, wie sie in beispielweise zwei unterschiedlichen Ländern definiert sind, und auf der relativen Gewichtung der Teile dieser beiden Qualifikationen. Dies ist davon zu trennen, wie in einem Mitgliedstaat im Rahmen von Mobilität individuell erworbenes Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen angerechnet und validiert werden (Le Mouillour, 2006).

Unterschiede zwischen ECVET und ECTS

Der Bologna-Prozess fördert die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse im Hochschulbereich in allen beteiligten Staaten. Im Gegensatz dazu beinhaltet der Berufsbildungsbereich eine große Zahl und Varianz beteiligter Institutionen, Traditionen, rechtlicher Regelungen und sozialer Anerkennung je Mitgliedstaat. Bei der Entwicklung eines Leistungspunktesystems muss diese Vielfältigkeit der europäischen Berufsbildungssysteme berücksichtigt werden.

Im Bereich der Hochschulbildung fokussiert die Berechnung der Leistungspunkte die institutionellen und organisatorischen Aspekte der Bildungsprogramme. In diesem Zusammenhang finden hauptsächlich zwei Bemessungsgrundlagen Anwendung: *workload* und *notional learning time*. Meistens ist im Hintergrund eine konventionelle Vereinbarung zwischen den nationalen Hauptakteuren in diesen Bereichen zu finden. So wurde bei ECTS durch eine europäische Konvention das Arbeitspensum von Vollzeitstudierenden während eines akademischen Jahres auf 60 ECTS-Credits fixiert, somit wäre ein Kreditpunkt zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden wert. Allerdings wird die Problematik der Definition von Leistungspunkten anhand der Umsetzung von ECTS im Hochschulbereich deutlich. In ihrer Untersuchung stellen Reichert und Tauch (2005) fest, dass die Hochschuleinrichtungen mit der Berechnung auf Grundlage des *workloads* noch Schwierigkeiten haben. Weiterhin führt in einigen Fällen die Berechnung von Kreditpunkten auf der Grundlage von Studienprogrammen für ein und dieselbe Lehrveranstaltung zur Variation in der Anzahl von Leistungspunkten. Die Entwicklung eines solchen Leistungspunktesystems ist für die berufliche Bildung viel schwieriger, weil bestimmte Abschlüsse berufsbildender höherer Schulen ihre Absolventen in Qualifikationsebenen vorstoßen lassen, die typischerweise von Hochschulabsolventen in Ländern mit traditionellem Bachelor-System erreicht werden.

Der Vorteil des ECTS gegenüber ECVET ist, dass die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen es leichter machen, einen Vergleichsmaßstab für Lernleistungen bezogen auf Studienrichtungen zu finden.

Weitere Unterschiede ergeben sich auch dadurch, dass in der beruflichen Bildung nicht auf eine langjährige Erfahrung wie bei ECTS zurückgegriffen werden kann. In dieser Zeit ist das Vertrauen und Verstehen der Hochschulen untereinander und mit anderen Institutionen im tertiären Bereich gewachsen. Die Lobby-Organisationen wie die *European University Association* (EUA) oder die *European Association of Instituts in Higher Education* (EURASHE) fördern die gemeinsamen Ziele. In der Berufsbildung gab es bisher keine solche gemeinsame Herangehensweise. Eines der Kernprobleme von ECVET ist der Bewertungsmaßstab für die Zuerkennung von Leistungspunkten zu Einheiten der Qualifikationen. Von der Arbeitsgruppe, die aus Experten der Mitgliedsländer gebildet wurde, werden folgende Kriterien erwogen:

> Auf nationaler Ebene eignen sich mehrere Methoden, um die Anzahl der für eine Qualifikation und für Einheiten vergebenen Leistungspunkte festzulegen. Die Anzahl der für eine Qualifikation und für die einzelnen Einheiten vergebenen Leistungspunkte kann mithilfe folgender Kriterien festgelegt werden:
>
> - Bandbreite und/oder Umfang der zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und allgemeineren Kompetenzen, die Inhalt einer Qualifikation sind;
> - Bezugnahme auf die theoretische durchschnittliche Länge des Programms, das zu einer solchen Qualifikation führt;
> - hochgerechneter Umfang der Lernaktivitäten und des Arbeitsaufwandes, die Lernende leisten müssen, um die festgelegten Lernergebnisse zu erreichen, die einer Teil- oder Vollqua-

lifikation entsprechen (z.B. in Bezug auf ein typisches Ausbildungsprogramm oder ein entsprechendes Referenzprogramm) (Europäische Kommission, 2005a, S. 16).

EQF und ECVET können Chancen für Bildungsanbieter eröffnen, sie verhindern nirgendwo qualifizierte Ausbildung, sondern können für besonders Aktive neue Möglichkeiten internationaler Kooperation eröffnen. Im Kern sind EQF und ECVET Transparenzinstrumente, die bei gut gelingender Umsetzung und Interesse der Hauptakteure einer Region oder einer Branche bei Validierung, Transfer und Anerkennung von erworbenen Qualifikationen helfen können. Der Ansatz ist ‚bottom up' angelegt.

ECVET ist vorwiegend output-orientiert, während das bereits weithin praktizierte ECTS eher input-orientiert ist. Fraglich ist, ob das ECTS System auf die Berufsbildung und auf lebenslanges Lernen ohne weiteres übertragen werden kann. Beide Ansätze haben ihre Berechtigung, jedoch muss die Kompatibilität beider Teilsysteme gewährleistet werden. Darüber hinaus muss geklärt werden, ob Leistungspunkte auf den verschiedenen Qualifikationsstufen akkumulierbar sein sollen und ob ECVET Punkte den ECTS Punkten gleichzusetzen bzw. auf diese anrechenbar sein sollen. Unklar ist auch, welche Spannbreite von Leistungspunkten per Qualifikationsebene angemessen ist und auf welcher Ebene (europäische und/oder nationale Anbieter) entsprechende Vereinbarungen getroffen werden sollen. Wer prüft schließlich in welcher Form die Ergebnisse ab, solange (noch) keine klaren kompetenzbezogenen Standards vorliegen (Sellin, 2005)?

Schnittstellenprobleme und Auswirkungen auf die Mobilität

Nach Tauch (2005) ist hierbei zu unterscheiden zwischen Mobilität innerhalb des Hochschulbereichs, vor allem auf europäischer Ebene, einerseits und der Mobilität zwischen den Bildungsbereichen Hochschule und Berufsbildung andererseits:

- Mobilität im Hochschulbereich: Die Mehrzahl der am Bologna-Prozess beteiligten Länder verfügt derzeit noch über keinen nationalen Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung, muss aber laut Bergen-Kommuniqué von 2005 bis in zwei Jahren mit der Erarbeitung eines solchen Dokuments zumindest begonnen haben. Hierbei könnte der EQF eine hilfreiche Orientierung bieten, um eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen auf Bachelor-, Master- und Doktoratsebene im Europäischen Hochschulraum sicherzustellen. Dies wäre ein großer Fortschritt im Bemühen um mehr akademische Mobilität. Da der deutsche Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse ebenso wie der Entwurf der Kommission unter Bezug auf die Dublin Deskriptoren formuliert wurde, ergibt sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem deutschen Dokument und den Stufen 5–8 des europäischen Entwurfs.
- Mobilität zwischen den Bildungsbereichen: Dies ist die wirklich neue Zielsetzung des Kommissionsentwurfs, der sich in seinem Anspruch auf weitgehend vollstän-

dige Abbildung der Qualifikationsstufen hier deutlich vom dreistufigen Hochschul-Rahmen der *Bologna Follow-up Group* unterscheidet. Nach Ansicht der HRK kann der EQF hier eine grobe Orientierung für die weitere Diskussion und für transnationale Vergleiche bieten, aber die eigentlichen Probleme der Übergänge und Anrechnung von Vorkenntnissen werden in erster Linie auf der nationalen Ebene gelöst werden müssen (Tauch, 2005).

Dies hat auch Implikationen für die Durchlässigkeit. Der EQF könnte dazu beitragen, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen zu erhöhen. Gerade in Deutschland mit seinen traditionell stark versäulten Bildungsbereichen und der geringen Durchlässigkeit wird das keine leichte Aufgabe sein, und der EQF kann dabei lediglich eine Orientierung bieten. Die Diskussion um eine verbesserte Durchlässigkeit sollte nicht um die formale Gleichsetzung von Abschlüssen aus dem Hochschul- und dem Berufsbildungsbereich gehen, etwa nach dem Muster: Handwerksmeister gleich Bachelor. Dies würde den besonderen Stärken beider Seiten nicht gerecht und würde die Absicht des EQF verfehlen, nämlich weg von rein formalen Qualifikationsbeschreibungen und hin zur Definition von Wissen und Können.

Oder soll lebenslanges Lernen eher durch kleinere zertifizierbare Schritte (Qualifikationseinheiten, Module etc.) gefördert werden? Dann würde sich der Schwerpunkt von einer Zuordnungs- und Übersetzungshilfe für Erstabschlüsse in Richtung der Erwachsenenbildung und der Bewertung beruflicher Qualifikationen verschieben, die zum Teil auch informell erworben worden sind.

4. Sektorspezifische Lösungen am Beispiel der IT-Branche

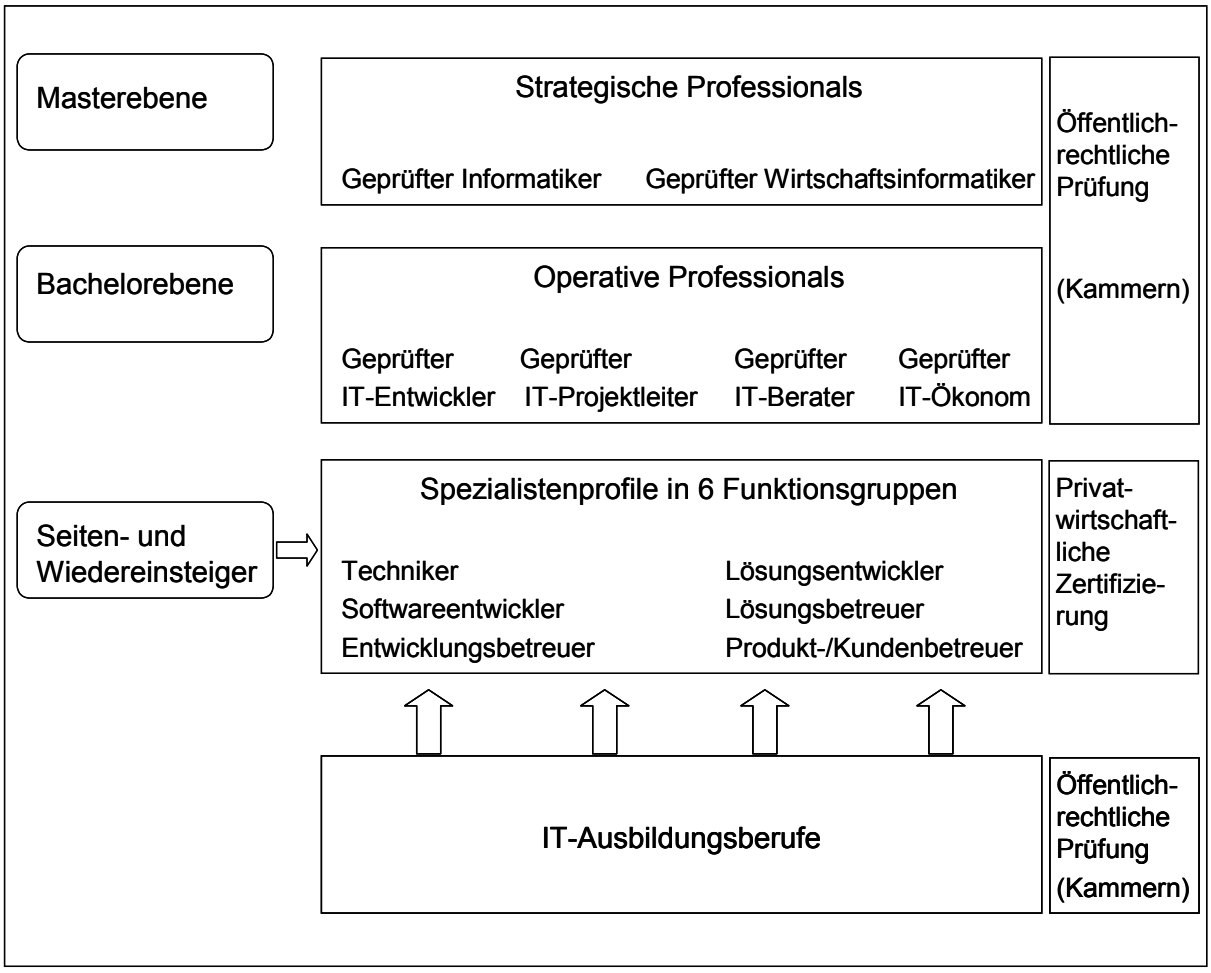
Mit dem Aufbau eines Qualifikationsrahmens gewinnen neue Beteiligte Einfluss auf die Entwicklung, das Angebot und die Qualität der Qualifikationen. In der Perspektive eines umfassenden Rahmens bedarf es einer intensiven Kooperation auch neuer Partner. Zu prüfen sind neue Formen der Zusammenarbeit über den einzelnen Beruf, die Berufsgruppe, die Branche, den Bildungsbereich hinaus; d.h. neue Akteure, veränderte Rollen. Eine Kernfrage für die Umsetzung des EQF ist das Verfahren der Verortung der Bildungsgänge auf den Stufen. Dieses Verfahren muss eine hohe Konsistenz und Zuverlässigkeit aufweisen. Möglich wird dies nur durch eine intensive Kooperation aller beteiligten Akteure, da der EQF nicht nur diejenigen Abschlüsse umfasst, die bisher im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes geordnet wurden, sondern auch alle schulischen Abschlüsse sowie den Bereich der Weiterbildung und die Hochschulbildung. Einige Wirtschaftssektoren und Branchen entwickeln bezüglich der Zertifizierungs- und Schnittstellenproblematik sektorspezifische Standards, wo sie es für wichtig halten, so z.B. in der Informationstechnologie-Branche.

Für Deutschland gibt der IT-Bereich, der als Pionier eines branchenbezogenen Teil-Qualifikationsrahmens gelten kann, ein Beispiel für neue Kooperationen: Dort wurde

ein Sektorkomitee geschaffen, dem IT-Firmen, Bildungsanbieter, Sozialpartner, Bundesagentur, Experten aus privaten F&E-Instituten und aus Universitäten sowie ein Berufspädagoge angehören. Dazu kommen Zertifizierungszentren, die durch eine Trägergemeinschaft für Akkreditierung anerkannt sein müssen, die dem Deutschen Akkreditierungsrat untersteht (Fahle & Hanf, 2005).

Die Schaffung eines Leistungspunktesystems an der Schnittstelle von beruflicher Weiterbildung zur Hochschulbildung wurde mit der Einführung des IT-Weiterbildungssystems verstärkt (vgl. Borch & Weissmann, 2002a). Qualifikationen und Kompetenzen, die im Rahmen aufeinander aufbauender IT-Weiterbildung abschlussbezogen erworben werden können, sind demnach vergleichbar mit denen, die in konsekutiv gestalteten Informatik-Studiengängen angeboten werden.

Abbildung 2: Das IT-Weiterbildungssystem



Vgl. KIBNET, 2005.

Das IT-Weiterbildungssystem ist insgesamt auf drei Ebenen angesiedelt, wie Abbildung 2 zeigt. Auf der zweiten und dritten Ebene ist eine öffentlich rechtliche Prüfung vorgesehen, die im Rahmen der Fortbildungsordnung vom 3. Mai 2002 geregelt ist.

Das IT-Weiterbildungssystem mit den Niveaus ‚Spezialisten', ‚Operative Professionals' und ‚Strategische Professionals' bildet zusammen mit den IT-Ausbildungsberufen auf der Facharbeiter-/Fachangestelltenebene eine Struktur, die auch auf andere Branchen übertragbar wäre. Für die erste Ebene der Spezialisten ist eine privatrechtliche Zertifizierung implementiert worden. Ein von der öffentlichen Hand in Auftrag gegebenes Verfahren außerhalb des Berufsbildungsgesetzes hat es in dieser Form noch nicht gegeben. Die Zertifizierungen sollen dennoch bundeseinheitlich gehandhabt werden. Hierzu gab es eine Vereinbarung der beteiligten Stakeholders, nach der die Zertifizierungsstellen von der Trägergemeinschaft Akkreditierung (TGA) mit fachlicher Unterstützung eines IT-Sektorkomitees akkreditiert werden müssen. Die Vergleichbarkeit der durch Zertifikate erworbenen Kompetenzen soll durch die – in Referenzprojekte gefasste – bewältigten Arbeitsprozesse erreicht werden.

Das IT-Weiterbildungssystem versteht sich als adaptives System und beinhaltet ebenfalls Möglichkeiten der Anrechenbarkeit gegenüber dem Hochschulsystem. Diese werden in Analogie zu dem ECTS-System in Form von Leistungspunkten vergeben. Die Vergabe von Leistungspunkten wurde nicht in die Weiterbildungsverordnung übernommen. In der Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner, Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie für Wirtschaft und Technologie zur Umsetzung von hochschulischen Leistungspunktesystemen in der beruflichen Bildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung „bleibt die Anrechnung der Weiterbildungsleistungen in den jeweiligen Studiengängen gemäß ECTS-Regeln einer Äquivalenzprüfung durch die aufnehmende Hochschule vorbehalten" (Borch & Weissmann, 2002b, S. 163).

Um zum einen die Vergleichbarkeit der in der Berufsbildung erwobenen Kompetenzen mit denen des Informatik-Studiums zu gewährleisten und zum anderen diese Kompetenzen auf weiterführende, auch hochschulische Bildungsangebote anrechenbar zu machen, war die Entwicklung eines Instrumentariums erforderlich, mit dem die beruflichen Lern- und Arbeitsleistungen quantitativ und qualitativ bewertet werden können (Mucke & Grunwald, 2005).

Mit dem IT-Weiterbildungssystem wurde in einem Sektor ein Rahmen geschaffen, der alle Qualifikationsebenen umspannt, den Zugang zu formalen Qualifikationen über Berufserfahrung ermöglicht sowie die Anrechnung beruflicher auf akademische Qualifikationen einschließt. Um die Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und akademischen Bildung zu erhöhen, haben sich Bildungs- und Wirtschaftsministerium sowie die Sozialpartner für ein System zur Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf die Hochschulausbildung ausgesprochen. Dieser Ansatz wurde mit der Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 8. Juli 2003 generalisiert (Fahle & Hanf, 2005).

Für Europa hat die Informations- und Kommunikationstechnologie-Branche im Rahmen des E-Skills-Forums der DG Enterprise bzw. eines CEN-Workshops (CEN – Europäisches Komitee der Normung) einen so genannten E-Skills Meta-Framework entworfen (vgl. Abb. 3), der als Referenzrahmen die Vergleichbarkeit nationaler Rahmenwerke herstellen und die Erarbeitung solcher Rahmen erleichtern soll (CEN, 2006).

Abbildung 3: Der E-Skills Meta-Framework

E-Skills Meta-Framework
Cognitive Competences
Functional Competences
Wider (Personal) Competences • Autonomy and Responsibility • Learning Competence • Communication and social Competence • Professional and vocational Competence

Der E-Skills Meta-Framework orientiert sich an den Niveaustufen 3–7 des EQF und ist damit die erste konkrete Ausfüllung des EQF auf sektoraler Basis. Er benutzt eine streng kompetenzorientierte Terminologie und reflektiert damit die Sichtweise der Beschäftigten anstelle der jeweiligen Bildungssysteme (Pfisterer, 2005).

5. Folgen für die Universitäten

EQF und Leistungspunktesysteme sollen für die Lernergebnisse beruflicher Bildung und Arbeit Anerkennung schaffen und sie in Bildungsgängen gleichen oder höheren Niveaus in Bildungssystemen anrechenbar machen. Ein Hauptproblem der Herstellung europaweit transparenter und damit in der Folge auch transferierbarer Aus- und Weiterbildung stellen die unterschiedliche institutionelle Aufteilung zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung sowie die damit verbundenen Unterschiede in den Zielen und im Stellenwert der beruflichen Bildung dar. Damit der EQF eine Realität werden kann, erscheint es sinnvoll, dass von den Ländern nationale Qualifikationsrahmen erarbeitet werden, die durch Korrespondenzangaben mit dem EQF zu verbinden sind, wobei sich diese durchaus vom EQF unterscheiden können, wie englische (8 Niveaus), irische (10 Niveaus) und schottische Qualifikationsrahmen (12 Niveaus) zeigen. Ein solcher nationaler Qualifikationsrahmen (NQF) ist für manche Länder nichts Neues, für andere, so auch Deutschland, wäre dies eine Neuheit.[2]

Ein anderer wesentlicher Bezugspunkt der Arbeit an der gemeinsamen Entwicklung eines Qualifikationsrahmens wird der Sektor- und Domänenbezug von Qualifikationen sein müssen, wie das Beispiel der IT-Branche zeigt. Es macht keinen Sinn, alle Berufe

und Sektoren nach dem Muster der akademischen Berufe und des Hochschulsektors zu verorten. Gerade in Ländern mit starker Tradition der Lehrlings-/Meisterausbildung muss die Akzeptanz und Praxisnähe des allgemeinen Rahmens so flexibel sein, dass jeweils sektorspezifische Stufen für Aus- und Weiterbildung entwickelt werden können. Dies bedeutet aber auch nationale Entwicklungen im europäischen Kontext zu sehen und dem keine kleinstaatlichen Diskurse entgegenzusetzen. Eine aktive Gestaltung des europäischen Qualifikationsrahmens bündelt eher nationale Entwicklungen. Die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens bedeutet daher nicht das Ende nationaler Qualifikationssysteme. Er gibt vielmehr die Chance einer zusätzlichen Dynamik.

Unternehmen wünschen mehr Durchlässigkeit

Laut einer aktuellen Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft würden Unternehmen eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflichem Bildungssystem und Hochschulsystem begrüßen. Bereits jetzt werden Studienanfängern mit beruflicher Erfahrung an manchen Hochschulen Betriebspraktika und Laborpraktika erlassen. Auch theoretische Inhalte werden vereinzelt erlassen, was jedoch im Allgemeinen nicht zu einer Verkürzung der Studiendauer führt. Die Vergleichbarkeit der theoretischen Lerninhalte in Studium und beruflicher Bildung wird bezweifelt. Das Studium ist in den theoretischen Teilen grundsätzlich sehr tief, während sich die berufliche Bildung zumeist auf praxisorientierte Theorievermittlung beschränkt. Wenn sich die Hochschulen dem Berufsbildungssystem mehr öffnen würden, könnten sich viele Unternehmen vorstellen, deutlich mehr Personen an die Hochschulen zu schicken (IW Köln, 2005).

Die Bildungssysteme in Europa unterliegen auch unabhängig von EQF, ECVET und ECTS dem Wandel. Es gibt allgemeine Trends, die durch die Tertiärisierung der Wirtschaft (d.h. wachsende Beschäftigung in wissensintensiven und auch persönlichen Dienstleistungsberufen) und zunehmende Mobilitätserfordernisse bedingt sind und sich in breiter Akzeptanz der sozialen und wirtschaftlichen Wichtigkeit der Schwerpunktsetzung auf Erwachsenenbildung niederschlagen. Selbst Länder mit starken dualen Ausbildungssystemen (Deutschland, Schweiz, Österreich) versuchen, Modularisierungskonzepte für die Aus- und Weiterbildung zu entwickeln und nutzbar zu machen.

Zähe Praxis der Durchlässigkeit

Teichler und Wolter verweisen darauf, dass die Schwierigkeiten, Übergänge innerhalb des Bildungssystems durchlässiger zu gestalten, offenbar mit zwei bildungsgeschichtlichen Erbschaften zusammen hängen: „der hochgradigen Berechtigungs- und Zertifikatsorientierung (und einer geringen individuellen Kompetenzorientierung); der ausgeprägten Selektionsfunktion, die sich nicht nur innerhalb der Institutionen, sondern auch an den Übergängen realisiert. Diese Selektion umgreift keineswegs nur Faktoren der sozialen Herkunft, sondern auch die Bevorzugung schulischer Allgemeinbildung

gegenüber beruflicher Qualifikation beim Hochschulzugang. Beides trägt dazu bei, dass Fragen des Hochschulzugangs stark von dessen statutsdistributiver Funktion her gesehen und Debatten und Maßnahmen zur Regelung des Hochschulzugangs in Deutschland immer wieder von limitierenden als von erweiternden, öffnenden Aspekten her bestritten werden“ (Teichler & Wolter, 2004, S. 76).

Die Systeme der Berufs- und Hochschulbildung müssen sich schneller zu offenen und vielfältigen Netzen für Bildungsangebote und Praxis entwickeln. Maßgeblich für die Herbeiführung der notwendigen Veränderung und des institutionellen Wandels ist die Überbrückung der institutionalisierten und kulturellen Kluft zwischen den Bereichen, Wegen und Qualifikationen der Hochschulbildung und der Berufsbildung.

Quo vadis universitas?

Das klassische Universitätsmodell steht hier im Kontext des lebenslangen Lernens vor neuen Herausforderungen und Zielgruppen wie Abbildung 4 zusammenfasst.

Abbildung 4: Klassisches Universitätsmodell im Umbruch

Klassische Universität	Durchlässigkeit & lebenslanges Lernen
beschränkter Zugang	offener Zugang
Zulassung nur durch Hochschulzugangsberechtigung	Akzeptanz und Anrechnung von Kompetenzen, die in anderen Bildungsgängen bzw. informell, d.h. außerhalb von Bildungsgängen erworben wurden (RPL, APEL, APL)*
nur für Jüngere	für alle Altersgruppen
Vollzeitstudium	Vollzeit-, Teilzeit-, Abendstudium usw.
ortsgebunden	Fernstudium, virtuelles Studium, selbstorganisiertes Lernen
lineare Studiengänge	Modularisierung, Leistungspunktesysteme
fachorientiertes Studium	Kompetenzen, Problemlösungen
studienabschlussorientiert	flexibel
akademische Erstausbildung	Lernprozesse
einheitliches Hochschulsystem	differenziertes Hochschulsystem
akademisch gebildete Persönlichkeit	Befähigung der Lernenden aller Bildungsstufen zu eigenverantwortlichem, selbständigem und selbstgesteuertem Lernen

Modifiziert nach Schuetze und Slowey, 2002.

* RPL: Recognition of prior learning; APL: Accreditation of prior learning; APEL: Accreditation/assessment of prior and experiential learning.

Universitäten sollten sich einer größeren Vielfalt von Lernzielen öffnen und den Bedürfnissen unterschiedlicher Zielgruppen Rechnung tragen. Dazu könnten folgende

Maßnahmen ergriffen werden: Vernetzung verschiedener Arten von Bildungseinrichtungen, Schaffung regionaler, aber auch länderübergreifender Netze für die Auseinandersetzung mit speziellen Themen und Anforderungen, Verstärkung der Bedeutung an den Universitäten von Unterricht und Ausbildung der Schlüsselpersonen für die künftige Förderung des lebenslangen Lernens, das heißt der Lehrer und Ausbilder. Allgemein sollten sich die Universitäten darum bemühen, Bedingungen und Möglichkeiten anzubieten, die für potentielle Interessenten annehmbar und attraktiv sind sowie Überlegungen zur Durchlässigkeit als ‚Normalfall' sowie zur Definition der Beruflichkeit und damit auch der Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen anstellen.

In jüngerer Zeit finden diese Veränderungen ihren Ausdruck in der Entstehung von neuen Abschlüssen (praktische bzw. technisch/berufsbezogene Hochschulabschlüsse) und der Entwicklung von Instrumenten zur Erleichterung des Zugangs zu Hochschulbildung und Weiterbildung. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen bedeutet hier weg von einer abschlusszentrierten Diskussion, hin zur Kompetenzbetrachtung und den Inhalten von Bildungsangeboten sowie gegenseitige Anrechnung vorhandener Kompetenzen, d.h. Vergabe von Leistungspunkten nach allgemeingültigen Kriterien. Schließlich werden die wenigsten Hochschulabsolventen Wissenschaftler, sondern nehmen eine anwendungsorientierte, mehr oder weniger wissenschaftlich fundierte Aufgabe wahr, für die sie berufliche Kompetenzen benötigen.

Allerdings fehlt in Europa ein klarer Konsens darüber, wie die derzeitigen Anforderungen am besten zu erfüllen sind. Bei der Berücksichtigung von Qualifikationen der beruflichen Bildung als Voraussetzung für den Zugang zu einer Hochschule können zur Bewertung der Befähigung Zeugnisse, Prüfungen oder Marktregulierungskonzepte herangezogen werden. In der Frage, ob Personen mit atypischen Zugangsqualifikationen wie nicht-traditionell Studierende ein allgemeiner oder ein beschränkter institutioneller Zugang gewährt werden soll, und ob diesem Personenkreis alle Studienangebote oder nur spezielle Kurse offen stehen sollen, gehen die Meinungen auseinander. Schließlich ist noch strittig, ob die Trennung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung beibehalten oder aufgehoben werden soll und ob die Weiterbildung in die regulären Fachbereiche integriert oder als gesonderter Bereich geführt werden sollte. Zurzeit liegen keine gesicherten Erkenntnisse darüber vor, welche Lösungsmöglichkeiten erfolgreicher sind und unter welchen Bedingungen oder ob nicht eine Vielfalt von Lösungen in Europa einer einheitlichen Vorgehensweise vorzuziehen wäre. Weiter erscheint es sinnvoll und erforderlich, das ECVET-System mit dem ECTS-System im Hochschulbereich langfristig zu einem integrierten kohärenten Gesamtsystem innerhalb eines europäischen Qualifikationsrahmens zusammenzuführen. Weitere Zielsetzungen sind die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen sowie die Anrechnung formell wie informell erworbener Kompetenzen, insbesondere beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.[3] Ein wesentliches Ziel der Anrechnung ist die Dynamisierung des lebenslangen Lernens zwischen und innerhalb

nationalen Bildungs- und Arbeitsmärkten. Von den Hochschulen wird die Anrechnung kaum zur Kenntnis genommen noch praktiziert. Im Zusammenhang mit der zunehmenden Individualisierung von Lernpfaden kann man dann in diesem Sinne vom Auslaufen des klassischen Universitätsmodells sprechen. Auch die Universität steht jetzt unter Modernisierungsdruck – *reinventing university*?

Anhang

Tabelle 1: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) (Europäische Kommission, 2006, S. 19–22)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.			
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im EQF werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	*Im EQF werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.*	*Im EQF wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.*
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2 Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	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 Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen

Fortsetzung Tabelle 1: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 4 Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
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
Niveau 6 ** Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum.
Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bietet Deskriptoren für Studienzyklen. Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind.

* Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQF-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.

** Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQF-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.

Fortsetzung Tabelle 1: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 7 *** Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder 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 **** Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

*** Der Deskriptor für den zweiten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQF-Niveau 7 erforderlichen Lernergebnissen.

**** Der Deskriptor für den dritten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQF-Niveau 8 erforderlichen Lernergebnissen.

Anmerkungen

1. Dies ist nicht verwunderlich, da die Vorarbeiten zum EQF von Mitarbeitern der britischen QCA stammen (Coles & Oates, 2004).
2. Allerdings wird die Entwicklung eines NQF nicht zwingend vorausgesetzt, und in den Kommissionsdokumenten wird die Freiwilligkeit des EQF betont (Europäsche Kommission, 2006).
3. In Deutschland fördern derzeit zwei Programme die Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Hochschulausbildungen: Das BMBF-Programm ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge' und das BLK-Programm ‚Weiterentwicklung dualer Studiengänge im tertiären Bereich' (2005–2008).

Literatur

BIBB (2005). *Europäischer Qualifikationsrahmen* (EQF). Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Pressemitteilung 47/2005 vom 16.12.2005. Bonn.

Borch, H. & Weissmann, H. (2002a). *IT-Berufe machen Karriere*. Bielefeld: wbv.

Borch, H. & Weissmann, H. (2002b). *IT-Weiterbildung hat Niveau(s). Das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger*. Bielefeld: wbv.

CEN (2006). *CEN Workshop Agreement. European ICT Skills Meta-Framework – State-of-the-Art review, clarification of the realities, and recommendations for next steps*. February 2006 (CWA 15515). Brussels.

Coles, M. & Oates, T. (2004). *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*. Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England.

Dunkel, T. & Jones, S. (2006). Europäisierung nationaler Berufsbildung. In U. Clement, I. Le Mouillour & M. Walter (Hrsg.), *Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung. Ein geeignetes Instrument politischer Steuerung?* (S. 40–60). Bielefeld: wbv.

Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2005). *The credit system for vocational education and training (ECVET*). *The European e-Skills Newsletter,* Issue No 4 – Second Semester 2005, 22–25.

Europäische Kommission/GD Bildung und Kultur (2004). *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung* Brüssel, 14. Dezember 2004.

Europäische Kommission (2005a). *Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET) Technische Spezifikationen* (Bericht der Technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten). Brüssel, 28. Juni 2005 (EAC/A3/MAR).
Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/ecvt2005_de.pdf [29.03.06].

Europäische Kommission/GD Bildung und Kultur (DGEAC A/1) (2005b). *Ein europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) für lebenslanges Lernen.* Vorlage für den Beratenden Ausschuss für Berufsbildung vom 25. Mai 2005 (CCFP_042005 DE).

Europäische Kommission (2005c). *ECTS key features*. Verfügbar unter: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/doc/ectskey_en.pdf [29.03.06].

Europäische Kommission (2006). *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen*. *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel, 05.09.2006, KOM(2006) 479 endgültig, 2006/0163 (COD).

Fahle, K. & Hanf, G. (2005). *Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft* Verfügbar unter: http://www.bibb.de/de/21696.htm [29.03.06].

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Hahn, K. (2004). *Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien, Konzepte und Strategien.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanf, G. & Hippach-Schneider, U. (2005). Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *34* (1), 9–14.

HRK (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn: HRK, Service-Stelle Bologna.

IW Köln (2005). *Verknüpfung von Berufsbildung und Studium. Ausbildungsmodelle und Personalentwicklungskonzepte hessischer Unternehmen* (Projektbericht). Köln: IW Köln.

Kelo, M., Teichler, U. & Wächter, B. (2006). *EURODATA. Student mobility in European higher education.* Bonn: Lemmens.

KIBNET (2005). *Personal entwickeln – Prozesse optimieren*. Berlin: KIBNET.

Le Mouillour, I. (2006). Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Stand und Perspektiven. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *35* (2), 24–28.

Mucke, K. (2004). Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33* (6), 11–16.

Mucke, K. & Grunwald, St. (2005). *Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung* (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 272, BIBB). Bonn. Bielefeld: wbv.

Pfisterer, S. (2005). *EQF und Sektorrahmen*. Leonardo-Konferenz ‚Europa bildet!'. Forum IV: IT. Berlin, 06./07.09.2005.

Quintin, O. (2006), *Closing remarks by Odile Quintin*, European Commission, Director.

Reichert, S. & Tauch, Ch. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna*. Brussels: European University Association.

Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education, 44* (3/4), 309–327.

Sellin, B. (2005). Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. *bwp@* Nr. 8. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de [29.03.06].

Tauch, Ch. (2005). *Stellungnahme von Christian Tauch, Hochschulrektorenkonferenz. Der Europäische Qualifikationsrahmen.* Bonn: BMBF/BIBB. Verfügbar unter: http://www.na-bibb.de/uploads/arbeit/eqf_stellungnahme_hrk.pdf [29.03.06].

Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*. *Journal für Wissenschaft und Bildung, 13* (2), 64–80.

Wuttig, S. (2004). *Das European Credit Transfer System (ECTS) – gestern, heute und morgen.* Auszug aus der Publikation: Das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in der Praxis. Informationen und Beispiele zur Umsetzung an deutschen Hochschulen, DAAD, Bonn 2004. Verfügbar unter: http://www.verwaltung.uni-dortmund.de/studienreform/de/Auszug%20Praxishandbuch.pdf [29.03.06].