

Qualifikationsrahmen im Kopenhagen- und Bologna-Prozess

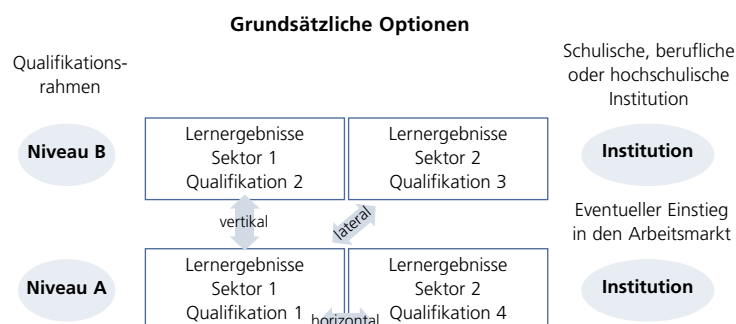
Chancen für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung

► Ein Kernproblem vieler Bildungssysteme ist die fehlende Möglichkeit, auf verschiedenen Wegen zu Qualifikationen zu gelangen, die nicht nur anerkannt, sondern auch auf anderen Lernwegen für weitere Abschlüsse angerechnet werden. In der BWP 6/2004 wurde als Ideenskizze formuliert, dass durch die „gemeinsame Währung in Form eines Credit-Systems“ in Europa ein Brückenschlag zwischen beiden Prozessen – Bologna und Kopenhagen – und damit auch ein Brückenschlag zwischen den Arten des Lernens und der unterschiedlichen Lernorte vollzogen werden kann. Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit sich die damaligen Hoffnungen erfüllt haben bzw. inwieweit der vorgelegte Entwurf eines allumfassenden Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung fördern kann.

Kritische Erfolgsfaktoren der Durchlässigkeit

Grundsätzlich kann ein *Qualifikationsrahmen* als Standard oder Orientierung verstanden werden, der die in Europa, einem Staat, Sektor, einer Domäne, Disziplin oder Institution zu erwerbenden Qualifikationen durch eine Beschreibung der damit verbundenen Lernergebnisse zueinander in Beziehung setzt. Sowohl im Kopenhagen- als auch im Bologna-Prozess bilden die Qualifikationsrahmen eine tragende Säule, um die deklarierten Reformziele zu erreichen. Sie ergänzen Mobilität, Qualitätssicherung und -entwicklung, eingebettet in einer Vision des lebensbegleitenden Lernens mit dem Anspruch der Chancengleichheit (Soziale Dimension). Die Herausforderung für die nationalen Bildungssysteme besteht darin, Sackgassen zu vermeiden und Barrieren abzubauen, damit auf individueller Ebene Lernwege geöffnet werden, und zwar sowohl in horizontaler, in vertikaler als auch in lateraler Hinsicht (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 Lernwege



Beispiel: Im Sektor „Maschinenbau“ erwirbt ein Lernender die Qualifikation 1 an einer Hochschule („Bachelor“). Er könnte jetzt seinen „Master“ im gleichen Sektor erwerben (Qualifikation 2: vertikale Option) oder aber in einem anderen Sektor, z. B. „Handel“, einen „Master“ anstreben (Qualifikation 3: laterale Option). Auch könnte er nach einigen Jahren in der Praxis im Sektor Handel an einer Hochschule einen Studiengang zum „Master in Business Administration“ (MBA) beginnen (ebenfalls laterale Option). Möglich ist auch ein weiteres Bachelor-Studium im gleichen oder in einem anderen Sektor (Qualifikation 4: horizontale Option). Selbstverständlich sind auch Lernwege denkbar, die zu Qualifikationen führen, die unterhalb des hier dargestellten Niveaus A angesiedelt sind, z. B. eine Ausbildung im Kfz-Bereich oder in einer ganz anderen Domäne.



VOLKER GEHMLICH

Prof. Dr., Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachhochschule Osnabrück

Eine *Qualifikation* kann unterschiedlich definiert werden: zum einen als *formales Dokument*, das aufgrund des erfolgreichen Abschlusses z. B. eines formalen Lernweges vergeben wird und bestimmte Berechtigungen verleiht, zum anderen als *Fähigkeit*, etwas zu tun (VLASCEANU et al. 2007). Diese Definition entspricht der von Lernergebnissen (EQF Annex I 2008). Gemäß der EU-Parlaments- und Ratsempfehlung zur Umsetzung des Lissabon-Programms vom 5. September 2006 bedingt eine Qualifikation eine Prüfung und Validierung durch ausgewiesene Gremien, jedoch wird die Ausstellung eines Dokuments nicht gefordert.

Wird Qualifikation im Sinne von *Lernergebnissen* (der Fähigkeit, etwas zu tun) verstanden, so ist ein Qualifikationsrahmen eine Darstellung von Lernergebnissen in Form einer Lernprogression auf unterschiedlichen Niveaustufen innerhalb ausgewählter Beschreibungskategorien, d. h. eine Lernergebnismatrix im Sinne eines „Kompetenzrahmens“. Während die Lernergebnisse an sich das qualitative Element für das Erreichen der Durchlässigkeit bilden, sollen Credits die Lernergebnisse quantitativ erfassen, um Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen zu erleichtern.

Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Umsetzung in Deutschland

Es sei daran erinnert, dass Bologna- und Kopenhagen-Prozess politisch unterschiedlich initiiert worden sind. Während der Bologna-Prozess aufgrund der Bologna-Deklara-

tion (1999) als eine intergouvernementale Zusammenarbeit von Bildungsministern – zunächst der EU-Mitgliedstaaten – für den Hochschulbereich vereinbart wurde, startete die EU-Kommission auf der Basis des Vertrags von Maastricht (EU-Vertrag 1992) den Kopenhagen-Prozess (2002) in der Berufsausbildung. So kann besser verstanden werden, dass – bei einer großen Übereinstimmung hinsichtlich der politischen Ziele – in der Umsetzung unterschiedliche Verfahren und Methoden entwickelt wurden und zur Vorlage von zwei unterschiedlichen Qualifikationsrahmen geführt haben – den Framework for Qualifications of The European Higher Education Area (EQF-EHEA) für den gesamten europäischen Hochschulbereich und den European Qualifications Framework for Lifelong-Learning (EQF) allumfassend für das europäische Bildungssystem – sowie verschiedene Credit- und Qualitätssicherungssysteme. Beide Qualifikationsrahmen setzen voraus, dass Lernergebnisse eindeutig und überprüfbar Qualifikationen beschreiben.

Das Transfer-Credit-System ECTS wurde bereits 1989 auf Initiative der EU eingeführt und entwickelte sich im Bologna-Prozess zu einem Akkumulationssystem. ECVET – ein Credit-System für die berufliche Aus- und Weiterbildung – wurde ebenfalls durch die EU initiiert, und zwar 2004. Beide Systeme setzen Credits in Beziehung zu Lernergebnissen und legen die grundsätzliche Anzahl von Credits pro Jahr auf 60 fest. Die Zuweisung auf einzelne Lerneinheiten erfolgt noch unterschiedlich, und zwar entsprechend der erforderlichen Arbeitsbelastung zum Erreichen von nachgewiesenen Lernergebnissen (ECTS) bzw. der Bedeutung aufgrund eines Validierungsprozesses (ECVET).

Die europäischen Entwicklungslinien wurden auf deutscher Ebene übernommen. Während für den Hochschulbereich der Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse 2005 (QF Hochschulabschlüsse) ausgearbeitet wurde, liegt seit Februar 2008 ein Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) vor. Ebenso gibt es zwei Credit-Systeme: ECTS im Hochschulbereich und (demnächst) ECVET für die berufliche Aus- und Weiterbildung.

Die Tabelle links hebt die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Systeme hervor.

Erkenntnisse und Vorschläge zur Verbesserung der Durchlässigkeit

QF-EHEA

Deutschland ratifizierte am 27. April 2008 die „Lissabon Konvention“, ein Übereinkommen von Europarat und UNESCO über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“, die es bereits 1997 unterzeichnet hatte. Zur Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 wurde ein nationaler Qualifikati-

Tabelle Merkmale von EQF-EHEA und EQF-LLL im Vergleich

QF-EHEA und die Umsetzung in das deutsche Bildungssystem (QF-Hochschulabschlüsse)	EQF-LLL und die Umsetzung in das deutsche Bildungssystem (DQR)
1. Beschreibung von Qualifikationen anhand von Lernergebnissen entsprechend von Beschreibungskategorien (Dublin Descriptors) Für den deutschen QF für Hochschulabschlüsse heißen sie „Wissen“ und „Können“	1. Beschreibung der Progression des Lernens anhand von Lernergebnissen in den einzelnen Beschreibungskategorien knowledge – skills – competences Für den deutschen QF-LLL heißen sie „Fachkompetenz“ (Wissen und Fertigkeiten) und „Personale Kompetenz“ (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz)
2. In Deutschland: Qualifikationen werden durch Akkreditierungsagenturen validiert	2. In Deutschland: Qualifikationen werden durch ein „Zuordnungsverfahren“, das auf Expertenmeinungen basiert, in Niveaustufen eingestellt
3. Es sind drei Zyklen vereinbart. Es ist möglich, Untergruppen zu bilden, z. B. als „Kurzyklus“ (im Allg. verstanden als Kurzstudiengänge)	3. Es sind acht Stufen vereinbart. Die Stufen 5–8 entsprechen dem „Bologna-Rahmen“, wobei die Stufe 5 der Untergruppe des ersten Zyklus entspricht („Kurzstudiengänge“)
4. Den einzelnen Zyklen werden Bandbreiten von Credits gemäß ECTS zugewiesen	4. Den einzelnen Stufen können keine relativen Credits zugewiesen werden, da sie keine Qualifikationen im Sinne von „credentials“ festlegen.
5. Die vertikalen Bandbreiten werden als Zyklen bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass es sich um abschließende Qualifikationen handelt. Auf sie kann in alle Richtungen „aufgebaut“ werden	5. Die vertikalen Bandbreiten werden als Stufen bezeichnet, um Lernprogressionen darzustellen. Damit ist keine „Karriereleiter“ gemeint, d. h., es muss nicht jede Stufe durchlaufen werden. Auf jede Stufe kann in alle Richtungen „aufgebaut“ werden.

onsrahmen vorgelegt, der im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz im April 2005 beschlossen wurde. 2008 wurde die Kompatibilität des Rahmens mit dem europäischen festgestellt (Bericht 2009).

In Deutschland können jetzt Bachelor- und Masterabschlüsse sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen erworben werden. Aus den Erläuterungen im Kompatibilitätsbericht (2009, S.7)¹ wird deutlich, dass zwar die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Hochschultypen verbessert wurde, jedoch die Orientierung am Qualifikationsrahmen bei nationalen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht ausreicht. Auch hinsichtlich der Äquivalenzeinschätzung ausländischer Abschlüsse mit Hilfe des Qualifikationsrahmens ist die gegenwärtige Situation noch bei weitem nicht befriedigend; Fortschritte sind aber erkennbar. Ein wesentlicher Grund für die noch unbefriedigende Situation sind Umsetzungsschwächen durch die Institutionen. So wird der Bologna-Prozess oft nur vordergründig eingeführt, ohne aber die erforderlichen begleitenden Reformschritte einzuleiten. ECTS wird eingesetzt, ohne die Grundlage der Arbeitsbelastung methodisch sicher zu verwenden. Die Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren erfolgen häufig noch auf der Basis von Lehrinhalten oder nur anhand der quantitativen Größe der Credits. Weiterhin sind „verkrustete Vorurteile“ zwischen Bildungsinstitutionen und auch bei der Anerkennung von außerhalb der Hochschule erreichten Qualifikationen zu bemerken. Das Beschreiben von Modulen (u.ä.) in der Form von Lernergebnissen bereitet Schwierigkeiten bzw. benötigt einen längeren Zeitraum zur Umsetzung. Aufgrund unterschiedlicher Überlegungen wird Durchlässigkeit vornehmlich vertikal im Sinne von konsekutiven Studiengängen verstanden. Die Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen befinden sich häufig noch im Aufbau, und die Akkreditierungsverfahren leiden oft daran, dass es noch keine ausreichende Anzahl von ausgebildeten „Peers“ gibt.

DQR

Im gegenwärtigen europäischen Entwicklungsprozess werden formale Qualifikationen Niveaustufen zugeordnet, um den Lernergebnissen des Qualifikationsrahmens zu entsprechen. Es ist anzunehmen, dass „ältere“ Qualifikationen oft nur zufällig genau einer Stufe entsprechen. In einigen Ländern wird deshalb auch diskutiert, ob für eine Qualifikation „als Ganzes“ eine genaue Übereinstimmung („full fit“) vorliegen muss oder ob ein „ziemlich genau“ („best

fit“) ausreicht, wobei offen bleibt, ob die „großzügige“ Interpretation Bestand haben kann. Die Konsequenzen daraus sollten genau überlegt werden, um nicht das gegenseitige Vertrauen („mutual trust“) und damit die potenzielle Durchlässigkeit – zu gefährden.



Differenzierte Zuordnung statt Schubladendenken (Foto: BIBB/Lohse)

Anders als im QF-EHEA ist es im DQR nicht zwingend, dass eine formale Qualifikation die „horizontale Summe“ der auf einer Stufe beschriebenen Lernergebnisse ist. Vielmehr kann sie als Bündel von Lernergebnissen unterschiedlicher Niveaustufen „geschnürt“ werden. So könnte eine Qualifikation hinsichtlich des Wissens gegebenenfalls einer anderen Niveaustufe entsprechen als bezüglich des Könnens. In der Gesamtwürdigung entspricht die Qualifikation einer Niveaustufe voll. Damit nicht eine eher „gefühlte“ Gesamtwürdigung der Qualifikation Ausschlag für eine Zuordnung zu einer Niveaustufe ist, sind nachvollziehbare Argumentationen und anschließende Qualitätssicherung entscheidend für die Akzeptanz.

Werden Qualifikationen auf der gleichen Niveaustufe eingeordnet, so bedeutet das nicht, dass die Lernergebnisse der Qualifikationen identisch sind. Der Hochschulabschluss „Bachelor“ wird der Niveaustufe 6 des DQR zugeordnet. Es ist anzunehmen, dass weitere formale Qualifikationen aus anderen Bildungssektoren ebenfalls in dieser Stufe beschrieben werden. Dies sagt jedoch nicht aus, dass die berufliche Qualifikation zu einer akademischen – bzw. umgekehrt – „mutiert“, sondern dass die Qualität der Qualifikationen einander entspricht. Dies gilt auch für unterschiedliche Bachelorprogramme, d. h., die Verschiedenartigkeit bleibt bestehen, sie wird „eingepasst“. Die Herausforderung besteht darin, mit dieser Vielfalt umzugehen, um die Durchlässigkeit zu fördern.

Der DQR liegt als Entwurf seit Februar 2009 vor. Zurzeit wird in vier Arbeitsgruppen getestet, inwieweit bestehende schulische, berufliche und hochschulische Qualifikationen mit einzelnen Niveaustufen hinsichtlich der

¹ Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“, 18. 9. 2008, veröffentlicht im Januar 2009 – www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ / 9. 1. 2010

beschriebenen Kompetenzen übereinstimmen, so dass eine Aussage über die Stufe einer Qualifikation gemacht werden kann. Während in einigen Ländern die Stufen 5–8 dem Hochschulsektor vorbehalten sind, ermöglicht die achtstufige „offene“ Vorgehensweise in Deutschland, zumindest vom Ansatz her, Qualifikationen aus den drei Bildungsbereichen für ein gleiches Niveau vorzuschlagen, wenn eine Gleichwertigkeit durch die in der Qualifikation dokumentierten Lernergebnisse vorliegt.

In der Testphase werden die überwiegend „inputorientierten“ Qualifikationsbeschreibungen für „outcomeorientierte“ Einstufungen eingesetzt. Wie nicht anders zu erwarten, führt das häufig zu der Notwendigkeit, „Lücken zu schließen“, die – natürlicherweise – vorhanden sind. Dies trifft generell eher bei Personal- als bei Fachkompetenzen zu. Es wird gehofft, dass ein konsensuales Vorgehen zur „Lückenschließung“ und „Zuordnung“ möglich ist; dazu sind große Anstrengungen aller Teilnehmer notwendig. Das Risiko besteht darin, dass zwar Entscheidungen getroffen, sie jedoch nicht von allen getragen werden und damit nur formal eine Zuordnung gelingt; das könnte die Durchlässigkeit gefährden. Um das zu vermeiden, muss sich eine sehr intensive Arbeitsphase an die Testphase anschließen, in der das Verbindende zwischen den Qualifikationen der Domänen verdeutlicht wird und damit der „abstrahierende“ DQR in seiner Strukturierung, Graduierung und Formulierung unter Berücksichtigung der Teilhabe aller Interessengruppen weiterentwickelt werden kann. Es muss erkennbar werden, wie in Zukunft bestehende und neu hinzukommende Qualifikationen durch Lernergebnisse dargestellt werden müssen, damit sie eine bestimmte Niveaustufe des DQR reflektieren. Denkbar ist auch die Bildung von „Cluster“, die domänenübergreifend beschrieben werden. Analog zum Hochschulrahmen könnten z. B. für die „duale Ausbildung“ aufgrund der Ergebnisse der Arbeitsgruppen eine (oder mehrere) Niveaugruppen festgelegt werden. Anhand der Lernergebnisse des DQR dieser Stufe werden für dieses Cluster – domänenunabhängig – die Lernergebnisse „übersetzt“. Ähnlich wie bei Bachelor- oder Masterstudiengängen müsste dann im Zuge einer Quali-

tätsprüfung sichergestellt werden, dass konkrete duale Ausbildungen, z. B. zum Industriekaufmann, dieser oder einer anderen Stufe zugeordnet werden. Sukzessiv sollten danach weitere Qualifikationen nicht automatisch „eingestellt“, sondern im Sinne des DQR überarbeitet werden, d. h., evtl. können sie einem bestehenden Cluster zugeordnet werden oder es müssen neue gebildet werden bzw. es handelt sich um Bildungswege, die einzeln „outcomeorientiert“ dargestellt werden müssen. Eine Integration dieser Art wird mit größter Wahrscheinlichkeit vergleichbare Abschlüsse mit ihren Kompetenzen transparent machen und die Durchlässigkeit als „natürlich“ erscheinen lassen, d. h. die „Kultur“ verändern.

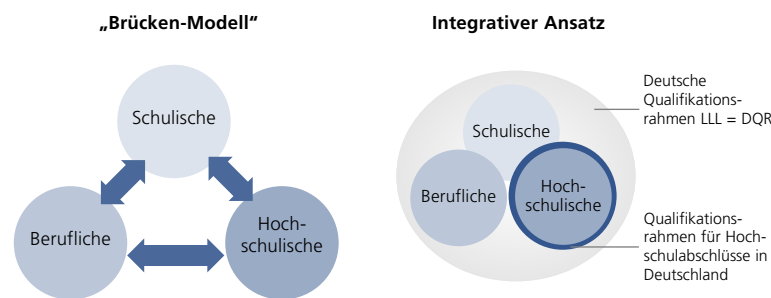
Interessant ist es, beispielhaft die Niveaustufe 5 des EQF zu untersuchen, die im EU-EHEA als „short cycle“ dem „Zyklus 1“ des Hochschulbereichs vorgelagert ist. Diese Niveaustufe bietet eine ideale Chance, die Durchlässigkeit zwischen den Qualifikationen der Bildungsbereiche zu verdeutlichen. Obwohl es in Deutschland noch keine zweijährigen Kurzstudiengänge gibt, ist zu erwarten, dass bei der weiteren Entwicklung zum EHEA dieses Angebot entstehen wird – wahrscheinlich auch im Bereich der Weiterbildung, ggfs. durch Institutionen anderer EU-/Bologna-Mitgliedstaaten, und es ist sinnvoll, sich darauf einzustellen.

Integrierender Ansatz Nationaler Qualifikationsrahmen

Spätestens seit der verstärkten Entwicklung von nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen in den letzten Jahren wurde nicht nur die Notwendigkeit immer offensichtlicher, Brücken zwischen den parallelen Entwicklungen zu bauen, sondern es wuchs auch die Erkenntnis, sich den „Brückenbau“ zu sparen und einen integrativen Ansatz zu verfolgen (vgl. Abb. 2). Dieser Zielvorstellung dient die Entwicklung bildungsübergreifender Qualifikationsrahmen.

Im linken Schaubild sind die drei Bildungsbereiche als selbstständige Subsysteme dargestellt. Verbindungen in Bezug auf Durchlässigkeit können nur durch Brückenkonstruktionen erfolgen. In der Vergangenheit waren diese Brücken oft nicht existent oder wurden nur unter schwierigen Umständen „gebaut“. Insgesamt hat sich dieses System für eine reibungslose Durchlässigkeit nicht bewährt, da es unsicher, ungesichert und oft nicht rational nachvollziehbaren Entscheidungsprozessen ausgeliefert war. Im rechten Schaubild umfasst der Deutsche Qualifikationsrahmen das gesamte deutsche Bildungssystem. Schulische, berufliche und hochschulische Bildung sind Teilbereiche. Für den hochschulischen Bereich gibt es die Besonderheit, dass dafür ein eigenständiger Qualifikationsrahmen vorliegt. Er hat den Vorteil, dass bundesweit nach einheitlichen Beschreibungskategorien festgelegte und überprüfte Lernwege zu definierten

Abbildung 2 **Brückenkonstruktionen und Integrativer Ansatz**



Abschlüssen führen. Auch wenn die Intention wahrscheinlich anders gelagert war, so sollte akzeptiert werden, dass der hochschulische Qualifikationsrahmen ein sektoraler Qualifikationsrahmen des DQR ist. Es könnte sinnvoll sein, auch für den beruflichen und schulischen Bereich eigene sektorale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, allerdings mehr unter dem Gesichtspunkt, dass damit eine Clusterbildung möglich wäre, um die zahlreichen Abschlüsse besser zu strukturieren, gemeinsam „outcomeorientiert“ zu beschreiben und einem Niveau zuordnen zu können. Es wäre also ein allumfassender DQR vorstellbar, der die drei sektoralen Qualifikationsrahmen integriert, ohne Brückenbau.

Prinzipiell unerheblich ist es, wie viele Credit-Systeme es gibt; denn Credits bestimmen sich immer nur aus ihrem formalen System heraus und haben nur in dem Kontext eine Bedeutung, so wie nationale Währungen auch. Es ist aber wesentlich einfacher, wenn im gesamten europäischen Bildungssystem ein Credit-System, d. h. eine Währung besteht, die sich nach methodisch gleichen Kriterien auf Lernergebnisse bezieht und damit aussagekräftig wird. In Analogie zu einem Währungssystem wird deutlich, dass erst durch den Einsatz von Credits, z. B. in einem Anrechnungsverfahren, die „Kaufkraft“ deutlich wird, d. h. der Bezug zu definierten Lernergebnissen eines Lernwegs.

Bologna- und Kopenhagen-Prozess als langfristiges Reformvorhaben gestalten!

Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen durch den Bologna- und Kopenhagen-Prozess schafft prinzipiell Verbesserungen hinsichtlich der Durchlässigkeit. Anders als früher wird es aber heute als unabdingbar angesehen, dass ein integrativer Ansatz verfolgt wird, in dem Durchlässigkeit ein Bestandteil und nicht nur ein Ziel ist. Sich entwickelnde sektorale, fachwissenschaftliche oder auch institutionelle Rahmen haben sich diesem System unterzuordnen, sie sind Subsysteme. Instrumente wie ein Credit-System sind hilfreich, können aber nur dann greifen, wenn die Definition der Qualifikationen und der Elemente der Qualifikationsrahmen eindeutig sind und einer Sachlogik folgen, die durch Lernergebnisse konkret nachweisbar ist.

Während die *Anerkennung* – auch durch die Lissabon Vereinbarung – innerhalb der Teilnehmerstaaten geregelt ist und letztlich in der Umsetzung durch das gegenseitige Vertrauen bestimmt wird, ist die Anrechnung von dem zu entscheiden, dem die Qualifikation vorgelegt wird. Dies ist ein Grundprinzip, das zwar ein gewisses Risiko der Willkür in sich birgt, jedoch sollte erwartet werden können, dass die Anerkennung und Anrechnung gemäß der definierten Lernergebnisse erfolgt. Das setzt ein offenes dokumentiertes Verfahren voraus. Die „Standards and Guidelines“ und

das „Register“, die im Hochschulbereich entwickelt wurden, einschließlich der weiteren im Bologna- und Kopenhagen-Prozess bereits eingesetzten Instrumente zur Sicherung und Verbesserung der Qualität (vor allem Curriculum Vitae, Learning Agreement, Transcript of Records/Mobility Pass, Diploma-/Certificate Supplement, Language Pass) sind dafür sehr hilfreich. Es ist zu überlegen, inwieweit sie erweitert werden müssten, um als „Code of Practice“ die Verfahrenstransparenz herzustellen und das Vertrauen zu schaffen, das durch langjährige Praxis entstehen kann. Jedoch ergeben sich aus den Qualifikationsrahmen keine individuellen, rechtlich einklagbaren Ansprüche. Zugänge sind eine politische Setzung, in deren Rahmen nach wie vor die aufnehmende Stelle entscheidet. Wichtig ist, welche Qualitätsimpulse an die Akteure vermittelt werden können, wobei vieles davon abhängt, ob es gelingt, griffige Formulierungen zu finden, die ein bestimmtes Qualitätsniveau widerspiegeln. Ein Credit-System ist dabei nützlich.

Die Fixierung der Abschlüsse im Bildungssystem und die gesellschaftliche Einschätzung dazu sind das größte Problem der Durchlässigkeit. Entwicklungen zur Modularisierung und Bausteinen in der Form der Lernergebnisse sollten verstärkt diskutiert werden. Die zurzeit von einigen Hochschulen betriebene „enge“ Beschreibung von Abschlüssen auf Bachelorniveau ist nicht förderlich. Dagegen könnte die Erweiterung des Begriffs „Qualifikation“ – wie vorgenommen – sehr hilfreich sein.

Die eingangs geäußerten Hoffnungen haben sich insofern noch nicht erfüllt; eine Realisierung ist aber auch weiterhin in Reichweite, um als Voraussetzung Anerkennung und Anrechnung nicht als eine Gefälligkeit, sondern als ein nachvollziehbares Verfahren zu entwickeln. Durchlässigkeit ist keine „Großzügigkeit“, sondern im „Wettbewerb der Köpfe“ gemäß der Lissabon Konvention eine bildungspolitische Notwendigkeit. Der Bologna- und Kopenhagen-Prozess sind keine Schönheitsreparaturen, sondern langwierige, intensive Reformvorhaben: „You may put lipstick on a pig – but it stays a pig. Bologna and Copenhagen are more than make-up.“ ■

Literatur

Bologna beyond 2010, report on the development of the European Higher Education Area (2009), Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat

GEHMLICH, V.: *Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens. Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz. In: BWP 33 (2004) 6, S. 17–22*

GEHMLICH, V.: *Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des Lernens, Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2009*

VLASCEANU, L.; GRÜNBERG, L.; PARLEA, D.: (2007), *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*