

Forschungsprojekt **1.5.201** (JFP 2006)

Nationale Qualifikationsrahmen in England, Irland, Schottland - Konstruktion, Nutzung, Wirkung

Abschlussbericht

Projektsprecher
Dr. Georg Hanf

Laufzeit I/2006-IV/2008

Bonn, 01. Mai 2010

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 -1602

Fax: 0228 / 107 - 2964

E-Mail: hanf@bibb.de

www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
1 Problemdarstellung.....	3
2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen.....	4
2.1 Projektziele	4
2.2 Forschungsfragen	5
2.3 Hypothesen.....	5
3 Methodische Vorgehensweise	6
Forschungsmethoden	6
4 Ergebnisse	7
4. 1 England: Qualifications and Credit Framework (QCF).....	7
4. 2 Schottland: Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)	8
5 Ausblick und Transfer	12
6 Veröffentlichungen	13
7 Literaturverzeichnis	13

Abstract

Der von der Europäischen Kommission vorgeschlagene Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist als ein Instrument konzipiert worden, Qualifikationen unterschiedlicher Bildungsbereiche und Berufserfahrungen in einer gemeinsamen Sprache als Lernergebnisse darzustellen und vergleichbar zu machen, Lernergebnisse innerhalb eines Bildungsbereichs und zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen anzurechnen, in anderen Staaten erreichte Lernergebnisse einzuordnen und einen Transfer von Lernleistungen zu ermöglichen. Die europäische Initiative gab Impulse für die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR).

Eine Reihe von Ländern, namentlich England, Irland und Schottland, hat bereits seit Jahren Nationale Qualifikationsrahmen etabliert, die z.T. auch der Konstruktion des EQR zugrunde lagen. Bei der Entwicklung eines NQR für Deutschland sollten deshalb diese Qualifikationsrahmen, ihre Entstehung und Konstruktion sowie ihre Wirkungen und Probleme geprüft werden. Hierzu wurden leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten geführt, die an der Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen beteiligt waren oder die sie nutzen (ca. 60 Personen pro Land von Institutionen des Qualifikationssystems, Bildungsinstitutionen, Berufsorganisationen, Unternehmen).

England, Schottland und Irland haben – bei großen Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer traditionellen kulturellen und sozialen Grundlagen – deutlich verschiedene Qualifikationsrahmen entwickelt. Als dominierende ‚Leitmotive‘ lassen sich erkennen: Flexible Erfüllung von Arbeitsmarkt-Erfordernissen (England); Schaffung von individuellen Lernwegen durch Anerkennung und Anrechnung (Schottland); Kohärenz im Qualifikationssystem (Irland). Mit den drei Qualifikationsrahmen wurden die verschiedenen Bildungssektoren in den Ländern besser miteinander verbunden. Der allgemein anerkannte Nutzen liegt in der größeren Transparenz von Qualifikationen und potenziellen Bildungswegen. Positive Effekte sind bei der nun konsistenteren Gestaltung der Curricula erkennbar. Der Rahmen dient z.T. auch als

Steuerungsinstrument für die Finanzierung der Weiterbildung – mit teilweise negativen Folgen für Angebot und Anbieter. Bei den Wirkungen, die Qualifikationsrahmen hinsichtlich besserer Zugänge und Übergänge zugeschrieben werden, handelt es sich weitgehend um Erwartungen, die in der Realität – auch mangels tragfähiger Daten – so (noch) nicht nachgewiesen werden können. Die Einführung von Qualifikationsrahmen ist ein langwieriger Prozess und umso erfolgreicher, je weniger er mit kurzfristigen hohen Ambitionen verbunden wird.

Können wir angesichts der grundverschiedenen Systeme in den untersuchten Ländern und in Deutschland von diesen überhaupt etwas lernen? Ihre Erfahrungen sind nur bedingt übertragbar. Es gibt einige Hinweise, die für die Entwicklung in Deutschland zu bedenken wären. Ein Qualifikationsrahmen sollte schrittweise, aufeinander aufbauend (inkrementell) entwickelt werden. Ein eher ermöglichender Ansatz, der die (weiterhin existenten) Subsysteme konsensuell einbindet, ist einem regulativen vorzuziehen; gleichwohl ist ein Mandat erforderlich, um gegenseitige Blockaden zu vermeiden. Es ist zu präzisieren, welche Funktionen ein Qualifikationsrahmen in einem breiten Politikansatz erfüllen soll und welche Strukturen bzw. Ressourcen erforderlich sind, damit er diese Funktionen auch erfüllen kann.

1 Problemdarstellung

In Lissabon wurden im Jahr 2000 von den Staats- und Regierungschefs gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung der Bildungssysteme formuliert, die bis 2010 umgesetzt werden sollen. Vor diesem Hintergrund wurde mit der „Brücke-Initiative“ zur europäischen Öffnung der Berufsbildungssysteme und der „Kopenhagen-Erklärung“ zur verstärkten Zusammenarbeit (2002) der Integrationsprozess im Bereich der Berufsbildung beschleunigt. Für die Schaffung eines Europäischen Berufsbildungsraums sind die Transparenz von Qualifikationen¹ und der Transfer von Lernleistungen zentral. Im Kommuniqué von Maastricht vom Dezember 2004 haben sich deshalb die für die Berufsbildung zuständigen Minister, die Sozialpartner und die Europäische Kommission dafür ausgesprochen, einen europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zu entwickeln und umzusetzen.

In der Erklärung wird dies auch mit den Zielen verknüpft, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und zu steigern sowie ihre Gleichwertigkeit gegenüber der schulisch-akademischen Bildung zu fördern. Gleichzeitig wird für die Berufsbildung eine enge Verknüpfung zwischen der Entwicklung eines EQR und eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) angestrebt. Nach der Beratung des ersten Entwurfs zum EQR (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005) im zweiten Halbjahr 2005 wurde dieser von einer technischen Arbeitsgruppe überarbeitet; Mitte 2006 ging der revidierte Entwurf auf den Entscheidungsweg und wurde unter deutscher Präsidentschaft im Frühjahr 2007 von Parlament und Ministerrat verabschiedet.

Der von der Europäischen Kommission vorgeschlagene Qualifikationsrahmen ist als ein Instrument konzipiert worden, um Qualifikationen unterschiedlicher Bildungsbereiche und Berufserfahrungen in einer gemeinsamen Sprache als Lernergebnisse darzustellen und vergleichbar zu machen, Lernergebnisse innerhalb eines Niveaus und zwischen unterschiedlichen Niveaus anzurechnen, in anderen Staaten erreichte Lernergebnisse einzuordnen und einen Transfer zwischen (Sub-)Systemen zu ermöglichen. Die europäische Initiative gibt Impulse für einen nationalen Qualifikationsrahmen.

¹ Der Begriff „Qualifikationen“ wird in diesem Zusammenhang im Sinne von Abschlüssen (qualifications) verwendet.

Die Konzeption eines möglichen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) wurde bisher einerseits eng im Kontext des Entwurfs eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) mit dessen bildungs- und beschäftigungspolitischen Intentionen diskutiert, um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten. Ein NQR, der sich auf dieses neue ergebnisorientierte internationale Klassifikationssystem bezieht, könnte den Wert deutscher Qualifikationen angemessener deutlich machen als die bisher internationalen Vergleichen zugrundeliegende, auf Bildungsinstitutionen und -zeiten basierende ISCED-Klassifikation oder gar die europäische Anerkennungsrichtlinie, nach deren Kategorien der deutsche Meister neben seinem Gesellen auf Stufe 2 rangiert. Zugleich steht das Projekt NQR auf nationaler Ebene für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten in verschiedenen Handlungsfeldern des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen. Zu nennen sind insbesondere: Die Anbindung berufsvorbereitender Maßnahmen an das Qualifikationssystem durch die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen; die Verknüpfung schulischer Lernwege mit den Qualifikationen des dualen Systems durch die Zulassung zur Kammer-Prüfung im Rahmen des novellierten Berufsbildungsgesetzes von 2005; die Verankerung einer möglichen Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Hochschulstudiengänge in Landesgesetzen, unterstützt durch ein Modellprogramm des BMBF.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) in der deutschen Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR vom 15.11.2005 (Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz (2005)) der Europäischen Kommission mitgeteilt, dass Deutschland beabsichtigt, ein nationales Rahmenwerk für die berufliche und die allgemeine Bildung zu entwickeln. Diese Planung wurde auch im Rahmen des Innovationskreises Berufsbildung des Ministeriums in der Arbeitsgruppe ‚Europäische Öffnung‘ konkretisiert. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich in seiner Stellungnahme zum Kommissionsentwurf auf seiner Sitzung vom 14.12.2005 ebenfalls für die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens in Deutschland ausgesprochen. Er hat dies in seiner Sitzung vom 09.03.2006 bekräftigt und eine Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Leitlinien zur Gestaltung eines NQR aus Sicht der Berufsbildung eingerichtet.

Eine Reihe von Ländern, namentlich England, Irland und Schottland, hat bereits seit Jahren Nationale Qualifikationsrahmen etabliert, die z.T. auch der Konstruktion des EQR zugrunde lagen. Bei der Entwicklung eines NQR für Deutschland sind deshalb auch diese NQR, ihre Entstehung und Konstruktion sowie ihre Wirkungen und Probleme zu prüfen.

2 Projektziele, Forschungsfragen und Hypothesen

2.1 Projektziele

Die vergleichende Untersuchung zu nationalen Qualifikationsrahmen in Irland, England und Schottland soll zum Verständnis dieser Proto-Typen beitragen und Hinweise für die Entwicklung eines nationalen Rahmens in Deutschland liefern. Das Projekt will Erkenntnisse darüber liefern, in welchem politisch-historischen Kontext in Ländern, die bereits über Qualifikationsrahmen verfügen, ihre Entstehung eingebettet ist, wie und von wem dieser Rahmen konstruiert wurde, welche Auswirkungen seine Implementation auf das System von Bildung und Ausbildung hatte und hat, wie er vom Beschäftigungssystem wahrgenommen wird, welches die operativen Probleme und schließlich welche die Perspektiven seiner Weiterentwicklung sind.

2.2 Forschungsfragen

Ausgangssituation/Prinzipien

Welches waren die Ausgangssituation und die leitenden Prinzipien für einen NQR in den angelsächsischen Ländern? Was geschah in diesen Ländern auf dem Wege zu einem NQR? Was waren die Hintergründe und vorausgehenden Entwicklungen? Was waren die treibenden Kräfte – Politik/Ökonomie und/oder Bildung?

Konstruktion

Wie wurden die NQR in diesen Ländern konstruiert, wer war mit welcher Rolle daran beteiligt? Welche Niveaus wurden definiert, und wie werden diese theoretisch begründet? Welche Kompetenzdimensionen werden unterschieden? Welcher integrierte Satz von Deskriptoren, der Berufsbildung und Hochschulbildung in einem Kontinuum umfasst, wurde gefunden?

Auswirkungen im Bildungssystem

Welche Auswirkungen hatte/hat die Implementation der NQR auf die Institutionen des Bildungssystems? Welche Rolle spielt der Qualifikationsrahmen bei der Normierung von Qualifikationen und Curriculumentwicklung? (Wie) verändert sich mit der Einführung eines Qualifikationsrahmens das Aus-/Bildungsangebot? Welche Implikationen hat die Einführung eines NQR auf die Prüfungen (Prüfungsnormen, Prüfungsformen, Prüfungsstellen)? Wie verändern sich die Zulassungsmodalitäten? Welche Qualitätssicherungsverfahren kommen damit zum Einsatz? Welches waren/sind die Auswirkungen der Implementation eines NQR hinsichtlich der Verbindung zwischen den Institutionen und hinsichtlich der Anrechnungsmöglichkeiten? Wie wird der Qualifikationsrahmen von den Lernenden beim Erwerb von Qualifikationen/ Kompetenzen genutzt?

Auswirkungen im Beschäftigungssystem

Wie wurden/werden der NQR und seine Implikationen von den „Abnehmern“ von Qualifikationen im Beschäftigungssystem wahrgenommen, welche Erwartungen sind damit verbunden und wie werden sie dort tatsächlich genutzt?

Übergreifend

Welches sind die förderlichen und hinderlichen Faktoren bei der operativen Umsetzung, welches lauten die verbundenen Herausforderungen und Perspektiven der Weiterentwicklung?

Wie beurteilen die drei Länder gegenseitig die jeweils anderen NQRn und wie beziehen sie sich aufeinander?

Fragen zur Wirkung auf der Makroebene (Bildungsteilnahme, Qualifikations-, Beschäftigungs- und Tarifstruktur) können in diesem Projekt aufgrund fehlender bzw. unzureichender statistischer Daten nicht beantwortet werden. Gleichwohl werden Strukturdaten als Hintergrundinformation zum jeweiligen Bildungs- und Beschäftigungssystem herangezogen.

2.3 Hypothesen

Hintergrund für die Etablierung eines NQR waren konkrete Steuerungsprobleme in den untersuchten Ländern. Es wurden folgende Hypothesen formuliert:

Es ist aufgrund unterschiedlicher Konzepte und Erwartungen der Akteure des Qualifikationssystems nicht möglich, eine „gemeinsame Sprache“ zu finden, die für NQR konstitutiv ist.

Einzelne Segmente des Qualifikationssystems müssen mit der Etablierung eines NQR die Kontrolle über „ihre“ Qualifikationen abgeben bzw. diese teilen; dies tangiert auch den ökonomischen Nutzen bei den Entwicklern, Anbietern, Zertifizierern von Qualifikationen und führt zu Widerständen gegen einen NQR.

Die Implementation eines NQR geht einher mit einem hohen Aufwand an institutioneller Reorganisation und mit hohem finanziellem Aufwand für extern gesteuerte/durchgeführte Prüfungen und Zertifizierungen.

Mangelndes Vertrauen in das Bildungssystem seitens des Beschäftigungssystems wird durch einen NQR kompensiert; Rekrutierungsprozesse werden erleichtert.

Die Unterschiede der drei Qualifikationsrahmen sind kontingentes Ergebnis eines Aushandlungsprozesses; sie dienen als Distinktionsmerkmale der symbolischen (Re-)Nationalisierung.

3 Methodische Vorgehensweise

Forschungsmethoden

In die Untersuchung wurden Länder mit unterschiedlich konstruierten Qualifikationsrahmen einbezogen: Irland, Schottland, England. Zu allen Ländern bestehen bereits Kontakte zu den zuständigen Stellen sowie zu Forschern und Forscherinnen. Folgende Methoden kamen zum Einsatz: Literatur-/Dokumentenanalyse; leitfadengestützte Interviews.

Zunächst wurden vor dem Hintergrund von Grundinformationen und Strukturdaten zu den Bildungssystemen Literatur und Dokumente zum politischen und theoretischen Hintergrund und zum Prozess der Entwicklung der Qualifikationsrahmen analysiert.

In Anlehnung an die Evaluations-Studie zum schottischen Credit- und Qualifikationsrahmen (SCQF) wurde die **empirische Erhebung** in vier Phasen durchgeführt werden.

- In **Phase 1** wurden die wesentlichen Akteure befragt, die in die Entwicklung des Rahmenwerks einbezogen waren bzw. sind.
- In **Phase 2** wurden Fallstudien in zwei Berufsfeldern mit Vertretern und Vertreterinnen von jeweils zwei Bildungseinrichtungen der akademischen sowie der beruflichen Bildung durchgeführt. Befragt wurden Experten und Expertinnen aus den Bereichen Curriculumentwicklung, Angebotsplanung, Bildungsberatung, Personal in der Qualitätssicherung sowie Lehrpersonal. Die Fallstudien wurden in den Berufsbereichen „Social Services“ und „Engineering“ durchgeführt. Der Schwerpunkt lag dabei auf vergleichbaren Levels des mittleren Qualifikationssegments (Schottland Level 6/7/8, Irland Level 5/6/7, England Level 4/5/6).
- **Phase 3** richtete sich auf institutions-/organisationsübergreifende Aspekte der Implementation: Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen, arbeitsbasiertes Lernen, kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung. Hierzu wurden Repräsentanten der Dachorganisationen von Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Berufsbildung, „community based learning“ sowie der Bildungs- und Berufsberatung befragt.

- In **Phase 4** wurden Unternehmer und Vertreter von Gewerkschaften/ Berufsverbänden im Hinblick auf die Arbeitsmarkt-/Beschäftigungsrelevanz des Qualifikationsrahmens interviewt.

Befragt wurden in jedem Land in der **Phase 1 10 Schlüsselpersonen** der Entwicklung und Implementation des Rahmenwerks, die alle Bildungsbereiche abdecken; in der **Phase 2 30 Praktiker** für Curriculum-Entwicklung, Programmplanung (Angebot), Zulassung, Prüfung, Anrechnung in je zwei Einrichtungen sowohl der Berufsbildung wie der Hochschulbildung in den zwei Berufsbereichen „soziale Dienstleistungen“ und „Engineering“; in **Phase 3 10 Repräsentanten** der Dachorganisationen von Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Berufsbildung, „community based learning“, Bildungs- und Berufsberatung; in **Phase 4 10 Vertreter** aus Betrieben bzw. von Berufsorganisationen.

Die Auswahl der Berufsbereiche war begründet durch die bereits vorliegende schottische Untersuchung; sie machte aber auch Sinn insofern, als in beiden Bereichen über mehrere Niveaus hinweg berufliche und akademische Qualifikationen vorliegen.

Die Ergebnisse der nationalen Studien wurden in einem Workshop mit den Experten und Expertinnen der beteiligten Länder diskutiert und vergleichend synthetisiert. Abschließend wurden Schlussfolgerungen für den deutschen Kontext formuliert.

4 Ergebnisse

4. 1 England: Qualifications and Credit Framework (QCF)

Die Ursprünge des englischen Nationalen Qualifikationsrahmens (*National Qualifications Framework*, NQF) lassen sich bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen (vgl. HAYWARD/LACZIK/SMITH 2007). Die Situation war damals gekennzeichnet durch den rasanten Niedergang der traditionellen Industrien und hohe (Jugend-)Arbeitslosigkeit. Eine an den Bedürfnissen der Arbeitgeber orientierte Politik führte schließlich 1986 zur den an funktionalen Arbeitsplatz-Anforderungen orientierten, in fünf Niveaus gestuften *National Vocational Qualifications* (DEIBINGER 2001). Der erste umfassende NQF wurde 1996 vorgeschlagen (vgl. HODGSON/SPOURS 1996). Im vorläufig letzten Schritt (2006 ff.) wurde dieser Rahmen erweitert zum *Qualifications and Credit Framework* (QCF), einem mit Leistungspunkten verbundenen Rahmen – ohne Einbeziehung der höheren Bildungsabschlüsse (Higher Education) (vgl. Qualifications and Curriculum Authority [QCA]/Learning and Skills Council [LSC] 2004). Die Entwicklung und Steuerung lag/liegt nahezu ausschließlich in den Händen von QCA bzw. LSC.

Der QCF hat acht Niveaus und ein Eingangsniveau (mit drei immanenten Sub-Niveaus); der separate Rahmen für Höhere Bildungsabschlüsse (*Framework for Higher Education Qualifications*, FHEQ) umfasst die Niveaus 4 bis 8. Auf jedem Niveau werden drei Kategorien von Lernergebnissen unterschieden: *Knowledge and understanding* (Wissen/Verstehen, Reflektion); *Application and action* (Problemlösen, Methodenkompetenz); *Autonomy and Accountability* (Autonomie und Verantwortung). Diese differenzierten Deskriptoren wurden erst mit der Integration von Credits in den Rahmen eingefügt (vgl. QCA/LSC 2004).

Bei den im Rahmen des Projekts befragten Personen sind offenbar nur geringe Kenntnisse über Inhalt und Zweck des QCF vorhanden. Meist wurde er als schematische Klassifikationsstruktur für Qualifikationen beschrieben. Viele Akteure zeigten sich gleichgültig, weil sie fanden, dass der QCF wenig oder keine Auswirkungen auf ihre Arbeit habe, andere

äußerten Unzufriedenheit angesichts der ständigen Reformen des Systems. Nur den an der Entwicklung des QCF beteiligten Personen sowie einigen Befragten, die in der Qualifikationsentwicklung tätig waren, war sein Zweck bekannt. Ihrer Auffassung nach hat der QCF nicht nur rein deskriptive Aufgaben, sondern entwickelt sich zu einem Politikinstrument mit Regulierungsfunktion. Dies zeigt sich im Bereich der Festlegung von Zielvorgaben und bei der Finanzierung, da Ausbildungsgänge nur finanziell gefördert werden, wenn sie in den QCF integriert sind.

Der QCF hat als Katalysator für die Koordinierung zwischen der *Qualifications and Curriculum Authority*, den *Sector Skills Councils*, den zeugniserteilenden Stellen, Finanzierungsgremien und den Anbietern gewirkt. Was jedoch die Weiterqualifizierung von Lernenden betrifft, so hat er seine Ziele nicht erreicht. Es lässt sich statistisch keine kontinuierliche Höherqualifizierung ausmachen.

In einer Reihe von Punkten wurde grundsätzliche Kritik am QCF (Prozeß) laut: (1) Der vom Ministerium ohne solide Konsultation verordnete permanente Systemwandel steht einer sinnvollen Nutzung entgegen. (2) Die Funktion beruflicher Qualifikationen, Übergänge in den Arbeitsmarkt zu strukturieren und die Filter-Funktion innerhalb des Bildungssystems werden mit dem Rahmen vermischt; gleichzeitig ist ihre Regulation unzureichend aufeinander abgestimmt. (3) Durchgängige Modularisierung und Leistungspunkte sind Mittel der Flexibilisierung; sie bedeuten aber einen hohen bürokratischen Aufwand und möglicherweise das Ende kohärenter Ausbildungsgänge.

4. 2 Schottland: Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)

Der Schottische Rahmen für Leistungspunkte und Qualifikationen (Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF) geht auf – den englischen vergleichbare - Entwicklungen in den 1980er Jahren zurück (GALLACHER/CROSSAN 2008). Schottland ist 1984 mit einer outcome-orientierten Modularisierung der schulischen beruflichen Qualifizierung vorangegangen (PILZ 2001). 1999 wurde dieses modulare System mit den allgemeinen schulischen Qualifikationen zum System Nationaler Qualifikationen vereint. Ein zweites Rahmenwerk war das in den frühen 1990er Jahren entwickelte *Scottish Credit Accumulation and Transfer Framework* (Scotcat), das die akademischen Qualifikationen mit den nicht-akademischen Höheren Nationalen Bildungsabschlüssen verband. Ein drittes Rahmenwerk für *Scottish Vocational Qualifications* (SVQs) - kompetenzbasiert und häufig am Arbeitsplatz erworben - wurde ebenfalls Anfang der 1990er Jahre eingeführt. Diese drei Rahmen wurden 2001 im *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF) als Meta-Rahmen zusammengefügt. Die Steuerung erfolgt durch einen Vorstand, ein beratendes Forum und einen Qualitätsausschuss, der die Aufnahme von Qualifikationen in den Bezugsrahmen überwacht. Die Schottische Behörde für Bildungsnachweise (Scottish Qualifications Authority, SQA) ist für die meisten nicht-universitären Abschlüsse zuständig.

Die relativ hohe Zahl von zwölf Niveaus ist nicht zuletzt in den drei *Access-Levels* begründet, die den Zugang von nicht formal Qualifizierten zum Bereich der formalen Qualifikationen erleichtern sollen. Die Deskriptoren für Lernergebnisse wurden aus einer Reihe vorhandener Deskriptoren destilliert, u.a. aus Kriterien für Schulabschlüsse, dem Rahmen für ‚Schlüsselqualifikationen‘, Beschreibungen für Nationale Programme auf diversen Niveaus sowie Deskriptoren für berufliche Qualifikationen und Bildungsstandards. Der Rahmen enthält fünf Kategorien von Lernergebnissen:

- *knowledge and understanding* (Wissen und Verstehen, hauptsächlich fachbezogen);
- *practice* (Anwendung von Wissen und Verstehen);

- *generic cognitive skills* (z.B. Evaluation, kritische Analyse);
- *communication, numeracy and IT skills* (Kommunikation, Rechnen, IT- Fertigkeiten);
- *autonomy, accountability and working with others* (Autonomie, Verantwortung, Kooperation).

(Zu den Niveaus vgl. www.scqf.org.uk/AbouttheFramework/Levels.aspx)

Der Erfolg des SCQF beruht auf Freiwilligkeit, Partnerschaft, Pragmatismus, breitem Politikansatz, einem schrittweisen Vorgehen (Inkrementalismus) und einer führenden Rolle der Hochschulen (RAFFE 2003; Scottish Executive Social Research 2005). Offensichtlich ist es gelungen, über die ‚gemeinsame Sprache‘ gegenseitige Akzeptanz und Kohärenz zu erzeugen. Die Ergebnisse der jüngsten Evaluierungen des SCQF deuten darauf hin, dass der Bezugsrahmen gut angesehen ist, genutzt wird und die Weiterqualifizierung und Übertragung von Leistungspunkten erleichtert. Allerdings wird die Fortentwicklung des SCQF überproportional durch die Aufnahme höherer Bildungsabschlüsse und die Schottische Behörde für Bildungsnachweise vorangetrieben; die Aufnahme beruflicher Qualifikationen und die Berücksichtigung des Lernens am Arbeitsplatz machen dagegen nur langsame Fortschritte. Was die Effekte des Rahmens auf die Bildungsbeteiligung betrifft, sind (noch) keine eindeutigen Aussagen möglich.

Bei manchen Akteuren (insbesondere im Bereich der Wirtschaft) ist nur ein dürftiges Wissen über den SCQF und ein geringes Verständnis des Systems vorhanden; es gibt nur wenige Beispiele für die Übertragung von Leistungspunkten in Richtung Higher Education. Obwohl die den SCQF tragenden Partner überschaubar sind, ist die Konsensfindung offenbar schwierig, da die verschiedenen Subsysteme weiterhin eigene Ziele verfolgen.

Herausforderungen für die Fortentwicklung des SCQF liegen nach Aussage der befragten Sozialpartner und Bildungsträger insbesondere in: (1) der Einbeziehung der gesamten Landschaft des lebenslangen Lernens; (2) der Weiterentwicklung der Arbeit in Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz; (3) der engeren Zusammenarbeit zwischen den beruflichen Gremien und öffentlichen Trägern.

Irland: National Framework of Qualifications for Ireland (NFQ)

Obwohl bereits 1930 ein Berufsbildungsgesetz in Kraft trat, gab es in Irland lange keine kohärente Strategie für die berufliche Bildung. Seit den 80er Jahren hat insbesondere der Europäische Sozialfonds Berufsvorbereitungs- und Berufsbildungsprogramme gefördert. Die Programme führten zu einer Vielzahl von Zertifikaten von lokalen Anbietern, von Branchenorganisationen, Berufsverbänden oder von Institutionen wie *City&Guilds of London* (National Qualifications Authority of Ireland 2007). Vor diesem Hintergrund ist der *Qualifications Act* von 1999 zu sehen, auf dessen Grundlage 2001 die *National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI) etabliert wurde, die ein *National Framework of Qualifications for Ireland* schaffen und steuern sollte. Der alle Bildungsbereiche integrierende irische NFQ wurde 2003 nach einem zweijährigen Konsultationsverfahren implementiert. Treibende Motive waren, Kohärenz in eine diffuse Struktur zu bringen, angesichts ökonomischen und demografischen Wandels eine Strategie lebenslangen Lernens zu entwickeln und schließlich das irische System international anschlussfähig zu machen (NQAI 2003).

Gleichzeitig mit der NQAI wurden der Rat für Höhere Bildung und Ausbildung (Higher Education and Training Awards Council, HETAC) und der Rat für Weiterbildung und Weiterausbildung (Further Education and Training Awards Council, FETAC) als nachgeordnete

Instanzen geschaffen. Zunächst wurde eine Vielzahl von Qualifikationen in die ‚Obhut‘ dieser Organisationen gegeben. Diese wurden dann ebenso wie die Schulabschlüsse und die Abschlüsse der Universitäten in den Rahmen integriert.

Dem stark ausdifferenzierten Rahmenwerk liegen Deskriptoren für acht Arten von Lernergebnissen auf zehn Niveaus zugrunde:

- *Knowledge* unterschieden nach Breite und Tiefe;
- *Know-how and skill*, unterschieden nach Spannbreite der Fertigkeiten, Methoden;
- *Competence* unterschieden nach Kontext (Autonomie), Rolle (Verantwortung), Selbst-Steuerung des Lernens, Einsicht/Reflexion.

Der regulatorische (gesetzliche) Ansatz wurde offensichtlich abgemildert durch die starke Differenzierung der Lernergebnisdeskriptoren, die die umfassende Abbildung von Lernergebnissen aus allen Kontexten ermöglichen sollte (vgl. ausführlich zum Irischen Qualifikationsrahmen NQAI 2003). Der irische NFQ dient vorrangig dazu, das bestehende Qualifikationssystem zu strukturieren. Zunächst wurden bestehende Qualifikationen zugeordnet. Neue Qualifikationen waren mit Inkrafttreten auf der Basis der NFQ-Deskriptoren zu entwickeln, und in einer Übergangszeit sämtliche Qualifikationen entsprechend zu überarbeiten. Aus 43 anerkannten Qualifikationstypen wurden 16. Ein besonderes Merkmal des irischen NFQ ist die Untergliederung der dem Rahmen auf jedem Niveau zugeordneten Abschlüsse in:

- ‚major awards‘ (staatlich anerkannte Abschlüsse),
- ‚minor awards‘ (Nachweis für Teile eines ‚major award‘),
- ‚supplemental awards‘ (Nachweis zusätzlicher Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen zu einem ‚major award‘) und
- ‚special purpose awards‘ (Nachweis spezifischer Leistungen unabhängig von anerkannten Abschlüssen).

Derzeit laufen Arbeiten zu Leistungspunktesystemen für Further Education und für Higher Education.

Es wird angenommen, dass sich ein Reformeffekt für das nationale System aus der starken legislativen Basis ergibt, auf der der Rahmen beruht. Gleichzeitig wurde bei der Entwicklung durchgängig auf Konsensbildung mit allen Beteiligten gebaut. Diese Mischung von gesetzlicher Legitimierung und Partizipation hat es ermöglicht, dass der Rahmen (im Vergleich zu den anderen Ländern) in relativ kurzer Zeit entwickelt und auf allen Ebenen des Bildungssystems etabliert werden konnte. Allgemeine Anerkennung hat die Informationspolitik bezüglich des Rahmens in jedem Stadium seiner Entwicklung und Implementation gefunden. Der Rahmen ist noch zu jung, um große Effekte im Erwerb von Qualifikationen feststellen zu können. Eine erste Evaluation wurde erst 2009 abgeschlossen.

Gemeinsamkeiten und Differenzen

England, Schottland und Irland haben – bei großen Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer traditionellen kulturellen und sozialen Grundlagen – deutlich verschiedene Qualifikationsrahmen entwickelt. Als dominierende ‚Leitmotive‘ lassen sich erkennen:

- Flexible Erfüllung von Arbeitsmarkt-Erfordernissen (England);
- Schaffung von individuellen Lernwegen durch Anerkennung und Anrechnung (Schottland);
- Kohärenz im Qualifikationssystem (Irland).

Qualifikationsrahmen lassen sich nach RAFFE/HOWIESON/TINKLIN (2005) nach dem Grad ihrer Integration unterscheiden (tracked, linked, unified). Die stärkste Versäulung zeigt der englische Rahmen (akademisch/nichtakademisch). Der irische Rahmen erscheint als integriert; allerdings enden die Qualifikationen der *Further Education* (und dazu gehören die Berufsbildungsabschlüsse) unterhalb der akademischen Niveaus. Der schottische Rahmen erscheint am stärksten integriert, auch wegen eines einheitlichen Credit Transfer Systems.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Rahmenwerken ist das hinsichtlich seines regulativen bzw. ermöglichenden Charakters (YOUNG 2005; TUCK 2007). Der englische Rahmen gehört zu den ersteren: zentral verordnet, nicht konsensuell, ohne Verankerung in Institutionen. Am ehesten auf Ermöglichung ist der schottische Rahmen angelegt, der in einem langen Konsensprozess gewachsen ist und die Subsysteme lose verkoppelt. Als regulativ-konsensuell kann der irische Rahmen gelten. Er beruht einerseits auf einem Gesetz, mit dem Zuständigkeiten für und Gestaltung von Qualifikationen geregelt werden; andererseits basiert er auf sehr breit angelegter und intensiver Konsultation.

Für alle Länder gilt: Die Wirkung ist zunächst eine Symbolische. Es wurde eine gemeinsame Sprache über alle Bildungs-Sektoren hinweg gefunden und diese dadurch miteinander verbunden. Der allgemein anerkannte Nutzen liegt in der Transparenz von Qualifikationen und potenziellen Bildungswegen. Der Rahmen findet in allen Ländern vor allem in der Bildungsberatung Verwendung. Positive Effekte sind bei der nun konsistenteren Gestaltung von Abschlüssen und Curricula erkennbar. Als kritischer Punkt erweist sich die Verknüpfung von Qualifikationsrahmen mit Finanzierungsarrangements in England und Irland: Gefördert wird vorrangig das Weiterlernen zum nächst höheren Niveau; horizontale Lernwege fallen aus der Förderung heraus. Dies hat negative Effekte auf Angebot und Anbieter. Insgesamt liegen nur spärliche Daten über die tatsächlichen ‚Leistungen‘ der Qualifikationsrahmen im Sinne erleichterter/verstärkter Weiterqualifizierung vor. Zumindest in Irland sind künftig Langzeit-(Kohorten-)Analysen geplant. Einen Überblick über die Qualifikationsrahmen der drei Länder gibt die folgende Abbildung:

Abb.1: Die Qualifikationsrahmen im Überblick

	England	Schottland	Irland
Treibende Kräfte	Regierung Jugendarbeitslosigkeit Bedarf der Arbeitgeber	Bildungsanbieter Qualifikationsdefizite Weiterbildungsbedarf	Gesellschaft Inkohärentes Zertifizierungssystem Umorientierung: von Anbietern zu Lernenden Gesetzliche Grundlage
Prozess	Sprunghafter Prozess Starke - intendierte - Reformagenda: Ständig Neues. Zentralistische Anweisungen	Langwieriger Prozess Schwache Reformagenda: Graduelle Verbesserung von Teilsystemen Konsensuell	Kurzer Prozess Mittelstarke - reale – Reformagenda: Vom Transparenz- zum Politikinstrument. Konsensuell
Verbindung mit Leistungspunkten	Leistungspunkte nachträglich integriert	Leistungspunkte von Anfang an integriert.	Leistungspunkte (noch) nicht integriert

	England	Schottland	Irland
Verankerung im System	Kenntnisse und Nutzung uneinheitlich. Ständige Neuerungen: Verlust an Vertrauen und Interesse	Der Rahmen wird genutzt. Konsensfindung, Transparenz, Kohärenz	Der Rahmen wird genutzt. Konsensfindung, Transparenz, Kohärenz
Wirkung -Finanzierung	Kopplung der Finanzierung an QR trifft Erwachsenenbildung, sofern nicht Teil des Rahmens	Keine Verbindung zwischen QR und Finanzierung	Kopplung der Finanzierung an QR trifft kleine Anbieter
Wirkung -Curriculum	Wirkung auf Curriculum bei intermediären Abschlüssen (nicht bei Allgemein- und Hochschulabschlüssen)	Konsistenz bei der Curriculumplanung und -gestaltung	Entwicklung neuer Qualifikationen/Curricula
Wirkung Qualifikations-erwerb	Arbeitgeber bilden nicht mehr aus als zuvor	Effekte vor allem bei höheren Abschlüssen; wenige Effekte auf unteren Niveaus	Zu früh für eine Beurteilung

5 Ausblick und Transfer

Können wir angesichts der grundverschiedenen Systeme in den untersuchten Ländern und in Deutschland von diesen überhaupt etwas lernen? Sicher sind Erfahrungen in den drei Ländern nur bedingt für den deutschen Prozess nutzbar zu machen. Die Erkenntnisse aus dem Projekt sind in die laufende Beratung der Hauptausschuss-AG und des Nationalen Arbeitskreises DQR eingeflossen und einem Fachpublikum in einer Reihe von Vorträgen vermittelt worden. In erster Linie sind es wohl Hinweise zum Verfahren der Entwicklung und nicht die Gestaltungselemente als solche, die hier interessieren. Sie lassen sich in den folgenden fünf Punkten zusammenfassen:

1. Einen Nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln bedeutet, das ganze Bildungssystem in den Blick zu nehmen, Inkonsistenzen in der Politik, in Praxis und in der Finanzierung in der allgemeinen und beruflichen Bildung aufzudecken und sich diesen zu stellen. Zu entscheiden ist, ob zur Lösung der Probleme ein regulativer/enger oder ermöglichender/weiter Ansatz geeignet ist. Bewährt hat sich ein schrittweises Verfahren.
2. ‚Ownership‘ am Qualifikationsrahmen ist ein wichtiger Schlüsselfaktor für den Erfolg – das erfordert breit angelegte und intensive Konsultationen, Konsensfindung und einen fortlaufenden Dialog. Gleichzeitig ist abzuwägen, ob die Ziele durch einen rein konsensbasierten Ansatz erreicht werden können, oder ob ein Mandat erforderlich ist, um gegenseitige Blockaden zu vermeiden.
3. Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens sollte keine unrealistischen Erwartungen wecken und stattdessen einen erkennbaren Nutzen erbringen. Wenn alle Lernleistungen in Form von Lernergebnissen beschrieben, Äquivalenzen hergestellt und neue Bildungswege auf dem Papier entwickelt worden sind, stellt sich die Frage: Sind wirklich alle Ressourcen (Strukturen, Personal, Finanzen) verfügbar, um die damit verbundenen Erwartungen auch zu erfüllen?
4. Inwieweit kann, wenn erst einmal die alleinige Überwachung der Qualifikationen durch ihre „genuinen Wächter“ aufgehoben ist, die Qualität gesteuert werden? Es ist ratsam, die Qualitätssicherungsverfahren nicht als integralen Bestandteil der Superstruktur, sondern als ergänzende Mechanismen zum Qualifikationsrahmen zu etablieren, da in der

allgemeinen und beruflichen Bildung unterschiedliche Qualitätssicherungssysteme existieren, die auch als solche weiter wirken sollten.

5. Die Agenda für einen nationalen Qualifikationsrahmen muss unter anderem die Verwaltungsstruktur des Landes, den Regulierungsgrad der Systeme/Subsysteme sowie die Macht der wichtigsten Interessengruppen berücksichtigen. Angesichts der komplexen Strukturen in Deutschland ist hier eher mehr Zeit erforderlich als in anderen Ländern, um das notwendige Vertrauen zu schaffen. Von höchster Bedeutung ist die umfassende adressatengerechte Information für Anbieter, Berater/-innen, Unternehmen und Lernende.

6 Veröffentlichungen

Hanf, G.: Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland – Anregungen und Impulse für die deutsche Diskussion. In: BWP 37 (2008) 5, S. 20-24

Hanf, G.: Pioniere von den Inseln. Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 (2008) 4, S. 29-33

7 Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, Ch.: Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft Weinheim und Basel 2004

Bellmann, J.: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. Zeitschrift für Pädagogik, 52, (2006) 4, 487-504

Bridges, L., Keegan, B., Menmuir, J., Partington, R. & Thomson, B.: SCQF Progression Routes. 2004

Bundesinstitut für Berufsbildung: Prüfbericht zu einem NQR für den Hauptausschuss (1/2006) vom 24.02.2006. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I, S.931ff.)

Bundesministerium für Bildung und Forschung / Kultusministerkonferenz: Erste Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR, 2005

Coles, M. & Oates, T.: European reference levels for education and training. Zones of Mutual Trust. Qualifications and Curriculum Authority, London 2004

Deißinger, Th.: Länderprofil Großbritannien: England/Wales. In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; Kopp, B. von (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA), Baden-Baden 2001, S. 99-102

Duncan B & Gallacher J.: A framework for community based adult learning (CBAL) in Scotland? Report submitted to Scottish Executive. 2004

ELWA: Implementation Plan: Credit and Qualifications Framework for Wales. ELWA, Cardiff 2003b

Europäischer Rat: Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002), 2004.

Field, J.: Articulation and credit transfer in Scotland: Taking the academic highroad or side-ways step into a ghetto. *Journal of Access Policy and Practice*, Vol 1, No2, 2004

Framework, *Journal of Education and Work*, 16, 3, 239-157; also in *Scottish Educational Review*, November.

Gallacher, J.: Higher education in further education colleges in Scotland: the Scottish experience, Council for Industry and Higher Education, London 2003

Gallacher, J.; Crossan, B.: An Overview of Aspects of the Scottish Credit and Qualifications Framework. Glasgow March 2008

Granville, G.: 'Stop making sense': chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 16, (2003) 3, 259-270.

Gugulis, I.: Skill and qualification: The contribution of NVQs to raising skill levels, SKOPE Research Paper No. 36, University of Warwick, UK 2002

Hall, P.; Soskice, D. (eds.): *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford University Press Inc., New York 2001

Hanf, G.; Fahle, K.: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozeß läuft. 2005 <http://www.bibb.de/de/4925.htm>

Hanf, G.; Hippach-Schneider, U.: Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder, BWP 1/2005, S. 8-12

Hanf, G.; Hippach-Schneider, U.: Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: BWP 34 (2005) 1, S. 8-12

Hanf, G.; Rein, V.: Auf dem Weg zu einem nationalen Qualifikationsrahmen. 2006 <http://www.bibb.de/de/25722.htm>

Hanf, G.; Reuling, J.: „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: BWP 30 (2001) 6, S. 49–54

Hayward, G.; Laczik, A.; Smith, H.M.: *Research into the National Qualifications Framework in England, Final Report*, Oxford 2007

Hodgson, A.; Spours, K. (eds.): *Dearing and beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems*, London and New York 1997

Keating, J.: Qualifications frameworks in Australia. *Journal of Education and Work*, 16, 3, 271-288, 2003

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Auf dem Weg zu einem Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*, Brüssel 2005

Konsortium Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006

Kultusministerkonferenz (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 2004

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Bildung für Europa. EQR und ECVET. Bonn/Berlin 2005

Menmuir, J.: SCOTCAT and SCQF arrangements. In T. BRYCE & W. HUMES (eds) Scottish Education: Second Edition Post-Devolution. Edinburgh University Press, Edinburgh 2003

Naschold, F.: Modernisierung des Staates. Zur Ordnungs- und Innovationspolitik des öffentlichen Sektors, Ed. Sigma, Berlin 1993

National Qualifications Authority Of Ireland: Determinations for the Outline National Framework of Qualifications. NQAI, Dublin 2003

National Qualifications Authority of Ireland: Determinations for the Outline National Framework of Qualifications. Dublin 2003 URL: www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf (Stand: 12.08.2008)

National Qualifications Authority of Ireland: The Origins and Construction of the National Framework of Qualifications in Ireland. Dublin 2007

NQAI: Framework Implementation and Impact Study. Report of Study Team. Dublin September 2009

NQAI: Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). National Report. Dublin Juni 2009

OECD: Moving Mountains. Shaping Qualifications Systems to Promote Lifelong Learning. Paris 2006 (www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs)

Organisation For Economic Co-Operation And Development: The development and use of 'qualifications frameworks' as a means of reforming and managing qualifications systems. Report from Thematic Group 1 of activity on The role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. OECD, Paris 2004

Osborne M, Cloonan M, Morga-Klein B, & Loots, C: Mix and match? Further and higher education links in Scotland. International Journal of lifelong education, 19, 3, 2000

Philips, D.: Lessons from New Zealand's National Qualifications Framework. Journal of Education and Work, 16, 3, 289-304, 2003

Pilz, M.: Schottland. In: Hellwig, W.; Lauterbach, U.; Kopp, B. von (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern - Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA). Baden-Baden 2001, S. 103-106

Pilz, M.; Deißinger, Th.: Systemvarianten beruflicher Qualifizierung: Eine schottisch-englische Vergleichsskizze im Zeichen der Modularisierungsdebatte. In: Bildung und Erziehung, 54 (2001) 4, S. 439-458

Ponton, A.: Promises and Problems for Commonwealth Qualifications Frameworks - Scotland. In DONN, G. & DAVIES, T. (Eds) Promises and Problems for Commonwealth Qualifications Frameworks. Commonwealth Secretariat and NZQA, London and Wellington 2003

- QCA: A Framework for Achievement: Recognising qualifications and skills in the 21st century. Stakeholder consultation. QCA, London 2004b
- QCA/LSC: Principles for a Credit Framework for England. London 2004
- QCDA et al: Report Referencing the Qualifications Frameworks of the United Kingdom to the European Qualifications Framework. London 2010
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA): New Thinking for Reform. QCA, London 2004a
- Qualifications and Curriculum Authority/Learning and Skills Council: Principles for a Credit Framework for England. London 2004 URL: www.qca.org.uk/libraryAssets/media/8354_Principlescreditframework.pdf (Stand:12.08.2008)
- Raab, G. & Small, G: Widening Access to Higher Education in Scotland: Evidence for Change from 1996-1997 to 2000-01. Edinburgh: SHEFC, 2003
- Raffe, D.: 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications, 2003a
- Raffe, D.: Bringing academic education and vocational training closer together. In J. Oelkers (Ed) Futures of education II: Essays from an Interdisciplinary Symposium. Peter Lang, Bern 2003b. Also available at www.ces.ed.ac.uk/IUS/IUS_papers/IUSWP5.pdf.
- Raffe, D.: Issues in integrated qualifications frameworks. Paper to First Annual National Qualifications Framework Colloquium hosted by SAQA, Pretoria, June, 2005
- Raffe, D., Howieson, C. & Tinklin, T.: The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. Scottish Educational Review, May, 2005
- Raffe, D.: 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: Journal of Education and Work 16 (2003) 3, p. 94-109
- Raffe, D.; Howieson, C.; Tinklin, T.: The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. In: Scottish Educational Review, 37 (2005) 1 ,pp.46-57.
- Raggatt, P. & Williams, S.: Governments, Markets and Vocational Qualifications: an anatomy of policy. Falmer, London 1999
- Rauner, F.: Berufliche Bildung - Die europäische Perspektive. In: Grollmann, P., Spöttl, G., Rauner, F.: Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, LIT Verlag Hamburg, S. 127-153, 2006
- Reuling, J.; Hanf, G.: OECD Projekt "The Role of Qualifications Systems in Promoting Life-long Learning"- Country Background Report. Bertelsmann Bielefeld 2004
- Robertson, D.: Credit transfer and the mobility of credentials in UK higher education: the evolution of policies, meanings and purposes. Journal of Education Policy, 11, (1996) 1, 53-73
- Scottish Education Department 16-18s in Scotland: An Action Plan (Edinburgh, SED), 1983
- Scottish Executive: Life Through Learning Through Life: The Lifelong Learning Strategy for Scotland. Scottish Executive, Edinburgh 2003a

Scottish Executive: The Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF), 2005

Scottish Executive Social Research: The Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF). Edinburgh 2005

SCQF: National Plan for the Implementation of the Framework, 2002

SCQF: An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework. 2nd Edition, 2003

SCQF: Extending the facility to credit rate within the SCQF, 2004

SCQF: An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework. 2nd Edition. Edinburgh 2005

Sharp, N & Gallacher, J.: Working together: Aspects of FE/HE links in Scotland, in Abrahamson, M., Bird, J. and Stennet, A. (eds), Further and Higher Education Partnerships: the future for collaboration, London, Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press, 1996

Tait, T.: The unitisation and credit debate in England, Northern Ireland, Scotland 2003

Tuck, R.: An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks. Conceptual and Practical Issues. (ILO). Geneva 2007

Unwin, L.; Fuller, A.; Turbin, J.; Young, M.: What determines the impact of vocational qualifications; A literature review, Department for Education and Skills, Research Report 522, London 2004

Weiß, M.; Steinert, B.: Privatisierung des Bildungsbereichs - Internationale Tendenzen. In: Radtke, F.-O.; Weiß, M.: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Leske&Budrich, Opladen 2000

Young, M.: The role of National Qualifications Systems in promoting Lifelong Learning. Issues Paper for meeting of experts, March. OECD, Paris 2001

Young, M.: Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning, In K. Evans, P. Hodgkinson & L. Unwin (eds) Working to Learn: transforming learning in the workplace. Kogan Page, London 2002

Young, M.: National Qualifications Frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. Journal of Education and Work. 16, (2003b) 3, 223-237.

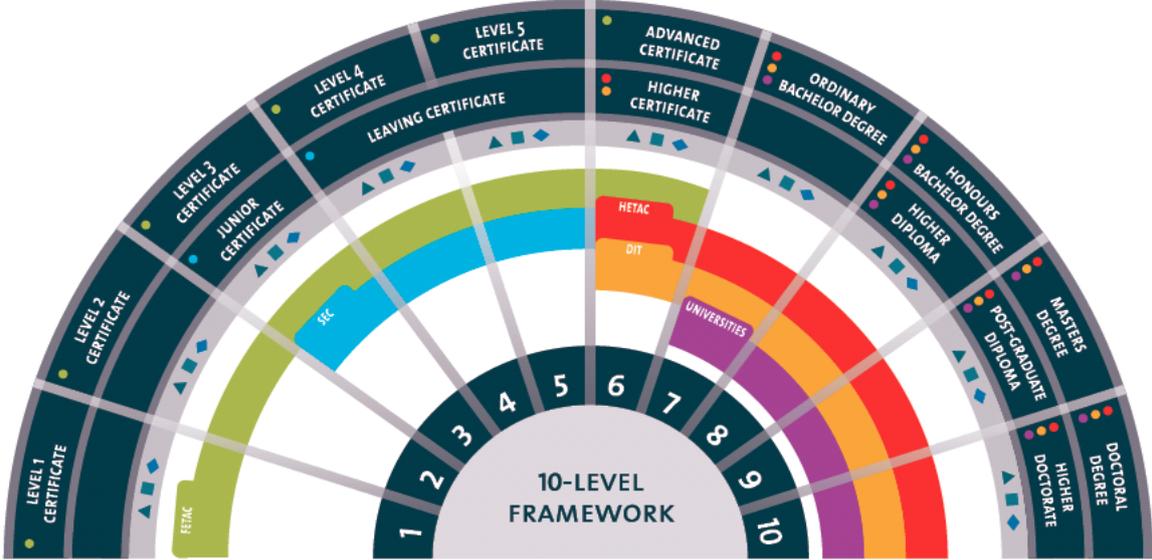
Young, M.: National Qualifications Frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries. Report prepared for the International Labour Organisation. Institute of Education, University of London. 2005

Young, M. (Ed): Special Issue on 'National Qualifications Frameworks'. Journal of Education and Work. 16, 3. 2003a

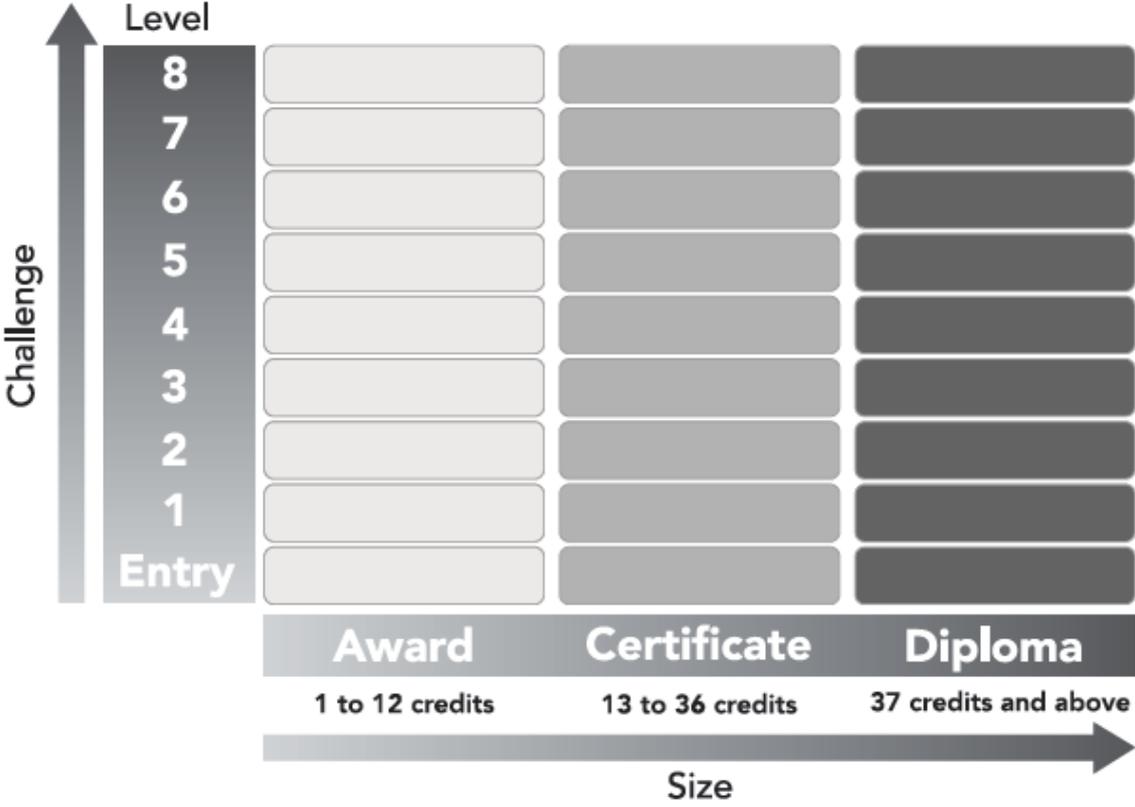
Young, M.: National Qualifications Frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries. London 2005

Anlagen: Grafiken

Der irische Qualifikationsrahmen



Der (britische) Qualifikations- und Credit-Rahmen



Der schottische Credit- und Qualifikationsrahmen

SCQF Levels	SQA Qualifications			Qualifications of Higher Education Institutions	Scottish Vocational Qualifications
12				DOCTORAL DEGREE	
11				INTEGRATED MASTERS DEGREE / MASTERS DEGREE POST GRADUATE DIPLOMA POST GRADUATE CERTIFICATE	SVQ5
10				HONOURS DEGREE GRADUATE DIPLOMA GRADUATE CERTIFICATE	
9			PROFESSIONAL DEVELOPMENT AWARD	BACHELORS / ORDINARY DEGREE GRADUATE DIPLOMA GRADUATE CERTIFICATE	SVQ4
8		HIGHER NATIONAL DIPLOMA		DIPLOMA OF HIGHER EDUCATION	
7	ADVANCED HIGHER	HIGHER NATIONAL CERTIFICATE		CERTIFICATE OF HIGHER EDUCATION	SVQ3
6	HIGHER				
5	INTERMEDIATE 2 CREDIT STANDARD GRADE				SVQ2
4	INTERMEDIATE 1 GENERAL STANDARD GRADE	NATIONAL CERTIFICATE	NATIONAL PROGRESSION AWARD		SVQ1
3	ACCESS 3 FOUNDATION STANDARD GRADE				
2	ACCESS 2				
1	ACCESS 1				

Lernergebniskategorien der drei Qualifikationsrahmen

	England	Scotland	Ireland
Knowledge	Knowledge and understanding	Knowledge and understanding	Breadth
			Kind
Skills	Application and Action	Practice	Range
			Selection
Competence	Accountability Autonomy	Accountability Autonomy Working with others	Context (autonomy)
			Role (responsibility)
		Generic cognitive skills Evaluation, analysis	Learning to learn
			Insight
		Communication, IT, Numeracy	

Main stages of education / employment	The Scottish Credit and Qualifications Framework www.scqf.org.uk	Qualifications and Credit Framework/National Qualifications Framework for England, Wales and Northern Ireland* www.cdfqual.gov.uk	Credit and Qualification Framework for Wales www.cqfw.net	National Framework of Qualifications for Ireland www.nfq.ie	Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/efheq
	LEVEL	LEVEL	LEVEL	LEVEL	LEVEL
Professional or postgraduate education, research or employment	12 Professional Development Awards, Doctoral Degrees	8 Vocational Qualifications Level 8	8 Doctoral Degrees	10 Doctoral Degree, Higher Doctorate	8 Doctoral Degrees
	11 Professional Development Awards, Postgraduate Diplomas, Master's Degrees, Integrated Master's Degrees, Postgraduate Certificates	7 Fellowships, NVQ Level 5, Vocational Qualifications Level 7	7 Master's Degrees, Integrated Master's Degrees, Postgraduate Diplomas, Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Postgraduate Certificates	9 Master's Degree, Postgraduate Diploma	7 Master's Degrees, Integrated Master's Degrees, Postgraduate Diplomas, Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Postgraduate Certificates
Higher education	10 Bachelor's Degrees with Honours, Professional Development Awards, Graduate Diplomas, Graduate Certificates	6 Vocational Qualifications Level 6	6 Bachelor's Degrees with Honours, Bachelor's Degrees, Professional Graduate Certificate in Education (PGCE), Graduate Diplomas, Graduate Certificates	8 Honours Bachelor Degree, Higher Diploma	6 Bachelor's Degrees with Honours, Bachelor's Degrees, Professional Graduate Certificate in Education (PGCE), Graduate Diplomas, Graduate Certificates
Advanced skills training	9 Bachelor's Ordinary Degrees, Professional Development Awards, SVQ Level 4, Graduate Diplomas, Graduate Certificates				
Entry to professional graduate employment	8 Higher National Diplomas, SVQ Level 4, Professional Development Awards, Diplomas of Higher Education (DipHE)	5 NVQ Level 4, Higher National Diplomas (HND), Higher National Certificates (HNC), Vocational Qualifications Level 5	5 Foundation Degrees, Diplomas of Higher Education (DipHE), Higher National Diplomas (HND)	7 Ordinary Bachelor Degree	5 Foundation Degrees, Diplomas of Higher Education (DipHE), Higher National Diplomas (HND)
Specialised education and training	7 Professional Development Awards, Higher National Certificates (HNC), Certificates of Higher Education (CenHE), SVQ Level 3, Advanced Higher 4	4 Vocational Qualifications Level 4	4 Higher National Certificates (HNC), Certificates of Higher Education (CenHE)	6 Advanced Certificate, Higher Certificate	4 Higher National Certificates (HNC), Certificates of Higher Education (CenHE)
Qualified/Skilled worker	6 Highers, SVQ Level 3, Professional Development Awards, National Progression Awards, National Certificates	3 NVQ Level 3, Vocational Qualifications Level 3, GCE AS and A Level, Advanced Diplomas	3 NVQ Level 3, Vocational Qualifications Level 3, GCE AS and A Level, Welsh Baccalaureate Qualification Advanced	5 Level 5 Certificate, Leaving Certificate	
Entry to higher education	5 Intermediate 2, Credit Standard Grade, SVQ 2, National Progression Awards, National Certificates	2 NVQ Level 2, Vocational Qualifications Level 2, GCSEs at grade A*-C ESOL skills for life, Higher Diplomas, functional skills Level 2 (English, mathematics & ICT)	2 NVQ Level 2, Vocational Qualifications Level 2, Welsh Baccalaureate grade A*-C	4 Level 4 Certificate, Leaving Certificate	
Completion of secondary education	4 Intermediate 1, General Standard Grade, Scottish Vocational Qualifications (SVQ) 1, National Progression Awards, National Certificates	1 NVQ Level 1, GCSEs at grade D-G, ESOL skills for life, Foundation Diplomas, functional skills Level 1 (English, mathematics & ICT)	1 NVQ Level 1, Vocational Qualifications Level 1, GCSEs at grade D-G, Welsh Baccalaureate Qualification Foundation	3 Level 3 Certificate, Junior Certificate	
Progression to skilled employment. Continuation of secondary education.	3 Access 3, Foundation Standard Grades, National Progression Awards, National Certificates	Entry Level	Entry Level	2 Level 2 Certificate	
Progression to skilled employment. Continuation of secondary education.	2 Access 2, National Progression Awards, National Certificates	Entry Level Certificates (sub levels 1-3), ESOL skills for life, functional skills Entry Level (English, mathematics & ICT)	Entry Level Certificates (sub levels 1-3)	1 Level 1 Certificate	
Secondary education initial entry into employment or further education	1 Access 1	Entry Level	Entry Level	1 Level 1 Certificate	
Qualifications can be taken at any age in order to continue or return to education or training					

* The Qualifications and Credit Framework (QCF) will eventually replace the National Qualifications Framework (NQF).

The table gives an indication of how you can compare qualifications across national boundaries. Examples of major qualifications at each level are provided. For more detail of the qualifications in another country, you will need to consult the website given at the head of each column.

This leaflet is designed to give some information to help you begin this process, for example, by telling you what your qualification, or qualifications you are interested in studying, are broadly comparable to in other countries.

Qualifications can cross boundaries
— a rough guide to comparing qualifications in the UK and Ireland. July 2009.



Zuordnung der Niveaus der britischen Rahmen zu den Niveaus des EQF (Referencing)

EQF	QCF	CQFW	SCQF	EHEA (Bologna)
8	8	8	12	3rd Cycle
7	7	7	11	2nd Cycle
6	6	6	10/9	1st Cycle
5	5/4	5/4	8/7	Short Cycle
4	3	3	6	
3	2	2	5	
2	1	1	4	
1	E3	E3	3	
	E2	E2	2	
	E1	E1	1	

Korrespondenzen zwischen dem Irischen Qualifikationsrahmen und dem EQF

Irish NFQ	EQF
10	8
9	7
8	6
7	6
6	5
5	4
4	3
3	2
2	1
1	1