



Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens

Brückenschlag zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen an Hochschulen und am Arbeitsplatz

► Der Fokus dieses Beitrags basiert auf der Vorstellung, dass die gegenwärtige Hochschulreform, abgebildet durch den Bologna-Prozess, Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung initiiert bzw. beschleunigt hat, die als Brügge-Kopenhagen-Prozess bekannt geworden sind. Die Ideenskizze soll untermauern, dass ein Brückenschlag zwischen beiden Prozessen – und damit auch ein Brückenschlag zwischen den Arten des Lernens und den unterschiedlichen Orten des Lernens – vollzogen werden kann. Ein transparentes System dazu besteht allerdings noch nicht. Dies könnte sich mit der Einführung eines europäischen Qualifikationsrahmens aber ändern. Anhand von Beispielen verdeutlicht der Autor die Gestaltungsmöglichkeiten eines zukünftigen Qualifikationsrahmens und beschreibt dessen mögliche Kernpunkte.

Auf der Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin haben sich die nunmehr 40 Mitgliedstaaten verpflichtet, bis zum Jahr 2005 ein zweistufiges Qualifikationssystem an Hochschulen einzuführen. Darauf aufbauend wird jeder „Unterzeichnerstaat“ ein eigenes Qualifikationsrahmenwerk vergleichbarer und kompatibler Abschlüsse für das nationale Hochschulsystem erstellen.

Arbeitshypothese

Ein zukünftiges nationales und europäisches Qualifikationsrahmenwerk beschreibt alle erreichbaren Qualifikationen (Niveaustufen/Lernstufen) auf der Basis von Lernergebnissen/Kompetenzen, die mit Leistungspunkten/Credits versehen sind, um eine Vorstellung zu vermitteln, welcher Arbeitsaufwand normalerweise eingesetzt werden muss, um diese Ergebnisse erfolgreich zu erzielen. Das formale Lernen wird durch Module strukturiert, und die beschriebenen Lernergebnisse sind Orientierungspunkt sowohl für das nicht-formale als auch für das informelle Lernen. Dieses Rahmenwerk ist die Dokumentation der Ergebnisse des Lernens, lässt aber alle Wege, wie diese erreicht werden, offen. Das bedeutet, dass in Zukunft nicht der Lernort, z. B. Hochschule, Berufsausbildung, entscheidend ist, sondern allein das Lernergebnis bzw. die erworbenen Kompetenzen. Auch ist keine Linearität bzw. konsekutiv aufbauende Abfolge von Lernergebnissen unterstellt. Stattdessen ergibt sich ein Grobkonzept für ein lebensbegleitendes Lernen, das sich aus formalen, nicht-formalen und informellen Lernelementen zusammensetzt und durch eine geplante – nicht willkürliche – Kombination zu Profilen von Lernwegen führt. Dadurch wird deutlich, dass das heute vorherrschende institutionalisierte Lernangebot zukünftig mehr nachfrageorientiert organisiert sein wird, d. h., individualisierte Lernwege rücken in den Vordergrund. Der folgende Aufsatz unterstellt, dass diese Hypothese Wirklichkeit wird.



VOLKER GEHMLICH

Prof. Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Englisch an der Fachhochschule Osnabrück

Organisationskulturen von Hochschule und Unternehmen

Voraussetzung für die erfolgreiche Erstellung eines Qualifikationsrahmenwerks ist, dass die unterschiedlichen Organisationskulturen von Hochschulen und Unternehmen erkannt, verstanden und respektiert werden. Sie bilden keine grundsätzlich unüberwindbaren Barrieren, sondern können sich im Gegenteil ausgezeichnet ergänzen oder aber kompatibel sein. Durch die im Bologna-Prozess angelegte Transparenz kann ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden.

Das *Paradigma der Hochschule* ist durch die Wissenschaftlichkeit charakterisiert. Darunter kann verstanden werden, dass durch die Studienprogramme Sach- und Methodenkompetenzen vermittelt werden. In den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wird zunächst eine entsprechende Sachkompetenz aufgebaut. Die Methodenkompetenz ist erforderlich, um Probleme zu erkennen, sie in Fragen umwandeln und der Problemlösung zuführen zu können, und zwar in der Regel mit langfristiger und genereller Ausrichtung. Der Lernende muss dabei sowohl auf induktivem als auch deduktivem Wege lernen zu lernen.

Das *Paradigma der Unternehmen* drückt sich durch die Unternehmensphilosophie zum Aufbau und zur Sicherung der eigenen Existenz aus. Zur Ausbildung der Sachkompetenz stehen die Produkte und Dienstleistungen im Vordergrund, wobei die Führung der Mitarbeiter eine zwingende Voraussetzung bildet. Unter Methodenkompetenz lässt sich das Unternehmertum selbst subsumieren. Dabei geht es ebenfalls um Problemlösungen, die aber in der Regel kurzfristig und individuell angelegt sind. Dazu sind Initiative und Innovation notwendig; Entscheidungen und Maßnahmen sind unter Unsicherheit zu erreichen bzw. umzusetzen.

Um den Brückenschlag zwischen den unterschiedlichen Bildungswegen vollziehen zu können, sind die auf S. 21 skizzierten Kernpunkte für die Beschreibung von Qualifikationen nicht nur für den Hochschulbereich aufzunehmen. Auch für berufliche Werdegänge, seien es duale Ausbildungswege oder auch innerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen, dürfte das kein entscheidendes Problem darstellen. Schwieriger ist es, die unterschiedlichen Organisationskulturen von Hochschule und Unternehmen zu verbinden.

Brückenschlag zwischen den Bildungsbereichen

Ein gravierender Nachteil des Bologna-Prozesses ist es, dass er vornehmlich als „Hochschulentwicklungsplan“ verstanden wird und explizit nicht genügend Initiativen veranlasst hat, sämtliche Bildungs-, Ausbildungs- und Wei-

terbildungssysteme in den jetzt 40 „Bologna-Unterzeichnerstaaten“ zu initiieren. Stattdessen hat sich für den Ausbildungsbereich parallel der „Kopenhagen-Brücke-Prozess“ etabliert, der Themenbereiche bearbeitet, die auch Gegenstand des Bologna-Prozesses sind, so z. B. die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktsystems, hier ECTS (Bologna), dort ECVET (Kopenhagen-Brücke). Noch ist allerdings nicht die Chance vertan, dass letztlich in der Essenz ECTS und ECVET nicht als eine „Parallelwährung“, sondern als ein „Bildungseuro“ eingeführt werden. Die folgenden Ausführungen unterstützen diese Perspektive und fordern Durchlässigkeit in alle Richtungen des Bildungs- und Ausbildungswesens. Nur so kann letztlich ein lebensbegleitendes Lernen systematisch ermöglicht werden, und zwar mit vertikaler, horizontaler und lateraler Ausrichtung. Nicht die Bezeichnung der Qualifikation bestimmt die Möglichkeiten des weiteren Lernens, sondern die erworbenen Lernergebnisse. Diese können zu einer angestrebten Qualifikation als zwingende Voraussetzungen „linear“ angesehen werden, d. h., die zu erwerbenden Lernergebnisse stehen fachlich in einem vertikalen Verhältnis zu den früher erreichten, und es ist anzunehmen, dass in der neuen Lernphase eine weitere Vertiefung erfolgt. Es ist jedoch auch möglich, dass eine gewisse „Parallelität“ von Lernergebnissen angestrebt wird, die fachlich als eine sinnvolle Kombination identifiziert werden können. Letztlich kann es auch sein, dass die zu erwerbenden Lernergebnisse in fachlicher Hinsicht keinerlei Bezug zu den bisher erlangten erkennen lassen. Das heißt, entscheidend für die Zulassung zum weiteren Studiengang u. ä. sind besonders die erworbenen „überfachlichen“ Kompetenzen, die vermuten lassen, dass der Bewerber die fachlichen Defizite nachholen kann, und es kann erwartet werden, dass fachliche Kompetenzen in den neuen Lernzusammenhang übertragen werden können.

Einige bereits praktizierte Beispiele sollen dies verdeutlichen, um erkennen zu lassen, welche Gestaltungsmöglichkeiten ein zukünftiger Qualifikationsrahmen eröffnet, der lernergebnisorientiert und mit Leistungspunkten versehen ist.

Vertikale Verbindungen

Dieses funktioniert bereits, allerdings nicht auf transparenter und allgemeiner Art und Weise: *Leistungen aus der beruflichen Ausbildung*, z. B. eines Industriekaufmanns, erkennen einige Hochschulen an. So kann Rechnungswesen manchmal als Propädeutikum oder als Veranstaltung des Grundstudiums für einen betriebswirtschaftlichen Studiengang „erlassen“ werden. Im Wesentlichen geht dies auf einen Beschluss eines Studiengangs zurück, der durch den Fachbereich bzw. die Fakultät und der weiteren Hochschulgremien und letztlich durch eine Akkreditierungsagentur akzeptiert wird.

Die Anerkennung auf der Basis von „Fach zu Fach“, vielleicht sogar „Modul zu Modul“ bzw. der Zwischenformen, erfolgt ohne transparente Beachtung der Arbeitsbelastung im Zusammenhang mit den Lernergebnissen. Der Qualifikationsrahmen könnte hier helfen, die Anerkennung auf der Basis von Lernergebnissen transparent zu machen.

Eine weitere Anerkennung wird auf der Basis des *Abschlusses* durchgeführt. Dies ist – zumindest nicht selten – im Verhältnis Berufsakademien zu Fachhochschulen der Fall. Der Absolvent einer Berufsakademie kann gegenwärtig an vielen Fachhochschulen in das Hauptstudium einsteigen und muss „fehlende“ Fächer (i. d. R. eine Vertiefung) sowie im Allgemeinen die Diplomarbeit schreiben, um den gewünschten Diplomabschluss zu erreichen. Dies praktizierte Modell geht wiederum nicht von Lernergebnissen aus, sondern einfach von der erreichten Qualifikation.

Interessant wird es sein, wie sich die Fachhochschulen und Universitäten zukünftig hinsichtlich der Akzeptanz dieser Abschlüsse verhalten. Falls die erwartete Entwicklung eintritt, dass alle Berufsakademien einen Bachelor-Abschluss verleihen, sind formal die Hindernisse aus dem Wege geräumt. Werden allerdings die gegenwärtigen Verhaltensweisen von Universitäten gegenüber Bachelorabsolventen von Fachhochschulen, die sich auf ein Masterprogramm einer Universität bewerben, als Orientierung zugrunde gelegt, so ist leider zu vermuten, dass die gegenseitige Akzeptanz wiederum mehr auf der Basis von „Gefühlen, Resentiments, Anerkennungsprozeduren“ erfolgt als auf der Basis von Credits und Lernergebnissen, so wie es der heutige Stand des Wissens erlauben würde.

Andererseits ist berufliche Ausbildung und berufliche Tätigkeit auch als *Zugangsvoraussetzung* zwingend für einige Studiengänge erforderlich, so z. B. durchgehend für alle nicht-konsekutiven (in zeitlicher Hinsicht) Studiengänge. Typisch sind hierfür MBA-Weiterbildungsstudiengänge, die eine mindestens zweijährige Berufserfahrung voraussetzen, allerdings ohne zu hinterfragen, welche Lernergebnisse konkret erzielt wurden.

Zusammenfassend zeigt sich in der Bundesrepublik ein heterogenes Bild, da alle beschriebenen Anerkennungen sehr individuell durch Hochschulen bzw. nach Ländergesetzen durchgeführt werden, ohne dass Lernergebnisse berücksichtigt werden. Allgemeine Regelungen gibt es kaum und erst recht keine Transparenz, so wie sie z. B. von ECTS zwingend vorgegeben ist. Informelles Lernen ist überhaupt nicht erkennbar berücksichtigt. Es könnten allerdings die sog. Eingangsprüfungen angeführt werden, die es dem Studierwilligen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen, durch eine Prüfung die Eignung nachweisen zu können. Die auf diese Art und Weise eingeschriebenen Studierenden stellen allerdings nur eine sehr kleine Anzahl dar (vgl. dazu auch Beitrag MUCKE, S. 11 ff.).

Horizontale Verbindungen

In dieser Richtung erscheint die Sachlage noch weitaus schwieriger. Sie würde bedeuten, dass bestimmte Abschlüsse in ihrem Profil identisch sind, die Wege dorthin aber durchaus unterschiedlicher Art sein können. Zum Beispiel könnte eine abgeschlossene berufliche Ausbildung ein erstes Studienjahr ersetzen, falls die einzelnen Jahre – besser Stufen, wie in manchen Ländern üblich – jeweils mit einem durch Lernergebnisse beschriebenen „Abschluss“ enden, so z.B. Stufe 1 mit einem „Zertifikat“, Stufe 2 mit einem „Diplom“ und Stufe 3 mit dem Bachelor bzw. Master. Es ist nicht auszuschließen, dass dies bereits individuell erfolgt. Jedoch besteht keine Transparenz, und mit Sicherheit erfolgt keine Bestimmung anhand der Lernergebnisse und der erreichten Leistungspunkte.

Überraschenderweise ist z.B. überwiegend nach wie vor die Anerkennung von Sprachkenntnissen problematisch. Obwohl es bereits ein Europäisches Qualifikationsrahmenwerk gibt (http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136_xt.pdf), werden informell bzw. nicht-formale, aber selbst auch formal erworbene Sprachkenntnisse selten in Studiengängen akzeptiert, in denen Sprachkenntnisse erforderlich sind, z.B. in den zahlreichen betriebswirtschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Es ist zu hoffen, dass das Europäische Rahmenwerk Sprachen umgehend mit Leistungspunkten versehen wird, so dass die mögliche Anerkennung noch stärker erleichtert wird. Hilfreich könnten in diesem Zusammenhang die „gewerblichen“ TOEFL (Test of English as a Foreign Language) und TOEIC (Test of English for International Communication)-Tests sein, die vorstellbar bald nicht nur eine Beschreibung der von der Testperson erreichten Lernergebnisse als „Can Do Statements“ definieren, sondern auch Anhaltspunkte hinsichtlich der für die erreichte Lernstufe erforderliche Arbeitsbelastung ausweisen. Lernergebnisse und Leistungspunkte könnten dann auch mit dem Europäischen Rahmenwerk Sprachen abgeglichen werden.

Laterale Verbindungen

Auf der Hochschulebene könnte für laterale Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsstufen der größtmögliche Bedarf für eine Bildungswährung bestehen, um auf erreichten Lernergebnissen aufbauen zu können. So setzen weiterbildende Masterstudiengänge nach einem qualifizierten Hochschulabschluss eine *qualifizierte berufspraktische Erfahrung als Eingangsvoraussetzung* voraus. Der KMK-Beschluss vom 10. Oktober letzten Jahres (www.kmk.org) geht sogar so weit festzulegen, dass die inhaltlichen beruflichen Erfahrungen im Masterstudiengang berücksichtigt und daran angeknüpft werden sollte (also sogar eher in vertikaler Art und Weise).

Ein klares Beispiel für laterale Verbindungen sind Masterstudiengänge der Betriebswirtschaft, zu denen auch Absolventen von natur-, ingenieur- oder auch anderen wissenschaftlichen Studiengängen zugelassen werden. Hierunter fallen auch pädagogische Studiengänge, die es Absolventen anderer Studiengänge erlauben, sich für den Lehrerberuf ausbilden zu lassen.

Auch diese Master- ebenso wie Studiengänge, die zum MBA, aber auch zu den unterschiedlichen Bachelorgraden führen, erzielen ein auf der jeweiligen Qualifikationsstufe gleiches Qualifikationsniveau mit einer gleichen Berechtigung zu weiteren Studien, sei es auf der Master- oder aber auch auf der Promotionsebene (ebenda).

Die bisherigen Beispiele zeigen Möglichkeiten bzw. Problemfelder auf, die beim Übergang von der beruflichen Ausbildung in die Bildungswege auf Bachelor- und Masterniveau ergeben. Es kann festgehalten werden, dass dieser Weg bislang wenig transparent und nur punktuell zufrieden stellend auf individuelle Weise gelöst ist.

Wie verhält es sich aber mit dem „umgekehrten“ Weg, d.h. von der Hochschule in die Praxis? Was wird von der Praxis zum Beispiel als „Berufserfahrung“ anerkannt, obwohl der Bewerber bzw. die Bewerberin bislang ausschließlich an einer Hochschule ausgebildet wurde? Während in einigen europäischen Ländern zusätzlichen Anforderungen gestellt werden, ist dies in der Bundesrepublik normalerweise nicht der Fall. So sind für die Ausübung von beruflichen Tätigkeiten im Rechnungswesen/Controlling bzw. Marketing zusätzliche Anforderungen der Praxis in der Bundesrepublik unüblich, falls ein entsprechender Studienabschluss vorliegt (anders z.B. im UK). Die Praxis geht also davon aus, dass berufliche Tätigkeiten von Hochschulabsolventen direkt – bzw. nach kurzer Einarbeitungszeit – ausgeführt werden können, obwohl sie u.U. noch nie in einem Unternehmen tätig waren. Damit ist die Flexibilität in und für Berufswege weitaus höher als umgekehrt für Bildungswege an Hochschulen (so ist es z.B. durchaus möglich, dass ein Absolvent eines Sprachenstudiums in eine betriebliche Managementfunktion übernommen wird). Überfachliche Kompetenzen werden für berufliche Leistungen somit z.T. als wichtiger eingeschätzt, die fachlichen Kompetenzen als „nachholbar“ eingestuft.

Der Qualifikationsrahmen schafft auch für diese Verbindungen die Transparenz, die erforderlich ist, damit auf erzielten Lernergebnissen individuell aufgebaut werden kann und nicht die formalen Abschlüsse über den künftigen Bildungs-, Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsweg entscheiden. Es könnte z.B. notwendig sein, dass für den weiteren Bildungsweg durchaus auch Lernergebnisse aus „niedrigeren“ Lernstufen nachgeholt werden müssen, zur gleichen Zeit aber für den Erwerb anderer Kompetenzen aufgrund der bereits erreichten Lernergebnisse auf einer „höheren“ Lernstufe eingestiegen werden kann.

Kernpunkte der Beschreibung von Qualifikationen

Es besteht die Vorstellung, auf der Basis der folgenden Kernpunkte eine Beschreibung der Qualifikationen für ein Europäisches Qualifikationsrahmenwerk zu schaffen:

- Lernstufen (Niveaustufen)
- Module/Modularisierung
- Arbeitsbelastung (Leistungspunkte)
- Lernergebnisse und Kompetenzen
- Profilbildung

Alle Mitgliedstaaten haben sich verpflichtet, den Zugang zu den Stufen nur auf der Grundlage von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lernenden festzulegen und alles zu tun, um Chancengleichheit sicher zu stellen. In der Bundesrepublik hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmenwerks initiiert, das sich zwar im ersten Schritt auf die Hochschulbildung fokussiert, aber bereits jetzt andere Lernbereiche, z. B. die berufliche Bildung, in die Diskussion einbezieht.

1 Lernstufen (Niveaustufen)

Zur Zeit bestehen zwar zahlreiche Initiativen, jedoch noch keine allgemein anerkannte Definition der angestrebten Qualifikationsstufen (Niveau) Bachelor/Master/Doktor. Die sog. Dublin Descriptors (Beschreibung dieser Qualifikationen anhand allgemeiner Lernergebnisse – www.jointquality.org) werden von den beteiligten Ministerien, Bildungsträgern und -organisationen weiter verfeinert. Die ca. 150 am Projekt „Tuning educational structures in Europe“ (europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html) verbündeten Hochschulen arbeiten im zweiten Jahr daran, ein System der Strukturen auf der Basis von Fachdisziplinen zu schaffen, das europaweit verstanden werden kann. Aber auch die in verschiedenen Mitgliedstaaten inzwischen eingerichteten nationalen Akkreditierungsagenturen beschäftigen sich damit, wobei auf bestehende Qualifikationsrahmenwerke, u. a. in Schottland, Irland und einigen skandinavischen Ländern, aufgebaut werden kann. Auch der Bund deutscher Arbeitgeberverbände hat in seiner Erklärung vom September 2000 deutlich gemacht, welche Erwartungen die Wirtschaft an Hochschulabsolventen der ersten bzw. zweiten Stufe stellt. Der Trends-III-Report bringt es auf den Punkt: Es ist alles „noch im Fluss“.

2 Module/Modularisierung

Formale Lernprogramme werden aus Modulen gebildet. Ein Modul umfasst einen in sich abgeschlossenen, formal strukturierten Lernprozess mit

- thematisch bestimmtem Lernen und Lehren
- festgelegten, kohärenten Lernergebnissen
- vorgegebener Arbeitsbelastung (ausgedrückt in Leistungspunkten)
- eindeutigen Beurteilungskriterien.

Module werden gemäß einem durch den Bildungsträger definierten Profil zu Lernprogrammen verknüpft. Sie bilden die Grundlage für die Instrumente des Leistungspunktsystems:

- Informationspaket/Course Catalogue
- Lernvereinbarung (Learning Agreement)
- Lernabschrift (Transcript of Records)
- Diplomzusatz (Diploma Supplement).

3 Arbeitsbelastung (Leistungspunkte)

Im durch Prüfung nachgewiesenen Erfolgsfall erhält der Lernende die für das Modul vorgesehene Anzahl von Credits/Leistungspunkten „gut“ geschrieben. Die Addition aller Leistungspunkte der für das Profil eines Studienprogramms erforderlichen – nicht willkürlichen – Module belegt die Qualifikationsstufe, die durch die Lernergebnisse/Kompetenzen beschrieben wird (Menue-System anstelle eines Cafeteria-Prinzips).

Um quantitativ die Arbeitsbelastung zu erfassen, werden die „Key Features“ von ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html) zugrunde gelegt; denn ECTS es ist das einzige europaweit erfolgreich getestete Leistungspunktsystem und hat sich von einem Transfersystem zu einem Credit-Transfer- und Akkumulationssystem entwickelt, das die Transparenz und Vergleichbarkeit von Modulen und Studiengängen verbessert und die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen erleichtert. Die Key Features charakterisieren ECTS als ein am Lernenden orientiertes System, das die quantitative Arbeitsbelastung des Lernenden definiert, um be-

stimmte qualitative Lernergebnisse zu erreichen. Arbeitsbelastung und Lernergebnisse sind immer im Zusammenhang zu sehen und nicht voneinander zu trennen.

Aus der Bologna-Erklärung wird abgeleitet, dass ein Bachelorstudium den Erwerb von 180–240 Credits erfordert (siehe KMK 10.10.03: 3–4 Jahre – www.kmk.org); ein Masterstudium i. d. R. 90–120 Credits (KMK: 1–2 Jahre). Die europaweite Vereinbarung ist, dass die 60 Credits eines akademischen Jahres eine Lernarbeitsbelastung von 1.500–1.800 Stunden umfassen, woraus folgt, dass ein Credit eine Arbeitsbelastung von 25–30 Stunden erfordert.

Die Überprüfung der Studiengänge erfolgt durch die Akkreditierungsagenturen. Das Akkreditierungsverfahren hinterfragt nicht nur die Struktur und Inhalte eines Studiengangs, sondern auch die zeitliche Planung, ausgedrückt durch die Arbeitsbelastung der einzelnen Module und des gesamten Studiengangs in Relation zu den intendierten Lernergebnissen. Das Creditsystem dient insofern auch dem Schutz des Lernenden, da es die Studierbarkeit eines Programms überprüft.

4 Lernergebnisse/Kompetenzen

Die Lernergebnisse werden durch Kompetenzen oder auch Can Do Statements dokumentiert und können unterteilt werden in (siehe Tuning-Projekt):

- Fachgebietsbezogene Kompetenzen
 - Wissensverbreiterung
 - Wissensvertiefung
- Generische (überfachliche) Kompetenzen
 - Wissenserschließung
 - Instrumentelle Kompetenzen (Support)
 - Interpersonelle Kompetenzen (Organisation/Kommunikation)
 - Systemische Kompetenzen (Transfer).

Die Lernergebnisse werden vom Lehrenden antizipiert und definiert. Somit wird eine Sollvorgabe auf Modulebene festgelegt. Dem wird der Ist-Zustand gegenübergestellt, der durch die Kompetenzen des Lernenden ausgedrückt wird, die er durch den Lernprozess erworben hat. Dieses wird durch Prüfungen belegt. Durch Addition und Integration von Modulen zu einem Lernprogramm entstehen weitere Kompetenzen, die sich z. B. durch eine wissenschaftliche Abschlussarbeit überprüfen lassen (systemische Kompetenzen insbesondere)

Fachbezogene und generische Fähigkeiten und Fertigkeiten als Lernergebnisse der Module müssen zu Profilen akademischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen gebündelt werden. Nur so kann durch das Instrument der Leistungspunkte Transparenz und Kohärenz in Europa geschaffen und identifiziert werden.

5 Profilbildung

Um das Profil eines Lernprogramms zu erarbeiten, sind die Kompetenzen, die die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen abbilden, zu erfassen. Der Begriff Arbeitsmarktfähigkeit wird dabei breit gefasst, das heißt, zukünftige Entwicklungen, sich wandelnde Bedürfnisse und Veränderungen der Lerngebiete, der Gesellschaft und des Arbeitsmarkts, sind einzubeziehen. Berufsfähigkeit, wie häufig der Begriff „employability“ aus dem Originaltext der Bologna-Erklärung übersetzt wird, greift viel zu kurz. Die Arbeitsmarktfähigkeit ist in Lernergebnisse umzuwandeln. Diese werden Modulen zugeordnet, die mit dieser Zielvorgabe entwickelt werden. Die Verbindungen von Modulen ergeben entweder „institutionelle“ oder „individuelle“ Studienprogramme mit einem speziellen Profil, je nachdem, wie groß der Freiheitsgrad des Lernenden ist, seinen eigenen Lernweg festzulegen. Somit schließt sich der Kreis, der die Qualifikation im Rahmenwerk festlegt.

Bei der Planung ist zu beachten, dass der erste bzw. zweite berufsqualifizierende Abschluss, z. B. Bachelor bzw. Master, zunächst einmal völlig unabhängig voneinander sind. Konsekutive Studiengänge, und zwar konsekutiv in zeitlicher und inhaltlicher Ausprägung, sind eine Planungsmöglichkeit; die sog. Weiterbildungsstudiengänge eine andere. Letztere setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss einschlägige berufspraktische Erfahrung voraus (i. d. R. mind. ein Jahr). Diese beruflichen Erfahrungen sollten inhaltlich und methodisch im Studienprogramm berücksichtigt werden. Hinsichtlich ihres Qualitätsniveaus und ihrer aus dem Hochschulgrad abgeleiteten Berechtigung für bestimmte berufliche Werdegänge sind beide Organisationsformen identisch.

Die bisherigen Lösungsansätze belegen eine mangelnde Transparenz und Verlässlichkeit. Um die gewünschte Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten zu erhalten und ein lebensbegleitendes System aufzubauen, könnte der 1. Januar 2002 als Orientierung dienen: die Einführung des EURO.

ECTS – eine Bildungs(euro)währung

ECTS bildet den Referenzrahmen für die Kriterien der Kompatibilität. Die Umsetzung der Aktionslinien der Bologna-Erklärung, ECTS bzw. kompatible Leistungspunktsysteme einzuführen, erfordert, dass jedes Creditsystem nicht nur die Vorteile von ECTS bieten muss, sondern dass auch die entsprechenden Instrumente adäquat eingesetzt werden, um diese Ziele europaweit zu erreichen. Es geht um ein System, das den Transfer und die Akkumulation von Leistungspunkten unabhängig von partnerschaftlichen Vereinbarungen zwischen Hochschulen ermöglicht, d. h., das System strebt eine Allgemeinverbindlichkeit mit der Wirkung an, die einer Einführung einer Währung in einem Wirtschaftssystem nahe kommt. Ähnlich wie eine Währung sind Credits

- eine Recheneinheit
- allgemein anerkannt

und vermitteln Transparenz, dienen der Werterhaltung, sind leicht zu transferieren und können erworben werden. Die gemeinsame Parität ist die jährliche Arbeitsbelastung, ausgedrückt in 60 Credits.¹ Die Grundlage der Funktionsfähigkeit ist das gegenseitige Vertrauen.

Allerdings haben Leistungspunkte damit auch entsprechende Grenzen: die „Kaufkraft“ der „Bildungswährung“ kann sich verändern, sobald der Bereich, in dem sie erworben wurde, verlassen wird. Dies ist mit den EU-Staaten vergleichbar, die sich der Währungsunion angeschlossen haben. Die Kaufkraft eines Euro ist nicht nur außerhalb der Währungsunion unterschiedlich, sie ist es auch, sobald praktisch die „heimatliche Region“ verlassen wird. Der absolute Wert (Nominalwert) bleibt zwar gleich, der relative Wert (Marktwert) verändert sich jedoch durch die Kaufkraft als reziproker Wert des allgemeinen Preisniveaus, d. h. die Ak-

zeptanz der Credits für bestimmte Lernprogramme. Auf den gesamten Bildungsbereich bezogen bedeutet dies, dass erworbene Credits nicht für jedes beliebige Lernprogramm anrechenbar sind. Entscheidend ist, inwieweit der Bildungsträger die erworbenen Kompetenzen für relevant hält. ECTS führt also nicht zu einer

automatischen Anerkennung von Credits; sondern die Institution, bei der der Lernende die Credits angerechnet haben möchte, entscheidet autonom. Dies ist übrigens ganz normal: Der Verkäufer eines Gutes oder einer Dienstleistung entscheidet selbst, ob er die Ware für einen bestimmten Preis gegen Euro eintauscht.

In Analogie zu einem Währungssystem sind Credits eine Voraussetzung für das arbeitsteilige Lernen, d. h. Lernen an unterschiedlichen Lernorten und zu unterschiedlichen Zeiten, und damit des lebensbegleitenden Lernens. Leistungspunkte können für jede Art des Lernens, sei es formal, nicht-formal oder informell, erworben und alternative Wege durch die „Accreditation of prior learning – Anrechnung vorangegangenen Lernens bzw. auch Accreditation of prior experimental learning – Anrechnung nicht nur des vorangegangenen Lernens, sondern auch anderer Erfahrung“ anerkannt werden; sie repräsentieren einen definierten Wert und können durch ihre Akkumulation zu bestimmten Abschlüssen führen – wie eingangs bereits ausgeführt. Aufgrund ihrer Verbindung zu der „normalen“ Lernzeit, die zum Erwerb von Wissen und Können zugrunde gelegt wird, bilden sie eine Recheneinheit. Umrechnungen erfolgen anhand der gemeinsamen Parität.

Einer der ersten Versuche, Credits in diesem Sinne einzuführen, wurde in dem von der EU finanziell unterstützten Projekt TELL (Trainability and Employability through Lifelong Learning – *weitere Informationen über den Verfasser dieses Artikels*) getestet. Eine Weiterführung ist in den kommenden Monaten geplant, in dem konkrete Ausgestaltungen mit den Hochschulen und Bildungseinrichtungen erarbeitet werden sollen, die in der EU-weiten Ausschreibung im letzten Jahr mit dem „ECTS Label“ (www3.socleoyouth.be) ausgezeichnet wurden. ELITE'LLL (ECTS Label Institutions to Elaborate Life-Long Learning Concepts) hat das Ziel, auf der Basis eines mit Credits ausgestatteten Qualifikationsrahmens eine Konzeption des lebensbegleitenden Lernens zu entwickeln, das formales, nicht-formales und informelles Lernen anhand der Lernergebnisse transparent darstellt. Sehr konkret versucht die vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Länderentwicklung sowie vom Europäischen Sozialfonds geförderte Initiative ProIT Professionals (www.proit-hessen.de) den Brückenschlag zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. BWPplus 6/2004). Auch von Seiten der Wirtschaft gibt es Initiativen. Stellvertretend sei der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. genannt, der den Brückenschlag von der beruflichen Seite aus gestartet hat, und zwar ebenfalls im IT-Bereich.

Es ist also erkennbar, dass „Baumeister“ am Brückenschlag arbeiten. In einigen Monaten wird sich bei der nächsten Bologna-Konferenz in Bergen (N) zeigen, inwieweit die Arbeit erfolgreich sein kann. ■

Anmerkungen

¹ Die Anzahl der Credits pro Jahr wurde aufgrund pragmatischer Gründe gewählt: diese Zahl ist durch 2, 3, 4, 5, 6, 10 und 12 teilbar und kann dadurch einfacher in Lerneinheiten aufgeteilt werden. Außerdem kann eine gleichmäßige Verteilung auf die Anzahl der Monate der Arbeitsbelastung erfolgen, und die Bruchteile können zur Definition der Dauer der Module eingesetzt werden. Entsprechend wird ein Semester mit 30 Credits belegt; ein Trimester mit 20 Leistungspunkten.