

Bologna und EQF: Was wird sich in der Praxis der Anerkennung von Vorqualifikationen im Studium ändern?

Prof. Dr. Matthias Klumpp, Thomas Keuschen (ild),
Prof. Dr. Bianca Krol (KCS)

FOM – Hochschule für Oekonomie & Management Essen

1. Einführung

Die Änderungsanforderungen an die Hochschulen durch die Bologna-Reform und nachfolgend die Umsetzung des europäischen und der nationalen Qualifikationsrahmen sind vielfältig.

Ein spezifischer Änderungsbereich ist dabei die Frage der „Anerkennung von Vorqualifikationen“ im Studium und die nachfolgende „Einstufung“ des Antragstellers/Studierenden in ein Studiensemester.

Der vorliegende Beitrag untersucht auf der Basis mehrerer Forschungsprojekte¹ der FOM folgende Fragestellungen:

1. Was kann die geforderte Outputorientierung für die Frage der Anerkennung bedeuten?
2. Wie ist eine intendierte Anerkennung informell erworbener Kompetenzen realisierbar?
3. Welche neuen Anspruchsgrundlagen entstehen für Absolventen berufsbildender Angebote für den Eingang in ein Hochschulstudium, insbesondere auf Masterebene?²

¹ Vgl. Klumpp, M./Schaumann, U. (2007); Klumpp, M. (2008); Diart, M. et al. (2008); Klumpp, M. et al. (2010).

² Vgl. Wex, P. (2007).

4. Wie können und müssen demzufolge Prozesse in den Hochschulen angepasst werden? Welche Ordnungen, wie Studien- und Prüfungsordnungen, müssen angepasst werden?
5. Welche Besonderheiten treten bei diesen Anerkennungsfragen bei berufsbegleitenden, weiterbildenden und Fernstudiengängen auf?

Diese Fragen versucht der Beitrag schlüssig zu beantworten und in ein Gesamtkonzept als Benchmarking einzubetten.

2. Entwicklung im Kontext von Bologna, EQR und DQR

Der Bologna-Prozess ist für den Bereich der europäischen wie der deutschen Bildungs- und Hochschulpolitik einer der prägendsten Einflussfaktoren der letzten zehn Jahre. Er ist in der Literatur umfangreich besprochen worden³ und wird vermutlich auch die zukünftigen Diskussionen im Bildungsbereich noch weiter begleiten.

Für den hochschulischen Bildungsbereich beschreibt der Begriff des „Bologna-Prozesses“ die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge, die bis 2010 abgeschlossen sein sollte.⁴

³ Vgl. Bologna Declaration (1999); Hochschulrektorenkonferenz (2002); Jahn, H. (2001); Aigner, E. (2002); Europäische Kommission (2003); Hernaut, K. (2003); Kultusministerkonferenz (2003); Hochschulrektorenkonferenz (2004); Kultusministerkonferenz (2004); Maassen, O. T. (2004); Hochschulrektorenkonferenz (2005); Kultusministerkonferenz (2005b); Wex, P. (2005).

⁴ Vgl. Schwarz-Hahn S./Rehburg, M. (2004); Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005); Seng, A./Fleddermann, N./Klumpp, M. (2009); Hochschulrektorenkonferenz (2010).

Es kann festgehalten werden, dass vielfältige, in der eigentlichen Bologna-Konzeption gestufter Hochschulstudien nicht genannte und politisch nicht beabsichtigte Effekte im deutschen Hochschulsystem auftreten. Zwei Beispiele seien hier exemplarisch genannt:

(a) So wurde die bestehende duale „institutionelle Binnendifferenzierung“ des Hochschulsystems (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen mit Promotionsrecht auf der einen und Fachhochschulen und Hochschulen ohne Promotionsrecht auf der anderen Seite) aufgehoben. Die einzelnen Hochschulen wurden somit vor die Herausforderung einer eigenständigen Profilbildung gestellt, was für die Hochschulen unter anderem neue Spannungen zwischen einer markt- und einer wissenschaftsorientierten Ausrichtung bedeutet.⁵ Dies führte weiterhin zu Friktionen im Bereich des Promotionsstudiums, da nunmehr der im Bologna-Prozess vorgesehene „Third Cycle“ sachlogisch wie die Bachelor- und Masterstudiengänge auch von (Fach-)Hochschulen ohne bisheriges Promotionsrecht durchgeführt werden könnte und diese Forderung zunehmend Plausibilität erlangt. Der aktuelle hochschulpolitische Kompromiss findet sich in Stellungnahmen des Wissenschaftsrates und der Hochschulrektorenkonferenz, die im Wesentlichen kooperative Promotionsverfahren von (Fach-)Hochschulen ohne Promotionsrecht bzw. deren Hochschullehrer mit Universitäten vorsehen, um – wie politisch angestrebt – die Anzahl der Promotionen zu erhöhen.⁶ Realistisch betrachtet kann dies aber nur ein Zwischenschritt auf dem Weg in Richtung einer Gleichstellung aller staatlich anerkannten Hochschulen für alle drei Studiengangsstufen des Bologna-Prozesses bedeuten.

(b) Im Bereich der gestuften Studiengänge ergeben sich vielfältige Fragen bei der Anerkennung von Studienleistungen innerhalb des Hochschulbereichs aber auch bzgl. der Zulassung und damit auch der An-

⁵ Vgl. Teichler U. (1996); Teichler, U. (1998); Teichler U./Klumpp M. (2005).

⁶ Vgl. Wissenschaftsrat (2010).

erkennung von Bildungsleistungen von außerhalb der Hochschulen, z. B. aus der beruflichen Bildung und berufspraktische Erfahrungen. Diese Fragestellungen sind durch den Bologna-Prozess in Verbindung mit dem notwendigen Konzept des Lebenslangen Lernens und auch in Verbindung mit dem demographischen Wandel zu einem intensiv diskutierten und deutlich komplexeren Bereich geworden.⁷

Heute verbindet sich der Aufbau einer „European Higher Education Area (EHEA)“ als Ziel des Prozesses immer mehr mit der allgemeinen Zielsetzung und Konzeption der europäischen Bildungspolitik in Richtung der Etablierung von Qualitätsrahmen. Dazu zählen der „Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)“ sowie der damit in Zusammenhang stehende Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR).⁸ Dabei ergibt sich zumindest für Deutschland eine Parallelität in der Entwicklung wie in Bild 1 dargestellt: Während auf der einen Seite für den Hochschulbereich bereits 2005 ein Hochschulqualifikationsrahmen entwickelt wurde (aufbauend auf den auf europäischer Ebene für Hochschulen entwickelten „Dublin Descriptors“ zur Spezifikation der EQR-Stufen 6, 7 und 8 für den Hochschulbereich), läuft die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmen bis zum Ende des Jahres 2010 für den gesamten deutschen Bildungsbereich, zumindest formal, davon unabhängig ab. Da der Hochschulqualifikationsrahmen aus dem Jahr 2005 bereits fortlaufend – insbesondere im Rahmen der Akkreditierung in den Hochschulen – implementiert wird, kann nur dieser bis dato auch Gegenstand einer Umsetzungs- und Statusanalyse sein. Gleichzeitig hat dieser auch die bedeutendsten Konsequenzen in den Hochschulen selbst, wie beispielsweise bei der Beschreibung der Modulhalte oder auch im Rahmen der Anerkennung von Vorqualifikationen.

⁷ Vgl. Stamm-Riemer, I. et al. (Hrsg.) (2008); Freitag, W. F. (Hrsg.) (2009); Freitag, W. F. (2010).

⁸ Vgl. Hopbach, A. (2010), S. 48.

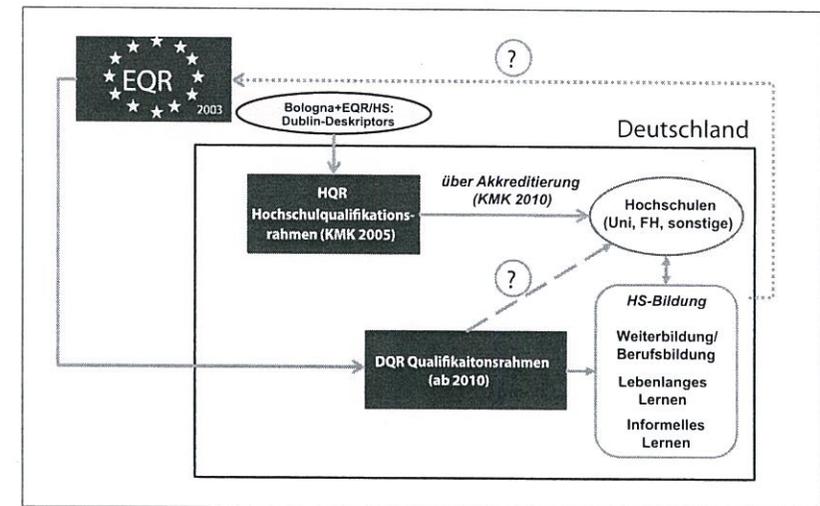


Bild 1: Systematisierung: Bologna, Dublin Descriptors und deutscher Hochschulqualifikationsrahmen (HQR)

Hervorzuheben ist der prozesslogische Unterschied zwischen dem bereits 2005 etablierten Hochschulqualifikationsrahmen (HQR)⁹ und dem noch in der Entwicklung befindlichen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR): Während der HQR in einer Art „Top-down-Ansatz“ per definitionem zuerst die Stufen 6, 7 und 8 für die Hochschulabschlüsse „Bachelor“, „Master“ und „PhD/Doktorat“ festgelegt hat und danach die entsprechenden Deskriptoren für die Kompetenzbeschreibungen dieser Stufen ausformuliert wurden, erarbeitet der DQR in der Nachfolge der Sachlogik des EQR zuerst Deskriptoren als Kompetenzbeschreibungen für alle acht Niveaustufen des DQR/EQR und versucht dann, erst auf der Grundlage dieser Deskriptoren, eine Zuordnung der formalen Abschlüssen aus dem berufsbildenden wie auch dem hochschulischen Bereich auf die Stufen des DQR. Dies entspricht dem Grundgedanken der Outputorientierung, was bedeutet, dass eine Niveaueinstufung einzig nach erfüllten Kompetenzbeschreibungen erfolgen soll und nicht nach institutionellen oder

⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz (2005a).

formellen Kriterien (In welchem Bildungssektor und an welcher Institution wurde der formale Bildungsabschluss erworben?). Dies führt auch zu einer Kernzielsetzung des EQR/DQR, auch informelle Bildungswege und Kompetenzen über das Instrument des Qualifikationsrahmens ermittelbar zu machen und für die betroffenen Personen wie auch für die Institutionen (Unternehmen, Bildungseinrichtungen etc.) verständlich abzubilden.

Für die nationale Umsetzung des EQR steht in Deutschland für das lebenslange Lernen der nationale Qualifikationsrahmen (DQR) zur Verfügung. Zielsetzung des DQR ist es, die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen, um eine Vergleichbarkeit und eine angemessene Bewertung deutscher Qualifikationen im europäischen Bildungsraum zu schaffen. Einbezogen werden sollen die formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zunächst in den Bereichen „Schule“, „berufliche Bildung“, „Hochschulbildung“ und „Weiterbildung“. Ebenso sollen zukünftig auch die Ergebnisse informellen Lernens berücksichtigt werden.¹⁰

Insgesamt besteht der DQR aus 8 Niveaustufen, die jeweils

- in **Fachkompetenz** – bestehend aus Wissen und Fertigkeiten – und
- **Personale Kompetenz** – bestehend aus Sozialkompetenz und Selbstkompetenz –,

unterschieden werden.

Je höher das Niveau bzw. die Niveaustufe ist, desto anspruchsvoller die für das Niveau zu erfüllenden Qualifikationen.¹¹

¹⁰ Vgl. o. V. (2008).

¹¹ Vgl. o. V. (2010).

Unterschiedliche Qualifikationsrahmen liegen hier vor:

- zum einem der EQR und, aufbauend darauf, der DQR für die nationaler Ebene für den **Bereich der beruflichen Bildung**
- sowie für den **Bereich der Hochschulbildung** der EQR und der HQR.¹²

Der **HQR** unterscheidet drei Qualifikationsstufen im Hochschulbildungssystem. Die erste Stufe ist die Bachelor-Ebene, die zweite die Master-Ebene und die dritte die Doktors-Ebene. Zuerst werden in diesem Qualifikationsrahmen die Qualifikationsstufen definiert, anschließend erfolgt die Beschreibung der formalen Aspekte. Das bedeutet, dass zuerst festgelegt wird, welche Qualifikationsstufen Bestandteil des Qualifikationsrahmens sein sollen, wie der Bachelor-, der Master- und der Doktorsabschluss. Nachdem diese Qualifikationsstufen definiert sind, erfolgt die Beschreibung der Kompetenzen, die den Umfang und die Art der zu erfüllenden Qualifikationen der Qualifikationsstufen beschreiben und festlegen.

Im Gegensatz zum HQR werden beim DQR zuerst die Deskriptoren entwickelt und anschließend die Anforderungen beschrieben, um diese dann in das Stufensystem zu integrieren.

Diese Unterschiedlichkeit hat Folgen.

¹² Vgl. Sloane, P. F. E. (2008).

3. Forschungserhebung (Experten)

3.1. Forschungshypothesen

Die vor Beginn der Erhebungsphase formulierten Forschungshypothesen lassen sich wie folgt formulieren:

(A) Kommunikation

- **Fragen:**

Ist die Kennzeichnung der Diploma Supplements mit den entsprechenden DQR-Stufen 6, 7 und 8 erfolgt?

Wurden entsprechende Hinweise auf die Beschäftigung mit dem DQR in der Außenkommunikation, wie bspw. auf der Homepage, eingesetzt?

- **Thesen:**

1.1 Nur ein Bruchteil der Hochschule hat die DQR-Konzeption in der Außenkommunikation umgesetzt.

1.2 Die Vorreiter in der Umsetzung der DQR-Vorgaben weisen spezifische Merkmale auf (private Hochschulen, Fachhochschulen, Hochschulen mit starker Bologna-Umsetzung/-Orientierung).

(B) Modulbeschreibungen

- **Frage:**

Ist die Umsetzung der Deskriptoren in die einzelnen Unterrichtsmodule und deren fachspezifische Beschreibung erfolgt?

- **Thesen:**

2.1 Nur wenige Hochschulen haben bisher mit der Umsetzung begonnen.

2.2 Nur wenige Hochschulen haben bislang eine Umsetzung dieses Bereiches realisiert.

2.3 Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Modulüberarbeitung und einem laufenden Akkreditierungsverfahren. Das heißt, diejenigen Hochschulen, welche einem laufenden Akkreditierungsverfahren unterliegen, werden vermutlich häufiger eine Modulüberarbeitung vorgenommen haben.

2.4 Die Vorreiter in der Umsetzung der DQR Vorgaben weisen spezifische Merkmale auf (private Hochschulen, Fachhochschulen, Hochschulen mit starker Bologna-Umsetzung/Orientierung).

(C) Lehrkonzepte

- **Frage:**

Ist die Umsetzung der Deskriptoren bzw. Grundanforderungen des DQR in die Didaktik der einzelnen Unterrichtsmodule erfolgt bzw. wurden dafür neue Didaktik-Konzepte erarbeitet?

- **Thesen:**

3.1 Nur wenige Hochschulen haben bisher mit der Umsetzung begonnen.

3.2 Nur wenige Hochschulen haben bislang eine Umsetzung dieser Ebene realisiert.

3.3 Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Didaktik-Überarbeitung und einem laufenden Akkreditierungsverfahren.

3.4 Die Vorreiter in der Umsetzung der DQR-Vorgaben weisen spezifische Merkmale auf (private Hochschulen, Fachhochschulen, Hochschulen mit starker Bologna-Umsetzung/Orientierung).

(D) Anrechnung und Anerkennung

- **Fragen:**

Ist eine Auseinandersetzung mit der Frage der Anrechnung von Bildungsabschlüssen auf der Basis des DQR für eine Studieneinstufung erfolgt?

Gibt es dafür schon implementierte Regelprozesse (z. B. in Studienordnungen)?

- **Thesen:**

- 4.1 Nur wenige Hochschulen haben bisher mit der Umsetzung begonnen.
- 4.2 Nur wenige Hochschulen haben bislang eine Umsetzung dieser Ebene realisiert.
- 4.3 Die Vorreiter in der Umsetzung der DQR-Vorgaben weisen spezifische Merkmale auf (private Hochschulen, Fachhochschulen, Hochschulen mit starker Bologna-Umsetzung/-Orientierung).

(E) Aufwand

- **Frage:**

Wie hoch ist der Aufwand für die Umsetzung in den ersten 3 (+1) Bereichen (Personalzeit mal Personalkostensatz, Sachkosten ggf. für die Änderung von Homepages/die Unterlagen zu Studiengängen)?

- **Thesen:**

- 5.1 Der Aufwand ist vergleichsweise hoch (Benchmark: Bologna & Messung absolut, z. B. pro Hochschule mehr als ein „Personenjahr“).

- 5.2 Der Aufwand wird mit zunehmendem Stufe (Ebene) überproportional ansteigen (z. B. 1:10:100).

3.2. Befragte Experten und Stichprobenzugang

In einer ersten Ermittlungsrunde wurden Experten aus einschlägigen Institutionen, wie BMBF, HRK und Wissenschaftsrat, befragt, welche Hochschulen und Personen als „Vorreiter“ in der Implementierung des Hochschulqualifikationsrahmens (HQR) gelten können. Diese Erhebung ergab jedoch kaum verwertbare Ergebnisse, so dass dem Hinweis aus dem Kreis der Experten nachgegangen wurde, die Akkreditierungsagenturen dazu zu befragen.¹³

Aus dem Kreis der Akkreditierungsagenturen wurde lediglich von der FIBAA ein qualifiziertes Feedback übermittelt, welches fünf Hochschulen als Vorreiter in Deutschland benannte.

Drei davon konnten für eine Expertenbefragung gewonnen werden: Die WHU Vallendar, die Hochschule Reutlingen und die Fachhochschule Trier.

3.3. Wesentliche Ergebnisaussagen

Die drei im Rahmen der Piloterhebung befragten Experten von Vorreiter-Hochschulen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Alle Experten befürworteten einstimmig den Bologna-Prozess als Ganzes und halten die europäische und internationale Einbindung der deutschen Hochschullehre für eminent wichtig. Aus den verschiedensten Gründen (Internationalität, Gleichstellung der Fachhochschulen, Qualitätsselektion durch die Umstellungsanforderungen und Explikation der Lehrinhalte in den Modulen) wird der Prozess als sehr positiv für die deutschen Hochschulen angesehen.

¹³ Angefragt wurden die Agenturen AQUIN, AQUAS, ASIIN, FIBAA und ZEVA als bedeutendste Agenturen im deutschen Sprachraum.

- Gleichzeitig sind sich die Experten auch in einem Kritikpunkt einig: Es besteht nach diesen Aussagen ein operatives Umsetzungsdefizit, das sich in verschiedenen Facetten äußert:
 - (i) Es sollten einheitliche Standards für alle Akkreditierungsagenturen auf Bundesebene vorgegeben werden, beispielsweise was die ECTS-Umfänge und auch die Regelungen zur deutschen bzw. englischen Sprache in der Lehre angeht.
 - (ii) Es sollten weiterhin vermehrt internationale Bezüge in der Umsetzung berücksichtigt und Benchmarks aus anderen Ländern beachtet werden.
- Die Experten erwarten und unterstützen einheitlich ein klares Bekenntnis der Bildungspolitik zum Bologna-Prozess. Dies würde sowohl in der Kommunikation nach außen (neue Unsicherheit und Aufklärungsbedarf bei Unternehmen und Studieninteressierten nach den neuesten Diskussionen) als auch nach innen (Überzeugung der Fachkollegen für die Umstellung der Studiengänge und auch der Fachdidaktiken) eine deutliche Verbesserung der Prozess- und Lehrqualität ergeben können.
- Es wird ebenfalls mehrheitlich eine Unterstützung der Hochschulen gefordert, welche einen sehr bzw. einen zu hohen Aufwand in der Umsetzung sehen:

Dieses kann sich einerseits in einer Erleichterung z. B. in den formalen Vorgaben (Datenerhebung, Intervallverlängerung) bei der Akkreditierung äußern.

Andererseits sind auch Unterstützungsleistungen beispielsweise durch Vorlagen (Handbücher, Anerkennungsprozesse bei Vorqualifikationen) durch eine zentrale Stelle wie BMBF oder HRK gewünscht.
- Für die Frage der Anerkennung merken die Experten an, dass Bedenken gegen eine allgemeine Anerkennung von beruflichen (Weiter-) Bildungsabschlüssen auf der Basis des DQR, bestehen. Auf didaktischer Ebene steht für viele Unterrichtskonzepte zu befürchten, dass

die erforderlichen Eigenschaften der potenziell Studierenden aus dem beruflichen Bildungssystem Schwierigkeiten in der Lehrgestaltung aufwerfen könnten (Studierfähigkeit).

Da **erstens** alle befragten Experten neben dem Amt als Hochschullehrer in einschlägigen verantwortlichen Positionen (Prorektorat Studium, Studiengangleitung) tätig sind und **zweitens** die Aussagen der Experten unabhängig voneinander und auch unbesehen des Hochschultypus (privat – staatlich, Universität – Fachhochschule) sehr weitgehend übereinstimmen, ist deren Bewertung als aussagekräftig einzustufen.

4. EQR-/HQR-Implementierung und Folgen für die Anerkennung

Für die operative Umsetzung der EQR-/HQR-Implementierung im Bereich der Hochschulen lassen sich vielfältige Bereiche identifizieren, wie in den genannten Forschungshypothesen sowie in Bild 2 dargestellt. Dazu zählen die interne und externe Kommunikation der Hochschule, die Zulassung zum Studium und die Anerkennung von Vorleistungen, die Modulbeschreibungen, die Umstellung der Lehre auf eine outcomeorientierte Systematik, die Bezeichnung der Abschlüsse sowie insgesamt der notwendige Ressourcenaufwand.

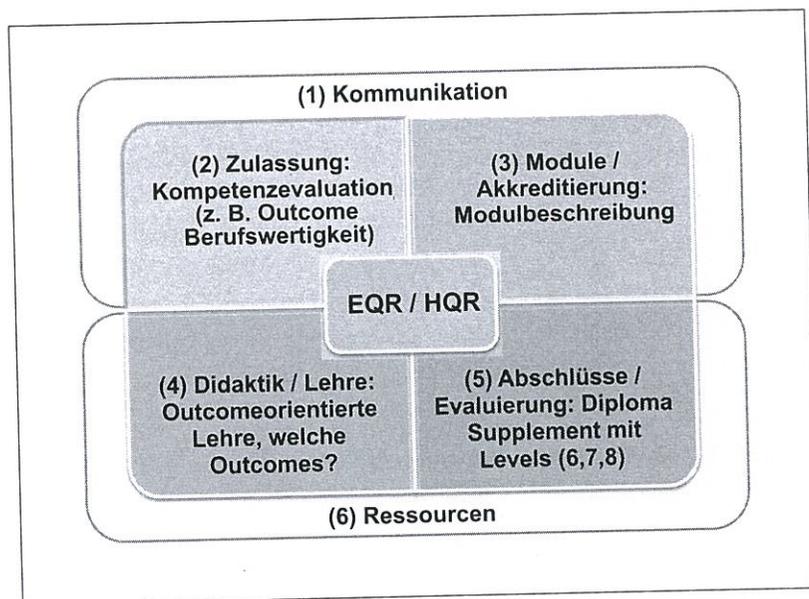


Bild 2: EQR/HQR-Implementierungsbereiche in Hochschulen

Die Diskussionen über den aktuellen Stand zur Anrechnung von Studienleistungen im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) geht implizit von separaten Bildungssäulen der beruflichen und hochschulischen Bildung aus, die wie folgt beschrieben werden können (vgl. Bild 3):

Erster Entwurf 2007/2008	Aktuelle Diskussion 2010
(8) PhD (HS)	(8) PhD (HS; optional: LLL)
(7) Master (HS)	(7) Master Betr.w.(IHK)?
(6) Bachelor (HS)	(6) Bachelor Meister (HK)
(5) Meister/Fachk. (HK/IHK)	(5) Geselle/Kfm. (HK/IHK)
(4) Geselle/Kfm. (HK/IHK)	(4) Schulabschluss
(3) Schulabschluss	(3) Schulabschluss
(2) Schulabschluss	(2) Schulabschluss
(1) Schulabschluss	(1) Schulabschluss

Legende:
 HS Hochschulen bzw. hochschulische Bildung;
 BB Berufsbildung;
 LLL Lebenslanges Lernen;
 PhD Analogie zum deutschen Doktorgrad in internationaler Bologna-Kennzeichnung (nur an Hochschulen)

Bild 3: Aktuelle Diskussion zur DQR-Einordnung

Im ersten Entwurf von 2007/2008 wurde in 8 verschiedene Niveaustufen unterschieden. Die ersten 3 Stufen berücksichtigten Schulabschlüsse, wie den der Sekundarstufe I und II. Stufe 4 und 5 berücksichtigten Elemente der Berufsbildung (BB) – hierunter zählen u. a. die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung, wie z. B. den Abschluss des Meisters. Auf den Niveaustufen 6 bis 8 werden die Abschlüsse aus dem Bereich der Hochschulausbildung (HS) berücksichtigt – auf Stufe 6 findet sich der Bachelor, auf Stufe 7 der Master und auf Stufe 8 der PhD bzw. Doktorand wieder.

Die aktuelle Diskussion (2010) sieht jedoch die Einordnung der Schulabschlüsse in die Stufen 1 bis 4 vor, die Abschlüsse aus dem Bereich der be-

ruflichen Bildung auf Stufe 5. Eine Splittung erfolgt bei den Stufen 6 und 7, bei denen zwischen beruflicher und Hochschulbildung unterschieden wird: Auf den Stufen 6 und 7 findet sich der Bachelor- und der Masterabschluss aus dem Bereich der Hochschulbildung und der Meister und der Betriebswirt (IHK) aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung (BB) wieder.

Die verschiedenen Säulenbildungen verhindern eine Verschmelzung bzw. eine Durchlässigkeit. Nach diesem System ist es nicht mehr möglich, dass ein Meister, der sich auf Stufe 6 des BB-Systems befindet, einen Masterabschluss auf Stufe 7 erwerben kann. Für die Aufnahme des Masterstudiengangs müsste der „Meister“ erst einen Bachelorabschluss im Bereich der HS-Bildung erwerben.

Aktuelle Diskussionen befassen sich mit der Stufe 8 des Bildungssystems, die ebenfalls eine Splittung vorsieht. Neben dem wissenschaftlich ausgebildeten Doktor soll es einen Doktorabschluss geben, der weitaus mehr praxisorientiert ist. Oftmals wird hier vom DBA (Doctor of Business Administration) gesprochen.

Die aktuellen Diskussionen zeigen, dass die derzeitige Entwicklung von zwei voneinander getrennten Bildungssäulen ausgeht. Im Rahmen des Bologna-Prozesses, bei dem die Durchlässigkeit gefordert wird, ist dies ein Widerspruch.

EQR und DQR: Zukunftsfragen

Aus den dargestellten Entwicklungen ergeben sich unter anderem die folgenden Zukunftsfragen für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung:

1. Welche bedeutenden Entwicklungen wird es im Bereich der Hochschulpolitik geben?

Wird es eine Unterstützung des Bologna-Prozesses oder eher diesbezügliche Rückwärtsentwicklungen geben?

2. Werden der Beschluss eines und die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens Chancen oder eher Probleme für Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung, zum Beispiel in Bezug auf die Anerkennung außerhochschulischer Leistungen, bringen?
3. Wie wird die Zulassung beruflich gebildeter Personen (z. B. Meister) bei der Aufnahme eines Studiums im Hochschulbildungssystem operativ umgesetzt?
Gibt es dafür Regelprozesse und Vorlagen?
4. Wird es zukünftig im Rahmen des DQR ein „Zwei Säulen-Konzept“ bzw. eine „Versäulung“ des deutschen Bildungssystems mit einem Nebeneinander beruflicher und hochschulischer Bildung ohne niveaustufenspezifische Übergangsmöglichkeiten geben?

Diese beispielhaften Fragen zeigen auf, dass durch die Implementierung des EQR und DQR noch vielfältige operative Fragen auf die Hochschulen zukommen, unter anderem bei der Anerkennung von Vorqualifikationen im Rahmen von (weiterbildenden) Studiengängen.

Literaturverweise

Aigner, E. (2002): Der Bologna-Prozess. Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie. Trauner.

Bologna Declaration (1999): The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bologna, June 19th 1999.

Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen. BiH, Reihe B, Heft 66, Paderborn.

Europäische Kommission (2003): Trends in Learning structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Brüssel.

Freitag, W.F. (Hrsg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Gütersloh.

Freitag, W.F. (2010): „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier No. 208, Düsseldorf.

Hernaut, K. (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge: Ein attraktives Angebot für Studierende, Hochschulen und Unternehmen. in: Heuser, W. (Hrsg.): Von Bologna nach Berlin. Berlin, S. 32 – 33.

Hochschulrektorenkonferenz (2002): Steps towards a European Higher Education Area without Borders. Annual Report 2002 by the President of the HRK. Professor Dr. Klaus Landfried, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (2004): ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (2005): Diploma Supplement, Funktion – Inhalte – Umsetzung. HRK Service-Stelle Bologna, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2005, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken zur Hochschulpolitik. 01/2010. Bonn.

Hopbach, A. (2010): Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland. in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Studienreform nach Leuven - Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Beiträge zur Hochschulpolitik. 03/2010. Bonn, S. 48 – 58.

Jahn, H. (2001): Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen. in: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master, gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes und Sozialwissenschaften. Neuwied, S. 128 – 142.

Klumpp, M. (2008): Der mündige Bildungsbürger – Über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens. H&W, 02/2008, S. 9 – 17.

Klumpp, M./Dilger, B./Kriebel, K./Diart, M. (2010): Berufswertigkeit konkret. BiH, Reihe B, Paderborn (Manuskript im Druck).

Klumpp, M./Schaumann, U. (2007): Anforderungen an Führungskräfte in Industrie, Handel und Handwerk – das Untersuchungskonstrukt der Berufswertigkeit. in: KWP, 02/2007, S. 3 – 50.

Kultusministerkonferenz (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz in Deutschland. Beschluss vom 12. 06. 2003, Bonn.

Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 09. 2000 i. d. F. vom 22. 10. 2004, Bonn.

Kultusministerkonferenz (2005a): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung, erarbeitet von der Kultusministerkonferenz, beschlossen am 21. 04. 2005, Bonn.

Kultusministerkonferenz (2005b): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gem. § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10. 10. 2003 i. d. F. vom 22. 09. 2005, Bonn.

Maassen, O. T. (2004): Die Bologna Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Frankfurt am Main.

Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Kopenhagen.

o. V. (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“, abgerufen am 21. 06. 2010,
unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761>.

o. V. (2010): <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/selectCatalog&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=homeLink>, abgerufen am 21. 06. 2010.

Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.

Seng, A./Fleddermann, N./Klumpp, M. (2009): Der Bologna-Prozess. FOM-Arbeitspapier Nr. 14, 08/2009, Essen.

Sloane, P.F.E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.

Stamm-Riemer, I./Loro, C./Minks, K.-H./Walburga, F. (Hrsg.; 2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS Forum Hochschule, 13/2008, Hannover.

Teichler, U. (1996): Diversity in higher education in Germany: The two-type structure. in: Meek, V. L. et al. (Hrsg.; 1996): The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education. Paris, S. 117 – 137.

Teichler, U. (1998): The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe. in: European Review, Vol. 6, 4, S. 475 – 487.

Teichler, U./Klump, M. (2005): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende? in: Teichler, U. (Hrsg.; 2005): Hochschulstrukturen im Umbruch. Frankfurt a. M./New York, S. 191 – 205.

Wex, P. (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen deutschen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch, Berlin.

Wex, Peter (2007): Wer darf zum Master-Studium? evaNet-Positionen 01/2007, Berlin.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlung zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Berlin.