

Volker Rein

Short-Cycle-Qualifikationen – Ihr Stellenwert im Bildungs- und Beschäftigungssystem in den USA und der EU

Rahmenbedingungen, Qualifikationsgestaltung, Durchlässigkeit



Heft 158

Volker Rein

Short-Cycle-Qualifikationen – Ihr Stellenwert im Bildungs- und Beschäftigungssystem in den USA und der EU

Rahmenbedingungen, Qualifikationsgestaltung, Durchlässigkeit

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Impressum Print

Copyright 2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Umschlaggestaltung: CD Werbeagentur Troisdorf
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Bestell-Nr.: 14.158

Printed in Germany

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.4 – Publikationsmanagement/Bibliothek
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-88555-984-9

Impressum Online



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

urn:nbn:de:0035-0561-9

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen

Inhaltsverzeichnis

Abbildung	4
Das Wichtigste in Kürze	5
1 Einführung	6
1.1 Hintergrund und Erkenntnisinteresse	6
1.2 Fragestellungen	7
1.3 Methodisches Vorgehen	8
2 Bisherige Entwicklung und Status quo	9
2.1 Bildungs- und Beschäftigungssystem	9
2.2 Qualifikationsformate und Sektoren	12
2.3 Profile und berufliche Entwicklung der Lerner und Absolventen	13
2.4 Qualifikationsgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung	14
2.5 Transparenz, Transition und Durchlässigkeit	16
3 Neuere Entwicklungen und Anknüpfungspunkte für die berufliche Bildung ..	18
3.1 Bildungs- und Beschäftigungssystem	18
3.2 Qualifikationsentwicklung und Durchlässigkeit	19
3.3 Ausblick und Handlungsempfehlungen zu Niveau-5-Qualifikationen	22
ANHANG	25
A Short-Cycle Higher Education in ausgewählten EU-Staaten	25
A 1 Frankreich	25
A 2 Irland	27
A 3 Niederlande	28
A 4 United Kingdom	29
B Ausgewählte Short-Cycle-Qualifikationen	33
B 1 United States	33
B 2 United Kingdom	34
C Short-Cycle-relevante Niveaus in Qualifikationsrahmen (Auswahl)	38
C 1 European Higher Education Area – Degree Profile Framework (2005)	38
C 2 US Degree Qualifications Profile (2014)	38
C 3 European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008)	40
C 4 Irish National Qualifications Framework (2003)	40
C 5 United Kingdom-Qualifications and Credit Framework (2008)	41
C 5 United Kingdom – Scottish Credit and Qualifications Framework (2001)	41
C 6 Deutscher Qualifikationsrahmen (2011)	43
Quellen	44
Abstract	47

Abbildung

Abb. 1: US Postsecondary Education (US Department of Education 2005)	9
--	---

Das Wichtigste in Kürze

In vielen Industrieländern sind *Short-Cycle*-Qualifikationen eingeführt worden, um dem Bedarf an höherer beruflicher Fachkräftebildung zu entsprechen und zugleich für weiterführende akademische Bildungswege zu befähigen. In Deutschland sind bisher in der hochschulischen Bildung bezogen auf Niveau 5 des Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmens keine vergleichbaren Bildungsgänge und Qualifikationen vorhanden.

Der Bericht erläutert den Stellenwert dieser Qualifikationen im Bildungs- und Beschäftigungssystem der Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und in der Europäischen Union (EU) insgesamt und exemplarisch für einige Mitgliedsstaaten. Hierfür werden die bildungssystemischen und -politischen Rahmenbedingungen sowie die Kriterien der Qualifikationsgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung aufgezeigt. Weiter werden die Lerner- und Absolventenprofile sowie die für *Short-Cycle*-Qualifikationen relevanten Verfahren und Instrumente der Transparenz, Transition und Durchlässigkeit erläutert.

Schließlich zeigt der Bericht auf, welche Anknüpfungspunkte und Empfehlungen sich aus diesen Befunden zu *Short-Cycle*-Qualifikationen für berufliche Qualifikationen in Deutschland bezogen auf das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bzw. des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung ableiten lassen. Der Bericht basiert auf einer Analyse von Primär- und Sekundärliteratur und anderer relevanter Materialien zu diesem Themenkomplex ergänzt durch Erkenntnisse aus Experteninterviews.

1 Einführung

1.1 Hintergrund und Erkenntnisinteresse

Die Entwicklung und Gestaltung von Bildung in Deutschland ist seit den EU-Beschlüssen von Lissabon (2000) in die europäischen Bildungsprozesse (Bologna 1999, Kopenhagen/Maastricht 2002/2004) eingebettet, die auf die Schaffung eines transparenten und durchlässigen Bildungsraums zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigung zielen.

Mit der Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit von Qualifikationen durch den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen EQR (2008) und DQR (2011) sowie durch Programme zur kompetenzorientierten Anrechnung zuvor erworbener Lernleistungen, wie das Programm ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), hat die Bildungspolitik in Deutschland und in Europa bildungsbereichsübergreifend einen qualitativen Sprung vollzogen. Hochschulbildung und Berufsbildung werden nicht mehr nur alternativ, sondern zunehmend auch komplementär diskutiert. Trotz ihrer fortschrittlichen Ausrichtung auf Kompetenzen, die zur Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich sind, steht die berufliche Bildung seit geraumer Zeit vor folgender Herausforderung: Ihre Qualifikationsprofile sind nicht nur outcomeorientiert, sondern auch kompatibel zu Qualifikationen anderer Bildungsbereiche wie z. B. der akademischen Bildung zu gestalten, um ihre Transparenz und Durchlässigkeit in Bildung und Beschäftigung zu befördern.

Short-Cycle-Qualifikationen und andere Hybridqualifikationen (z. B. duale Studiengänge) sind an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung zugleich zur Deckung des Bedarfs an höherer beruflicher Fachkräftebildung und zur Befähigung für akademische Bildungswege konzipiert worden. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist für den europäischen Hochschulraum (COUNCIL OF EUROPE 1999/2004) erstmals europaweit eine Anforderungsebene unterhalb des Bachelor-Abschlusses beschrieben worden. Im Qualifikationsrahmen der European Higher Education Area ist der *Short-Cycle* in den ersten Zyklus (Bachelor) akademischer Abschlüsse eingebettet. Als akademisches Referenzinstrumentarium bezieht sich dieser integrierte Zyklus des Bologna-Rahmens zunächst auf Kurzzeitstudiengänge wie z. B. *Associate Degrees* in Großbritannien. Er adressiert aber zugleich in seiner Deskription implizit auch berufliche Anforderungen außerhalb des akademischen Bereichs.

Der EQR erweitert in der bildungsbereichsübergreifenden Deskription des Niveaus 5 den Referenzbezug über den akademischen Bereich hinaus. Entsprechend wird in der bildungspolitischen Diskussion auf europäischer Ebene das Spektrum an Qualifikationen, die als niveaugleich zu Kurzzeitstudiengängen angesehen werden, erweitert betrachtet (EUROPEAN UNION 2012).

Auch wenn im Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] 2005) kein *Short-Cycle* eingeführt worden ist, betrifft dies berufliche Fortbildungsqualifikationen wie z. B. IT-Spezialisten, die im DQR und EQR dem Niveau 5 zugeordnet werden.

Mit Ausnahme der dualen Studiengänge als integrierte Qualifikationsansätze stehen die deutschen Bildungsakteure bei der Gestaltung von beruflichen Qualifikationen als kompetenzorientierte Bildungsgänge, die akademischen und berufsbezogenen Anforderungen entsprechen können, jedoch erst am Anfang.

Für die weitere Diskussion zur Gestaltung und Entwicklung von Qualifikationen auf diesem Niveau sind langjährige Erfahrungen aus anderen Hochindustrieländern zu *Short-Cycle*-Qualifi-

kationen von Interesse, und eine Analyse einschlägiger Entwicklungen in den USA und innerhalb der EU ist sinnvoll. Ziel dieser Untersuchung war es aufzuzeigen, welche Anknüpfungspunkte und Empfehlungen sich unter Berücksichtigung vergleichender Befunde zu *Short-Cycle*-Qualifikation in den USA und der EU zu nachfolgend angeführten Aspekten für die Gestaltung beruflicher Qualifikationen des Niveaus 5 des DQR (bzw. EQR und ISCED) in Deutschland im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens ableiten lassen. Zum Stellenwert dieser Qualifikationen im Bildungs- und Beschäftigungssystem werden in der vorliegenden Untersuchung die systemischen und politischen Rahmenbedingungen analysiert und Ansätze der Qualitätssicherung und -entwicklung hinsichtlich ihrer Gestaltung erläutert. Des Weiteren werden die Verfahren und Instrumente der Transparenz, Transition und Durchlässigkeit von *Short-Cycle*-Qualifikationen sowie die Profile und Mobilität der Lernenden und der Absolventen erörtert.

1.2 Fragestellungen

Die Untersuchung zu Status quo und Entwicklungen bei *Short-Cycle*-Qualifikationen wurde entlang folgender Fragestellungen durchgeführt:

► Bildungs- und Beschäftigungssystem

Was ist das Qualifizierungsziel der *Short-Cycle*-Qualifikationen und wie sind sie in das Bildungs- und Beschäftigungssystem eingebettet? Was sind die rechtlichen, institutionellen und finanziellen Grundlagen der *Short-Cycle*-Qualifikationen? Welche Kooperationen von zuständigen Bildungseinrichtungen mit anderen Einrichtungen der tertiären Bildung und der Industrie existieren hinsichtlich der Gestaltung von *Short-Cycle*-Qualifikationen?

► Qualifikationsformate und Sektoren

Welche Qualifikationsformate und -abschlüsse für *Short-Cycle*-Qualifikationen existieren? In welchen Fachgebieten werden sie angeboten?

► Profile und Mobilität der Lernenden und Absolventen/Absolventinnen

Wie stellt sich das Profil der Lernenden und Absolventen/Absolventinnen hinsichtlich des Geschlechts, der Vorbildung, der zeitlichen Organisation der *Short-Cycle*-Qualifikationen, des sozioökonomischen Status und der Entwicklung des Bildungs- und Karriereweges dar?

► Gestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung

In welcher zeitlichen Organisation werden diese Bildungsgänge angeboten? Nach welchen Ansätzen werden die Curricula und Prüfungsanforderungen gestaltet (Bezüge zu Theorie und Praxis, akademischen und beruflichen Anforderungen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung) und welche Akteure (z.B. aus der Industrie) werden hierbei einbezogen? Welche Eingangsvoraussetzungen müssen erfüllt sein und welche Bedeutung spielen Credit-Systeme und andere Instrumente (z.B. *Diploma Supplement*) bei der Dokumentation von Lernleistungen für das lebensbegleitende Lernen und die Mobilität? Wie gestaltet sich die Qualitätssicherung und -entwicklung (einschließlich Akkreditierung)?

► Instrumente und Verfahren der Transparenz, Transition und Durchlässigkeit

Durch welche Verfahren und Instrumente wird die Transparenz, Transition und Durchlässigkeit von *Short-Cycle*-Absolventen/Absolventinnen im Bildungssystem und im bzw. ins Beschäftigungssystem gestaltet?

► Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung in Deutschland

Welche Anknüpfungspunkte ergeben sich aus den vergleichenden Befunden zu *Short-Cycle-Qualifikationen* in den USA und der EU für die Gestaltung beruflicher Qualifikationen des Niveaus 5 des DQR (bzw. EQR und ISCED) in Deutschland in der Gestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung hinsichtlich der Transparenz, Transition und Durchlässigkeit?

1.3 Methodisches Vorgehen

Der Untersuchungsgegenstand wurde konzentriert auf den Bezugsebenen der Fragestellungen „Bildungs- und Beschäftigungssystem“, „Qualifikationsformate und Sektoren“, „Profile und berufliche Entwicklung der Lerner und Absolventen“, „Qualifikationsgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung“ sowie „Transparenz, Transition und Durchlässigkeit“ analysiert. Die Untersuchung wurde ausgehend von den o. g. Fragestellungen vergleichend auf der Grundlage der Auswertung und Analyse relevanter Materialien für die Vereinigten Staaten und die Europäische Union (USA/EU) durchgeführt.

Die Materialanalyse zu den USA und der EU bezog sich auf die bildungssystemischen und -politischen Grundlagen und Entwicklungen bei *Short-Cycle-Qualifikationen*, die sich in den relevanten Gesetzen, Regierungsprogrammen, Rahmenvereinbarungen und bildungspolitischen Debatten niederschlagen. Des Weiteren wurden Aspekte und Entwicklungen zur Qualitätssicherung, Transparenz, Transition und Durchlässigkeit analysiert. Schließlich wurden Materialien zu Profilen von Lernenden sowie zur Beschäftigung der Absolventen/Absolventinnen von *Short-Cycle-Qualifikationen* ausgewertet. Auf dieser Grundlage werden Erkenntnisse zu Anknüpfungspunkten für die berufliche Qualifikationen in Deutschland auf Niveau 5 des DQR (bzw. EQR und ISCED) hinsichtlich einer die Durchlässigkeit fördernden Gestaltung aufgezeigt.

2 Bisherige Entwicklung und Status quo

2.1 Bildungs- und Beschäftigungssystem

USA

Bildungssystemische und institutionelle Einbettung und Entwicklungen

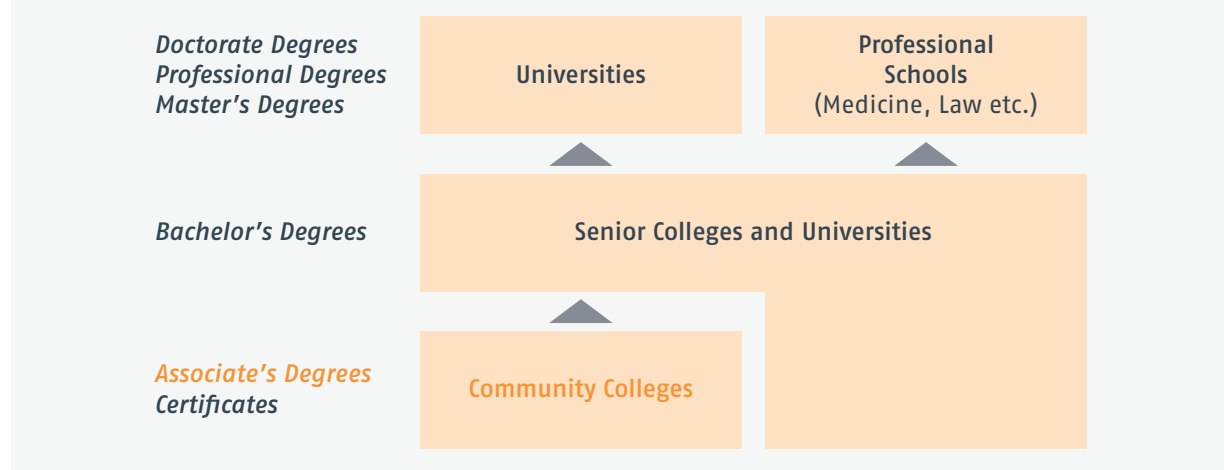
Berufsbildung beginnt in den USA bereits in der Sekundarbildung an der Highschool, die optional in Programmen und Kursen, partiell in Verknüpfung mit berufspraktischen Phasen, erworben werden kann. In der postsekundären Bildung erfolgt die berufliche Qualifizierung überwiegend schulisch an öffentlichen und privaten Colleges und Universitäten, im Rahmen einer Vielzahl von Trainingsprogrammen unterschiedlicher Bildungsanbieter sowie marginal in *Apprenticeships* im Rahmen des nonformalen Lernen (*Non Credit Learning*) (US DEPARTMENT OF EDUCATION, [USED] 2005).

Auf der unteren und der mittleren Ebene der Fachkräftequalifizierung tragen die *Community Colleges* im postsekundären Bereich den Hauptanteil. Diese Einrichtungen am unteren Ende der *US Higher Education* bieten breit aufgestellt berufsorientierte Bildungsgänge sowohl im Bereich des *Credit Learning* als auch des *Non Credit Learning* an, die traditionell auf die Nachfrage nicht akademischer Arbeitsmärkte für Fachkräfte mit entsprechend definierten Kompetenzen ausgerichtet sind. Nahezu die Hälfte der Bildungsteilnehmer schließen hier mit *Associate Degrees* ab (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES [AACC] 2010), die durch ihre akademische Anschlussfähigkeit und zweijährige Dauer als *Short-Cycle*-Qualifikationen zu klassifizieren sind. Sie sind zugleich eine Voraussetzung für die Fortsetzung der Ausbildung im Rahmen von vierjährigen Bachelor-Studiengängen (National Center for Education Statistics [NCES] 2005).

In der Regel bieten *Community Colleges* neben den zweijährigen *Associate-Degree*-Programmen kürzere Zertifikatskurse zu zahlreichen akademischen Themenfeldern sowie in den Bereichen der beruflichen und technischen Aus- und Weiterbildung (z. T. in Kooperation mit lokalen Arbeitgebern) und der Erwachsenenbildung an.

Schaubild 1

US Postsecondary Education¹ (US Department of Education 2005)



¹ Formale Bildung.

Ihre Anrechnung ist nicht nach einem einheitlichen Verfahren geregelt. Vielmehr wird die Anrechnung zwischen den einzelnen *Community Colleges* und den *Senior Colleges* bzw. den Universitäten individuell nach Kriterien vereinbart, die sich bisher überwiegend an Inputfaktoren für die Formulierung von Bildungszielen und Curricula für Bachelor-Studiengänge orientieren (ADELMANN 2009).

Community Colleges, bildungssystemisch als *Junior Colleges* bezeichnet, bestehen seit dem frühen 20. Jahrhundert. Sie sind Teil der *Higher Education* in den USA und bilden neben den *Senior Colleges* eine weitere institutionelle Verbindung zwischen *High Schools* und Universitäten.

Im Unterschied zu *Senior Colleges* ist für die Aufnahme an *Community Colleges* nach Erwerb des *Highschool Diploma* kein Zugangstest (Scholastic Aptitude Test o.Ä.) erforderlich. Die durchschnittlichen jährlichen Studiengebühren betragen weniger als die Hälfte derjenigen von öffentlichen *Senior Colleges* und nur ein Zehntel von privaten *Senior Colleges* und Universitäten (NCES/USED 2008 zu *Community Colleges*, Executive Summary).

Der Bedarf an Beschäftigungsverhältnissen in mittleren Anforderungsbereichen (*Middle Skills Jobs*), die einen formalen oder nonformalen postsekundären Bildungsabschluss erfordern, wächst ungeachtet von konjunkturzyklischen Schwankungen in allen Sektoren seit Jahren an, was die Nachfrage nach Arbeitskräften mit *Associate Degrees* im produzierenden und Dienstleistungsgewerbe einschließt (CARNEVALE et al. 2010).

EU

Bildungssystemische und institutionelle Einbettung und Entwicklungen

In den meisten europäischen Ländern wird *Short-Cycle Higher Education* (SCHE) als berufliche Bildung entsprechend den Anforderungen im Beschäftigungssystem gestaltet, die auch als Vorbereitung auf eine weitere Qualifizierung in der akademischen Bildung angelegt ist.

Die Entwicklung und Implementierung von SCHE hat zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens als ein Schlüsselziel europäischer Bildungspolitik beigetragen. Viele berufserfahrene Studierende kehren auf diese Weise wieder ins Bildungssystem zurück bzw. kombinieren im Rahmen von SCHE Arbeit mit Bildung. SCHE wird nicht nur als Erweiterung des Zugangs zu hochschulischer Bildung angesehen, sondern auch als Stimulus zum Abschluss eines Bachelor zu einem späteren Zeitpunkt und gesetzlich entsprechend gefördert. Zudem wird ergänzend zum regulären Zugang über sekundäre Schulabschlusszeugnisse auch die individuelle und pauschale Anerkennung relevanter früherer Lernergebnisse ermöglicht.

In Europa haben zwanzig Staaten Kurzzeitstudienprogramme eingeführt, die inzwischen weitgehend dem European Higher Education Area (EHEA) *Short-Cycle*-Zyklus entsprechen. Hierbei lassen sich drei Gruppen von Staaten unterscheiden: In Frankreich (FR), den Englisch sprechenden und skandinavischen Staaten sowie in Zypern (CY) ist die Einführung von *Short-Cycle*-Qualifikationen seit den 70er-Jahren bereits weit vorangeschritten. In einer weiteren Gruppe von Staaten aus Mittelosteuropa (Bulgarien [BG], Tschechische Republik [CZ], Ungarn [HU], Slowenien [SI]), den baltischen Staaten Lettland (LV) und Litauen (LT) und in Island (IS) sind diese Qualifikationen zu Beginn der Jahrtausendwende eingeführt worden, während eine dritte Gruppe (Belgien [Flandern][BENL] und [Wallonie] [BEFR], Malta [MT], Niederlande [NL]) diese Bildungsgänge erst im Kontext der Qualifikationsrahmen des EHEA (2005) und des EQF (2008) eingeführt hat. Weitere Staaten wie z.B. Italien (IT) und Estland (EE) planen die Einführung von Kurzzeitstudiengängen.

In den meisten europäischen Ländern mit *Short-Cycle*-Qualifikationen sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen national geregelt, soweit dies regionale Ordnungsbefugnisse in der Bildung zulassen, wie z.B. in Belgien (BE), Spanien (ES) und Großbritannien (GB). Sofern diese

Qualifikationen nicht erst zu Beginn des Bologna-Prozesses eingeführt worden sind, haben sich auch die übrigen Länder bei ihrer Einführung inzwischen an den Regularien und Definitionen des EHEA orientiert (NL: 2007/2013, FR: 2005, DK 2008, LV 2006).

Mit Ausnahme von Schweden (SE) schließt dies die Akkreditierung, die Zugangsregelungen zu diesen Bildungsgängen, die Qualitätssicherung und den Übergang zu weiterführenden Studiengängen ein (KIRSCH et al. 2011).

Short-Cycle-Qualifikationen im Klassifikationsrahmen 123

► EHEA

Die Berücksichtigung von *Short-Cycle*-Programmen und -Qualifikationen im Bologna-Prozess (1999) ist erst auf der Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin bildungspolitisch vereinbart worden. Der Qualifikationsrahmen der European Higher Education (EHEA) von 2005 enthält generische Deskriptoren zur Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen für die drei Zyklen akademischer Abschlüsse: Bachelor, Master und Doktorat. *Short-Cycle*-Qualifikationen werden im ersten Zyklus integriert verortet und fokussieren in den Deskriptoren implizit auch auf die Lösung beruflicher Anforderungen. Sie können in den jeweiligen nationalen Kontexten mit bis zu 120 ECTS Credits belegt werden. Die Entscheidung zur Einführung und Gestaltung solcher *Intermediate*-Qualifikationen ist den Bologna-Teilnehmerstaaten überlassen (COUNCIL OF EUROPE 1999/2004).

► EQR/EHEA

Im Unterschied zum EHEA-Qualifikationsrahmen adressiert der EQR für lebensbegleitendes Lernen von 2008 über seine Deskriptoren alle Bildungsbereiche und Qualifikationen. *Short-Cycle*-Qualifikationen werden hier auf Niveau 5 verortet, das mit dem integrierten *Short-Cycle*-Niveau des EHEA-Qualifikationsrahmens zwar nicht identisch, aber als kompatibel angesehen wird.^{2,3} Beide Metarahmenwerke erfassen einen breiten Lernbereich und versuchen, Transparenz zu ermöglichen. Sie fokussieren auf Qualitätssicherung und unterstützen lebenslanges Lernen und Mobilität.

Der EQR dient darüber hinaus als Übersetzungsinstrument für Lernergebnisse unterschiedlicher Lernwege und unterschiedlicher Bildungssysteme. Die EQR-Deskriptoren sind eher generisch und breiter angelegt, da dieses Instrument auf die Ergebnisse formalen beruflichen und akademischen sowie auch informellen und nonformalen Lernens zielt. Alle Länder mit SCHE haben bereits einen Nationalen Qualifikationsrahmen mit einer Verlinkung zum EQR implementiert.⁴ Hier ist interessant, dass in einigen Staaten (z. B. Großbritannien ohne Schottland) *Short-Cycle*-Qualifikationen auch Niveau 4 zugeordnet werden können.

► ISCED/EQR

Hier sei ergänzend darauf hingewiesen, dass SCHE-Qualifikationen auf ISCED-Niveau 5B zwar analog zu EQR-Niveau 5 zugeordnet werden, gleichzeitig aber auch Professional-Bachelor-Programme, die im EQR auf Niveau 6 angesiedelt werden (vgl. Belgien, Litauen) (http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf).⁵

² Vgl. Anhang 2 European Recommendation on the EQF: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf.

³ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf.

⁴ European Commission (2008): *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning* http://62.77.61.20/asp/RAP/RAP_SendAllegato.asp?Id=18.

⁵ Tertiäre Typ-B-Programme (ISCED 5B) haben eine Mindestdauer von zwei Jahren Vollzeit, sind aber in der Regel kürzer als Programme des Typs A. Sie fokussieren auf praktische, technische oder berufliche Fertigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt.

Anbieter, Finanzierung und Zugang

SCHE wird in allen europäischen Ländern in der Regel durch staatliche oder öffentliche Einrichtungen organisiert, wie z.B. durch Universitäten, Fachhochschulen, Polytechnika, Weiterbildungs- oder Erwachsenenbildungskollegs sowie Trainingszentren in nationaler und regionaler Verantwortung. In Dänemark (DK), Frankreich und im Vereinigten Königreich (UK) erfolgt dies zusätzlich durch private Anbieter, die Prüfungen bleiben aber staatlich. Auch innerhalb der oberen Sekundarstufe wird SCHE angeboten (z.B. in Belgien [Flandern] und Frankreich). Für die Qualitätssicherung sind die Einrichtungen zuständig. Fast alle SCHE-Qualifikationen werden von Einrichtungen in der formalen Bildung angeboten. In wenigen berufsspezifisch ausgerichteten Fällen (z.B. IT-Spezialisten) kann die Qualifikation auch im nonformalen Bereich oder in Kombination erworben werden.

In allen europäischen Staaten mit SCHE wird diese durch öffentliche Mittel finanziert, in einer Reihe von Ländern (FR, NL, IE, UK u. a.) auch in Zusammenarbeit mit Unternehmen oder Wirtschaftsverbänden nahestehenden Einrichtungen.

In all diesen Fällen ermöglicht ein Zertifikat der allgemeinen (oberen) Sekundarbildung den Zugang zu SCHE. Ergänzend können in einer Reihe von Ländern (BE, FR, IE, NL, UK u. a.) ein berufliches Zertifikat sowie die Anerkennung gleichwertigen Vorwissens diesen Zugang ermöglichen.

Beschäftigungssystemische Bedarfe

Auch im Hinblick auf die *Short-Cycle*-Qualifikationen wurde auf der Bologna-Bilanzkonferenz von 2009 in Löwen noch einmal ausdrücklich hervorgehoben, dass akademische Bildung die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen/Absolventinnen fördern sollte und der Zugang dazu potenziell Studierfähiger aus bisher unterrepräsentierten Gruppen namentlich Berufstätige einschließen sollte (COUNCIL OF EUROPE 2009).

Der Arbeitsmarktstatistik von EUROSTAT folgend, wird der Bedarf an entsprechenden Qualifizierungen im mittleren Bereich, wie z.B. berufliche Aufstiegsfortbildung in Deutschland und Kurzzeitstudiengänge in anderen EU-Staaten, durch die vergleichsweise hohe Beschäftigungsrate von durchschnittlich 75% (gegenüber 50% bei Geringqualifizierten) unterstrichen (EUROSTAT 2010).

In den meisten Ländern sind die Beschäftigungsaussichten und -quoten für SCHE-Studierende hoch. Sehr oft werden sie zu einer entsprechenden Qualifizierung durch ihre Arbeitgeber angehalten. Laut CEDEFOP-Prognose (2010) wird in diesem Bereich bis 2020 der Anteil von Technikern und *Associate Professionals* um 20% und im Dienstleistungsbereich um 15% steigen. Einer entsprechend beruflich ausgerichteten Bildung, die Kurzzeitstudiengänge oder *Higher-Professional*-Bildung einschließt, wird dabei eine strategische Rolle zugeschrieben, die zugleich die Durchlässigkeit zu weiteren Bildungswegen eröffnet. In UK (ohne Schottland) sind nur 7% der Vollzeitstudierenden (Foundation Degree) in den ersten sechs Monaten nach der Qualifizierung nicht beschäftigt. Die Studie verdeutlicht auch, dass Absolventen/Absolventinnen ihre Chancen auf verschiedene Beschäftigungsfelder ausweiten konnten.

2.2 Qualifikationsformate und Sektoren

USA

Die *Associate Degrees* bilden in den Abschlusstypen *Associate of Science* (eher akademischer Typus) sowie *Associate of Arts* und *Associate of Applied Sciences* (eher berufliche Typen) als zweijährige Kurzzeitstudiengänge die akademischen Einstiegsqualifikationen am unteren Ende der *US Higher Education* (siehe Schaubild 1). Sie sind zugleich für Fachkräfte der mittleren Ebene

nahezu aller Branchen z. B. in den Bereichen Mechatronik und Pflege berufsqualifizierend. *Associate Degrees* unterscheiden sich von den Studienabschlüssen der Bachelor- und Masterprogramme durch ihre eher an berufsbezogenen Tätigkeitsanforderungen ausgerichteten Lernziele (BAILEY/MATSUZUKA 2003; AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES 2012).

EU

Short-Cycle-Qualifikationen sind bei der Gestaltung des EHEA-Rahmens lediglich für Hochschulabschlüsse als *Intermediate Cycle* innerhalb des ersten Zyklus (*Bachelor Degree*) definiert worden, auf einem Zwischenniveau, das durch die Dublin-Deskriptoren bereits explizit für berufliche Tätigkeiten beschrieben worden ist. Im Kontext des Niveaus 5 des bildungsbereichsübergreifend angelegten EQR werden auch rein berufliche Qualifikationen wie z. B. Reiseleiter beschrieben (EUROPEAN UNION 2012).

In den einzelnen Ländern werden SCHE-Qualifikationen mit unterschiedlichen Bezeichnungen geführt, wie z. B. *Foundation Degree* (UK), *Associate Degree* (NL, BENL), *Higher National Certificate*, *Higher National Diploma*, *Advanced Certificate* (IE), in Frankreich *Diplôme* oder *Diploma* an akademischen Einrichtungen oder *Brevet* bzw. *Certificate* an höheren Sekundarschuleinrichtungen für Techniker ähnlich wie in Dänemark.

Die Besonderheit eines irischen *Advanced Certificate* (FETAC) im Handwerk setzt auf dem Abschluss einer Lehre auf. Es ist dem EQR-Niveau 5 zugeordnet, im Bologna-Rahmenwerk jedoch nicht anerkannt. Auch in Schweden wird zwischen einem *University Diploma* und einer *Higher Education Qualification*, die nicht dem Bologna-Rahmenwerk zugeordnet wird, unterschieden.

Allgemein gilt, dass diese Qualifikationen zumindest teilweise durch die Validierung von non-formalem und informellem Lernen erworben werden können. Allerdings liegen keine europäischen Erkenntnisse darüber vor, inwieweit hierbei durch Validierung berufliche Erfahrung berücksichtigt wird.

Die meisten SCHE-Qualifizierungsprogramme sind in den Bereichen Business Studies, Verwaltung, IT, Baugewerbe, Verpflegung (Catering), Gastgewerbe, Engineering und Mechanics angesiedelt.

Neue Programme werden unter anderem in der Logistik, Ökologie, Land- und Waldwirtschaft, im Gesundheits- und Sozialwesen, Sicherheitsgewerbe, im Entrepreneurship, in der Wasserwirtschaft angeboten, was das flexible Entwicklungspotenzial für Bedarfe von Wirtschaftsbereichen verdeutlicht (KIRSCH et al. 2011).

2.3 Profile und berufliche Entwicklung der Lerner und Absolventen

USA

Im Jahr 2007 hatten sich an den 1045 *Community Colleges* der USA 6,2 Mio. Studierende eingeschrieben. Das waren 35 % aller postsekundar Studierenden. Sie gehören im Unterschied zu den *Senior Colleges* und Universitäten zu höheren Anteilen Bevölkerungsgruppen mit Niedrigeinkommen und Minderheiten an. Studierende an *Community Colleges* kommen aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen: 60 % Weiße, 15 % Schwarze und 14 % *Hispanics*. Bis zu 60 % sind weiblich. Das Durchschnittsalter beträgt 28, und nur 31 % sind Vollzeit eingeschrieben, da die überwiegende Mehrheit weiterhin erwerbstätig ist.

Bis zu zwei Drittel der Studienanfänger/-innen hatten sich 2004 auch mit der Intention eingeschrieben, im späteren Bildungsweg einen Abschluss über dem *Associate Degree* anzustreben. Auch unter dem verbleibenden Drittel nahm die Anzahl der Studierenden mit dieser Perspektive auf bis zu 47 % zu.

Viele Studierende schreiben sich an einem *Community College* im Rahmen der *Associate*-Programme ein, bevor sie entweder in eine berufliche Tätigkeit oder in ein *Senior College* bzw. eine Universität in weiterführende Bachelor-Studiengänge wechseln. Andere schreiben sich in *Community Colleges* ein, um spezifische berufsbezogene Fähigkeiten zu erlernen oder zu erweitern (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 2008; US DEPARTMENT FOR EDUCATION 2008).

Weniger als die Hälfte der Studierenden erwirbt einen akademischen Grad. Bis zu 30% der Studierenden transferieren zu *Senior Colleges*, aber nur 16% erreichen tatsächlich einen Bachelor (überwiegend in Gesundheitswesen, Technologie und Management) oder einen höheren Abschluss. 70% der Absolventen schließen keinen weiteren Abschluss mehr an. Die Einkommenserwartungen für *Associate*-Absolventen liegen von 16 bis 27% über denen von Absolventen/Absolventinnen mit *High School*, allerdings deutlich unter den Erwartungen derjenigen mit einem *Associate Degree* (FEDERAL RESERVE BANK; CARNEVALE et al. 2010 und 2012).

EU

Obwohl die Mehrheit der SCHE-Studierenden in den EU-Staaten in Vollzeit studiert (z. B. Frankreich 90%), absolvieren in einer Reihe von Staaten Studierende SCHE-Programme auch in Teilzeit (SE 55%, NL 45%, UK 43% und IE 43%). In den meisten dieser Fälle kombinieren die Studierenden Lernen mit Arbeit. Die Mehrheit der Studierenden ist über 21 Jahre alt (SE 80%, NL 70%, UK 65% und DK über 60%). Da SCHE nicht nur an herkömmlichen akademischen Einrichtungen, sondern auch durch andere Einrichtungen wie Weiterbildungs- und Berufskollegs, Zentren für Erwachsenenbildung etc. angeboten wird, erleichtert dies den Zugang und die Beteiligung erweiterter Kreise von SCHE-Interessierten. Dies schließt auch die Tatsache ein, dass der Anteil benachteiligter Studierender wie z. B. Migranten in diesen Einrichtungen in den meisten Ländern (außer den Niederlanden) überproportional ist (FR bis zu 45%, IE und UK bis zu 40%) (KIRSCH et al. 2011).

Studierende erwerben SCHE-Qualifikationen als Spezialfortbildung in ihrem beruflichen Feld für anspruchsvollere Tätigkeiten oder als Voraussetzung für einen Bachelorabschluss oder beides. Zusätzlich werden diese Qualifikationen für eine Neuorientierung bzw. den Wiedereinstieg auf dem Arbeitsmarkt erworben (EUROPEAN UNION 2012).

Überwiegend transferieren SCHE-Absolventen erfolgreich zu Bachelor-Programmen: in UK bis zu 59% der Vollzeit- und 42% der Teilzeitstudierenden in 2008/2009. Dies wird insbesondere in Frankreich, Irland, den Niederlanden und UK erleichtert, da 120 ECTS transferiert werden können. In Frankreich wird der Übergang zu einem Bachelor-Programm über SCHE-IUT⁶- und STS⁷-Programme im Hinblick auf die angebotene Beratung als vorteilhafter angesehen.

2.4 Qualifikationsgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung

USA

In der postsekundären Bildung werden die Bildungsziele dezentral und nach unterschiedlichen Kriterien entsprechend der Ausrichtung der jeweiligen Bildungseinrichtung und -abschlüsse definiert. In den jeweiligen Studienprogrammen der akademischen *Higher Education* der USA werden die zu erzielenden Leistungen bisher überwiegend bezogen auf die relevanten Studienveranstaltungen, ihre Inhalte, *Workloads* und Kreditpunkte definiert. Hierbei werden die Arbeitgeber lokal und regional einbezogen. Dies schließt auch die Kooperation bei *Internships* und *Apprenticeships* sowie Industriezertifizierungen ein, die als niveaungelehnt angesehen werden.

⁶ Institut Universitaire de Technologie.

⁷ Section de Techniciens Supérieur.

Die Curricula der *Associate*-Programme der *Community Colleges* unterscheiden sich hierbei von den o. g. Studienabschlüssen durch ihre berufsbezogenen, an Tätigkeitsanforderungen ausgerichteten Lernziele. Diese Lernziele sind bisher jedoch nur eingeschränkt kompatibel mit den akademisch ausgerichteten Curricula-Lernzielen. Außerdem schwächen die auf Fachkräfteentwicklung (*Workforce Development*) angelegten *Advanced-Technology-Education*-Programme der *National Science Foundation* (NSF) eine Integration beruflicher und akademischer Bildung (PERIN 1998).

Für die Curricula-Entwicklung der *Associate*-Programme werden zunehmend sektorielle und nationale *Skill Standards* berücksichtigt, die bezogen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Lernmethoden, Reflexion und Problemlösung, Entscheidungsfindung und Entwicklung kompetenzorientiert angelegt sind. Der Grad an curricularer Kompatibilität und Integration akademischer und berufsbezogener Lerninhalte in *Associate*-Curricula fällt sehr unterschiedlich aus, da für die Lehrplanentwicklung bisher keine Standards entwickelt worden sind (vgl. ARAGON et al. 2004; US DEPARTMENT OF LABOR [USDOL] 1992).

Seit den 90er-Jahren wird die mangelnde Kompatibilität zwischen berufsbezogenen und akademischen Anteilen der Curricula von *Associate Degrees* bzw. das Fehlen übergreifender Gestaltungsparameter für Lehrpläne, die Lehre und die Anerkennung für einen weiteren akademischen Bildungsweg und den nicht akademischen Arbeitsmarkt (*Workforce Development*) als fortdauernder Problembereich diskutiert (vgl. GRUBB/STASZ 1993). In der bisherigen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatte in den USA ist darüber hinaus ein weiter reichender Reformbedarf deutlich geworden, der auch auf nachhaltige Veränderungen in der Pädagogik, der Organisationskultur wie der Ausrichtung der beruflichen und akademischen Bildung insgesamt zielt (DOUGHERTY 1994).

Die Qualitätssicherung und -entwicklung postsekundärer Bildungsgänge erfolgt über freiwillige Akkreditierungen, Rankings und Peer Reviews. Innerhalb der *Higher Education* wurde erstmals in den 90er-Jahren das Fehlen von Gestaltungsstandards für *Associate Curricula* beklagt, die gleichzeitig kompatibel mit den Anforderungen an Fachkräfte der mittleren Qualifikationsstufe und an *Bachelor*-Programmen sind. In den Studienprogrammen sind die zu erzielenden Leistungen bisher nur in Ansätzen explizit als kompetenzbezogene Lernergebnisse nach den Leistungskategorien Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert worden (vgl. ARAGON et al. 2004; SEPPANEN 2005 und GRUBB/STASZ 1993).

EU

Bis auf wenige Ausnahmen wird das jeweilige SCHE-Curriculum in den EU-Staaten (z. B. Irland und Dänemark) in einer Theorie-Praxis-Kombination einschließlich Arbeitsphasen unterschiedlicher Dauer umgesetzt.

Hierbei wird die Praxisrelevanz und Beschäftigungsfähigkeit durch die Einbindung von Branchenexperten aus den Unternehmen, Gewerkschaften, Kammern, Arbeitsagenturen und anderen relevanten Einrichtungen in die Curricula-Entwicklung gewährleistet. In Einzelfällen kann dies auch über regionale Arbeitsmarkt-Komitees (Niederlande), *Sector Skills Councils* (UK) sowie Berufsverbände erfolgen. Weiter geschieht dies durch die Bereitstellung von Praktika oder in Kombination mit existierenden, zeitlich reduzierten Arbeitsplätzen, die Anwendung modularer und projektbezogener Unterrichtseinheiten sowie den Einsatz von Lehrpersonal mit vertieften Branchenerfahrungen.

Die Mehrheit der EU-Staaten (z. B. BE, UK, FR) beschreibt den Arbeitsumfang auch in Zeit, überwiegend zwei Jahre Vollzeitunterricht. Die übrigen Staaten (z. B. NL, IE, DK) bewerten den erforderlichen Lernumfang in Credits (i. d. R. 120 Credits; in DK zwischen 90 und 150 Credits). In den meisten EU-Staaten ist eine zeitlich und methodisch flexible Vermittlung des Unterrichts

und der Inhalte möglich. Dies drückt sich z. B. in Teilzeitregelungen, *Blended Learning*, Fernunterricht sowie kooperativem Unterricht analog zu den vielen *Associate*-Programmen in den USA aus.⁸

Interne Qualitätssicherung ist in der Hälfte der SCHE anbietenden EU-Staaten obligatorisch vorgegeben. Hierbei sind in 12% der Institutionen Unternehmensexperten in die Überprüfung der Qualität von Lehrmaterialien einbezogen.

Entsprechend empfiehlt die *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) den Staaten eine gesetzliche Verankerung. In allen SCHE anbietenden EU-Staaten existiert eine Form von externer Qualitätssicherung (über Ministerien und unabhängige Qualitätsagenturen), bei der in einem Drittel der Institutionen Unternehmensexperten einbezogen werden. In vielen Staaten (19) sind SCHE-Programme akkreditiert, jedoch nicht durch unabhängige Agenturen, wie dies in den ENQA-Standards definiert ist.

So erfolgt die Akkreditierung in sieben Staaten (z. B. FR und UK) durch das nationale Bildungsministerium, während dies in sieben weiteren Staaten (z. B. DK, IE und NL) durch nationale Akkreditierungsagenturen erfolgt (ENQA 2009).

2.5 Transparenz, Transition und Durchlässigkeit

USA

Die Durchlässigkeit von Qualifizierung wird in den USA in erster Linie ausgehend von den Curricula und Leistungszielen, aber auch von der Ausrichtung der einzelnen Bildungseinrichtungen gestaltet. In der sekundären Bildung wie in der *Higher Education* sind die Bildungsziele und Curricula für die Bildungsabschlüsse sowie die Transfer Credits bisher auf Inputfaktoren (Inhalte, Workloads usw.) ausgerichtet.

Associate-Programme sind gegenüber Lernleistungen aus dem sekundären Bildungsbereich durchlässig, was durch das bildungsbereichsübergreifende Credit Transfer System z. B. im Rahmen von Kooperationen (*Dual Enrollment*) zwischen *High Schools* und *Community Colleges* erleichtert wird.

Work Based Learning erfolgt hier auch in berufsqualifizierenden *Associate-Degree*-Bildungsgängen an *Community Colleges* (sog. *Dual-Enrollment*- und *Tech-Prep*-Bildungsgänge), die bereits an *High Schools* einsetzen. Diese kooperativen Bildungsgänge sind mit einem Kerncurriculum gestaltet, das an beruflichen Anforderungen orientiert ist. Außerdem können bis zu 25% der in *Associate*-Curricula vorgesehenen Lernleistungen über postsekundäre *Non-Credit*-Lernleistungen erworben werden (vgl. HAYWARD et al. 1995).

Associate-Programme bilden zugleich die Voraussetzung für eine Fortsetzung der Ausbildung im Rahmen von weiterführenden akademischen Bildungsgängen. Dies geschieht konsekutiv unter partieller oder vollständiger Anrechnung der Lernleistungen auf *Bachelor*-Bildungsgänge. Hier werden zwischen den einzelnen *Community Colleges* und den vierjährigen *Colleges* bzw. den Universitäten individuelle Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren (*Articulation Agreements*) nach Kriterien vereinbart, die sich bisher noch an den o. g. Inputfaktoren für die Formulierung von Bildungszielen und Curricula für *Bachelor*-Studiengänge orientieren (NCES 2005).

⁸ *Cooperative Education* ist als strukturierte Bildungsstrategie anzusehen, die theoretischen Unterricht mit Lernen durch produktive Arbeitserfahrungen in einem akademischen oder beruflichen Feld verknüpft. Sie ermöglicht durch die Integration von Theorie und Praxis progressives Lernen. *Cooperative Education* ist als Partnerschaft von Studierenden, Bildungsanbietern und Arbeitgebern konzipiert (<http://www.co-op.edu/aboutcoop2.html>).

Durchlässigkeit und Anrechnung von *Associate Degrees* auf *Bachelor*-Studiengänge an *Senior Colleges* werden bisher aus folgenden Gründen erschwert (BAILEY/MATSUZUKA 2003):

- ▶ Ausrichtung der *Associate Degrees* auf die berufliche Fachkräfteentwicklung
- ▶ Fehlen gemeinsamer Curricula-Entwicklungsparameter von *Associate Degrees* und *Bachelor Degrees*
- ▶ Fehlen einheitlicher Regelungen für die Anerkennung von Studienleistungen
- ▶ Unterschiedliche Bildungskulturen von zwei- und vierjährigen Colleges.

EU

SCHE ist in Frankreich, Irland, Schweden, in UK und in den Niederlanden in den ersten Zyklus des Bologna-Rahmens voll integriert und alle Credits (i. d. R. 120 ECTS) können auf *Bachelor*-Programme angerechnet werden. In Dänemark existieren für SCHE spezifische *Bachelor*-Programme, und in den Niederlanden sind über das Gesetz für Hochschulbildung und Forschung *Associate*-Programme in *Professional-Bachelor*-Programme integriert. In den übrigen Staaten ist SCHE mit dem ersten Zyklus ebenfalls verknüpft, ohne dass automatisch alle Credits (mindestens 30 ECTS) auf weiterführende Studienprogramme angerechnet werden können. In Belgien (Flandern) werden hierfür Brückenkurse oder die Anrechnung weiterer zuvor erworbener formaler und informeller Lernergebnisse angeboten (KIRSCH et al. 2011).

3 Neuere Entwicklungen und Anknüpfungspunkte für die berufliche Bildung

3.1 Bildungs- und Beschäftigungssystem

USA

Einer US-Benchmark-Studie zu den Grundsätzen und Instrumenten des für den europäischen Hochschulraum 1999 vereinbarten Bologna-Prozess folgend, stehen akademische wie berufliche Bildung in den USA grundsätzlich vor den gleichen Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit (ADELMAN 2009). In den USA wird in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft seit den 80er-Jahren ähnlich wie in Deutschland und in der EU ein wachsender Bedarf thematisiert, Bildung in allen Bereichen entsprechend den Erfordernissen des lebensbegleitenden Lernens und des Arbeitsmarktes stärker auf Kompetenzen wie horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen hin auszurichten (vgl. BASTEDO 2009; NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION AND THE ECONOMY [NCEE] 2007). Dies wird je nach Zielperspektive und Tradition in den einzelnen Bereichen unterschiedlich diskutiert und gestaltet.

Beschäftigungsverhältnisse in mittleren Anforderungsbereichen (*Middle Skills Jobs*), die einen formalen oder non-formalen postsekundären Bildungsabschluss erfordern, wachsen in den USA bis zum Ende dieses Jahrzehnts erheblich an. Ungeachtet von konjunkturzyklischen Schwankungen setzt sich damit in allen Sektoren ein langjähriger Trend zur Höherqualifizierung fort. Entsprechend wird auch eine wachsende Nachfrage nach Arbeitskräften mit *Associate Degrees* zum Beispiel im produzierenden Gewerbe und im Pflegebereich prognostiziert (CARNEVALE et al. 2010).

Untersuchungen zu den Bildungsvoraussetzungen für *Middle Skills Jobs* unterhalb des Anforderungsniveaus für *Bachelor*-Graduierte weisen auf weitere etablierte Wege der beruflichen Bildung im Rahmen der *Career and Technical Education* (CTE) hin, die partiell konkurrieren, aber zukünftig durchaus komplementär gestaltet werden können (CARNEVALE et al. 2012). Im Einzelnen sind hier betriebliche Trainingsprogramme, Industriezertifizierungen, meist einjährige Zertifikatsbildungsgänge mit betrieblichen Praxisphasen sowie nicht zuletzt mehrjährig angelegte berufspraktische Ausbildungsgänge (*Apprenticeships*) anzuführen. Diese Bildungswege werden seit Längerem und mit wachsender Tendenz auch in Kombination mit *Associate*-Programmen angeboten (BIRD et al. 2011).

Interessant ist auch die Tatsache, dass in einigen Sektoren, wie z. B. im Dienstleistungsbe- reich, Absolvierende von einjährigen Zertifikatsprogrammen in der Entlohnung durchaus mit *Associate-Degree*-Absolvierende gleichziehen können, was auch der wachsenden Nachfrage nach diesen Qualifikationen in Teilssegmenten des Arbeitsmarktes entspricht (CARNEVALE et al. 2012).

Verschärft durch die strukturell andauernde Beschäftigungskrise und die chronischen Mängel in der US- Fachkräftequalifizierung wird seit Längerem eine verbesserte Qualität (*Accountability*) von Institutionen und Programmen in allen Bildungsbereichen sowie eine Steigerung der stagnierenden Abschlussrate gefordert. Die Obama-Administration hat in ihren Bildungsprogrammen diesen Zielen oberste Priorität eingeräumt (REIN 2011b).

Den Empfehlungen von US-Arbeitsmarktexperten (CARNEVALE et al. 2012) folgend, strebt die Politik zur Behebung der Fachkräftekrise eine Ausweitung der bisherigen auf *College Degrees* bezogenen Ziele auf den Erwerb anderer äquivalenter postsekundärer *Credentials* an, um bis 2025 eine Steigerung beim Erwerb postsekundärer Abschlüsse (*Degree and Credential Completion Rate*) von derzeit 40% auf 60% eines Jahrgangs zu erreichen. In diesem Kontext werden auch

die Ausweitung jeder Form von praxis- und erfahrungsbezogenem Lernen wie z. B. *Apprenticeships* und ihre Verzahnung mit formalem Lernen wie z. B. *Associate*-Programme befürwortet. Diese erweiterte Politik zur Förderung postsekundärer Abschlüsse durch *Credentialing* wird auch durch einflussreiche nicht staatliche Akteure wie z. B. Stiftungen mit großem Aufwand unterstützt (LUMINA FOUNDATION 2012; BIRD et al. 2011).

Entsprechend dieser erweiterten *Credentialing Policy* gehen US-Bildungsexperten von einer wachsenden Bedeutung von *Community Colleges* im US-Bildungssystem aus. Ihre Relevanz für den Arbeitsmarkt resultiert aus dem Angebot von *Associate*- und *Non-Degree*-Programmen, die sie z. T. in Kombination anbieten. Dies korrespondiert derzeit noch nicht mit einer entsprechend angepassten Mittelzuwendung aufgrund der chronischen Haushaltsprobleme in den USA.

EU

Aufgrund ansteigender Anforderungsniveaus in vielen Beschäftigungsbereichen strebt die EU, ähnlich wie die USA, eine explizite Öffnung und flexible Ausweitung der Wege zwischen beruflicher und akademischer Bildung an. Dabei gelte es, Kompatibilität und Komplementarität der Qualifikationen und Bildungswege beider Bereiche zu fördern. Die an Kompetenzen ausgerichteten Qualifikationsrahmen auf europäischer und nationaler Ebene erfüllen hierbei eine wesentliche Funktion hinsichtlich Transparenz und Orientierung (CEDEFOP 2012a; EUROPEAN UNION 2012).

Short-Cycle-Degrees und andere Qualifikationen, die dem Niveau 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens zugeordnet werden können, fördern durch ihre Formate an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Bildung den Übergang zur hochschulischen Bildung bzw. die berufliche Fort- und Weiterbildung z. B. für Spezialisierungen entsprechend aktuellen Bedarfen des Arbeitsmarktes im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens.

Im Hinblick auf ein erweitertes Verständnis dieser Qualifikationen über den Bologna-Rahmen hinaus wurde bemängelt, dass eine Reihe von Qualifikationen dieses Niveaus nicht ausreichend durch die EQF-Deskriptoren beschrieben werden könnten (EUROPEAN UNION 2012).

3.2 Qualifikationsentwicklung und Durchlässigkeit

USA

Gestaltung und Perspektive von Bildungsdurchlässigkeit kann in den USA ähnlich wie in Deutschland und in der EU (Bologna- und Kopenhagen-Prozesse) im Kontext des seit den 80er-Jahren andauernden bildungspolitischen Diskurses interpretiert werden, Bildung in allen Bereichen entsprechend den Erfordernissen des lebensbegleitenden Lernens und des Arbeitsmarktes stärker auf Kompetenzen hin auszurichten. Verschärft durch die aktuelle Beschäftigungskrise und den chronischen Mängeln in der US-Fachkräftequalifizierung wird seit Längerem eine verbesserte Qualität (*Accountability*) von Institutionen und Bildungsprogrammen sowie eine Steigerung der stagnierenden Abschlussrate (*Degree and Credential Completion Rate*) gefordert. Die Obama-Administration hat in ihren Bildungsprogrammen diesen Zielen oberste Priorität eingeräumt (vgl. BASTEDO et al. 2009; POWELL 2009). Für die Sekundarbildung haben sich US-Bundesstaaten bereits 2010 bundesweit auf kompetenzbezogene *Common Core State Standards* für diesen Bereich geeinigt (NATIONAL GOVERNMENT ASSOCIATION 2010).

US-Bildungsexperten beklagen seit Langem das Fehlen von entsprechenden standardisierten Transparenzinstrumenten und -verfahren zur Förderung der Mobilität. Hier werden im Hinblick auf die Relevanz für weiterführende Bildungswege und den Arbeitsmarkt bildungspolitisch valide und messbare Standards für eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen der berufsbezogenen und der weiterführenden *Higher Education* gefordert.

In den vergangenen Jahren sind von US-Bildungsexperten und -institutionen bereits zahlreiche Vorschläge erarbeitet und Initiativen gestartet worden, die die o. g. Defizite beseitigen und die Durchlässigkeit von Qualifikationen fördern sollen.

Eine Benchmark-Studie des amerikanischen *Institute for Higher Education Policy* (IHEP) zu den Grundsätzen und Instrumenten des für den europäischen Hochschulraum vereinbarten Bologna-Prozesses empfiehlt eine Weiterentwicklung der Bildungsprogramme und Qualifikationen der *US Higher Education* nach standardisierten kompetenz- und lernergebnisbezogenen Ansätzen (ADELMAN 2009).

Die *Associate Degrees* der *Community Colleges* stehen als *Short-Cycle*-Qualifikationen hierbei im Brennpunkt der *US Higher Education*. An der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung sind sie für den Bedarf an beruflicher Fachkräftebildung (*Workforce Development*) als Qualifikationsformat etabliert und konstant nachgefragt. Eingebettet in den Trend, Bildungsgänge insgesamt stärker an Kompetenzen auszurichten, werden *Short-Cycle*-Qualifikationen längerfristig bei der curricularen Verknüpfung von Lernzielen bezogen auf akademische **und** berufliche Anforderungen eine Vorreiterrolle innerhalb der *US Higher Education* einnehmen.

In dem von der Lumina Foundation geförderten Projekt *Tuning USA* werden seit 2009 die Empfehlungen der o. a. IHEP-Studie zur kompetenzbezogenen Neuausrichtung von Studiengängen aufgegriffen. In einer ersten Phase haben in den Bundesstaaten Indiana, Minnesota und Utah öffentliche *Community Colleges* und *Senior Colleges* in ausgewählten Fachdisziplinen (Biologie, Grafik u. a.) die Ausrichtung der Curricula an kompetenzbezogenen Kriterien zur Beschreibung von Wissen und Fähigkeiten erprobt. Hierbei sollten die Qualität der Lernergebnisfeststellungen und die Kompatibilität zwischen *Associate*- und *Bachelor*-Programmen unter Beteiligung von Dozenten, Studierenden und Arbeitgebern verbessert werden (LUMINA FOUNDATION 2012). Auch wird dabei zunehmend O-NET berücksichtigt, eine berufsfeldspezifisch und übergreifend angelegte Anforderungssystematik des US-Arbeitsministeriums, die in Ansatz und Struktur Schnittmengen mit dem Portal ESCO⁹ hat, das von der EU-Kommission für eine ähnliche Funktion entwickelt worden ist.

Bereits zuvor haben sich für sektorspezifische Bedarfe *Community Colleges* und Industrie auf kompetenzbezogene Qualifikationsstandards für *Associate*-Programme verständigt, wie dies z. B. durch das AMTEC-Konsortium¹⁰ von über 20 *Community Colleges* mit führenden Automobilherstellern im Bereich Mechatronik erfolgt ist (http://autoworkforce.org/About_Us). Für die deutsche Diskussion wird im Hinblick auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit und akademische Anschlussfähigkeit dualer Ausbildungsstandards interessant sein zu beobachten, inwieweit in diesen Prozessen (US Tuning, AMTEC u. a.) zur Definition von Qualifikationsstandards auch curriculare und didaktische Erfahrungen von Theorie-Praxis-verzahnten *Associate*-Programmen, die z. B. *Apprenticeships* einschließen, berücksichtigt werden. Dies schließt auch die zukünftige Gestaltung der Didaktik und von Prüfungen ein (vgl. REIN 2013b).

Die Diskussion über die zukünftige Ausrichtung von *Associate*-Abschlüssen im Spannungsfeld Arbeitsmarkt und akademische Anschlussfähigkeit schließt die existierenden *Associate*-Formate selbst ein. Angesichts der vergleichsweise geringen creditbezogenen Transferfähigkeit des *Associate for Applied Sciences* in Anerkennungsverfahren mit weiterführenden akademischen Einrichtungen (*Senior Colleges* und Universitäten) tendieren *Community Colleges* dazu, diese Programme zugunsten des ebenfalls eher berufsbezogen ausgerichteten *Associate of Arts* zurückzufahren. Der kompetenzorientierte Ansatz in der Curricula-Gestaltung mache der o. a. IHEP-Studie folgend eine qualitative Revision des aktuellen Input orientierten US Credit Transfer Systems im Hinblick auf die Komplexität, die Tiefe und die Anwendbarkeit von Wissen und

⁹ European Skills, Competences, Qualifications and Occupations.

¹⁰ Automotive Manufacturing Technical Education Collaboration.

Fähigkeiten erforderlich (ADELMAN 2009). Als Beispiele einer erfolgreichen Umsetzung solcher Ansätze für einen standardisierten Ausbau der Durchlässigkeit von *Associate*-Programmen können derzeit schon existierende integrierte Programme von *Associate*- und *Bachelor*-Abschlüssen (*Dual Admission Alliances*) zwischen *Community Colleges* und vierjährigen *Senior Colleges* gelten (REIN 2013a; BRAGG et al. 2009).

In diesem Sinne sollten auch die bisherigen Regelungen zur Anrechnung von *Non Credit Learning* auf *Associate*-Programme ausgebaut werden (BIRD et al. 2011). Fortgeschrittene Entwicklungen hierzu sind auch bei regional integrierten Systemen der *Higher Education* zu verzeichnen. So kooperieren z. B. die Bundesstaaten Maryland und New York im Rahmen der *Middle States Accreditation Group* bei der Entwicklung standardisierter Rahmenrichtlinien zur Gestaltung von *Associate*- und *Bachelor*-Programmen im Hinblick auf Qualitätstransparenz, Outcome-Orientierung und Mobilität (BAILEY/MATSUZUKA 2003).

Das von der Lumina Foundation entwickelte *Degree-Qualifications-Profile*-Rahmenwerk zur Förderung von Transparenz und Qualität akademischer Bildung fördert die Kompetenzorientierung an der Schnittstelle von Akademie und Arbeitsmarkt, was von den führenden US-Akkreditierungsagenturen ausdrücklich begrüßt worden ist. Die Lumina Foundation hat 2014 in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraumes (EHEA) das *Degree Qualifications Profile* (DQP) für die drei gängigsten akademischen Qualifikationen *Associate*, *Bachelor* und *Master* entwickelt. Dieses versucht in seiner Diktion und seinen Deskriptoren akademische und berufsbezogene Lernergebnisanforderungen gleichermaßen zu adressieren und definiert kompetenzbasierte Lernergebnisse in den Kategorien *Specialized Knowledge*, *Broad Knowledge*, *Intellectual Skills*, *Applied Learning* und *Civic Learning*. Im Unterschied zum Bologna-Qualifikationsrahmen ist hier das Niveau für *Short-Cycle*-Qualifikationen nicht in den *Bachelor*-Zyklus integriert, sondern eigenständig definiert worden (LUMINA FOUNDATION 2014).

Mit diesem disziplinneutralen und fachübergreifenden Instrument unterstützt die Stiftung den Paradigmenwechsel von einer Input-Orientierung hin zu Lernergebnissen und Kompetenzen in der *US Higher Education* (*Shift to Learning Outcomes and Competencies*) mit dem Ziel, die Transparenz und Vergleichbarkeit sowie die Qualität von Qualifikationen zu erhöhen. Weiter soll das Instrument den Zugang, die Anerkennung und den Transfer des Lernens innerhalb der akademischen Bildung und an der Schnittstelle zur beruflichen Bildung fördern. Das DQP ist als Werkzeug konzipiert worden, das freiwillig auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens von Einrichtungen der *US Higher Education* und anderen Bildungsakteuren wie z. B. aus der beruflichen Bildung eingesetzt werden soll (LUMINA FOUNDATION 2014). Es ist anzunehmen, dass sich diese Impulse auf die curriculare Gestaltung und den Ausbau der Durchlässigkeit von *Associate Degrees* auswirken werden, ohne dass es dabei zu Niveauverlusten gegenüber akademischen wie berufsbezogenen Anforderungen kommen muss (REIN 2011b).

EU

Angesichts der erfolgreichen Etablierung dieser Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung in vielen europäischen Ländern empfiehlt die europäische Hochschulorganisation für *Short-Cycle*-Qualifizierung EURASHE (KIRSCH et al. 2011):

- ▶ die Implementation standardisierter Anrechnungsverfahren für SCHE-Qualifikationen auf Bachelor-Programme zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung,
- ▶ die Übernahme der Standards und Guidelines für Qualitätssicherung in Higher Education, wie von ENQA vorgeschlagen, für eine bessere Implementation,
- ▶ die Entwicklung eines Übersetzungsinstruments zwischen dem EQF und der neuen ISCED-2011-Klassifikation zur Förderung von Transparenz auf Niveaus von *Higher Education* nicht nur in Europa, sondern auch weltweit sowie

- ▶ die Verwendung der Abschlussbezeichnung *Associate* für alle Abschlüsse, die mindestens 120 ECTS Credits einschließen. Dies würde die *Readability* im Kontext der Anerkennung vorangegangenen Lernens und die Vergleichbarkeit nicht nur im europäischen, sondern auch internationalen Kontext fördern.

Im Kontext aller Qualifikationen, die Niveau 5 zugeordnet werden, empfiehlt CEDEFOP (2013) auch für die Entwicklung von SCHE eine standardisierte Anrechnung von validiertem nonformalem und informellem Lernen, wie dies bereits jetzt schon in einigen EU-Mitgliedsstaaten (Frankreich u. a.) erfolgreich praktiziert wird. Weiter sollten im Hinblick auf die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung Ansätze und Erfahrungen zu einer übergreifenden Lernergebnisorientierung in der Gestaltung der SCHE-Bildungsgänge berücksichtigt werden.

3.3 Ausblick und Handlungsempfehlungen zu Niveau-5-Qualifikationen

Short-Cycle-Qualifikationen sind in den Bildungssystemen der USA und vieler europäischer Länder fest etabliert und auf den Arbeitsmärkten nachgefragt. In verschiedenen Formaten und Bezeichnungen teilen sie in unterschiedlichem Maße das Merkmal einer akademischen Anschlussfähigkeit und bilden für Nachfragende zugleich eine postsekundäre Fortbildung für außerakademische berufliche Wege (CEDEFOP 2012b; REIN 2012).

Für die Berufsbildung in Deutschland stellt sich trotz systemischer Unterschiede zu den USA und anderen europäischen Ländern die gleiche Herausforderung durch gestiegene wissensintensive Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, was einen wachsenden Bedarf nach kompatiblen und anschlussfähigen beruflichen und akademischen Qualifikationen zur Folge hat. Mit Ausnahme der dualen Studiengänge, denen in unterschiedlichen Strukturierungsvarianten ein integrierter Qualifikationsansatz zugrunde liegt, sowie langjährig eingeführter Studiengänge mit integrierter Praxisverknüpfung und expliziter Berufsfeldorientierung (Medizin u. a.) stehen die deutschen Bildungsakteure bei der Gestaltung von Qualifikationen als kompetenzorientierte Bildungsgänge, die akademischen und berufsbezogenen Anforderungen entsprechen können, erst am Anfang.

Eingebettet in die europäischen Bildungsprozesse zu lernergebnisbezogener Qualifikationstransparenz und Bildungsmobilität (vgl. BJORNAVOLD et al. 2008) sind in Deutschland hierzu bereits geeignete Rahmenbedingungen geschaffen worden. Hier sind die Gesetze zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen auf Studiengänge (KMK 2003/2009) sowie der DQR (2011) anzuführen. Die Systembezüge zwischen beruflicher und akademischer Bildung und der Durchlässigkeitsbedarf sind vielfältig analysiert worden (vgl. HARNEY 2001; BUHR et al. 2008 u. a.).

Offen ist bisher die Frage, ob die o. g. Bedarfe durch die bisherigen Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bzw. durch die bisherige Entwicklung beruflicher Qualifikationen zur Adressierung beruflicher Anforderungen auf EQR/DQR-Niveau 5 ausreichend gedeckt werden können, wie dies z. B. bei *Short-Cycle*-Qualifikationen in den USA und vielen europäischen Ländern konzeptionell angelegt ist.

Auch im Hinblick auf die Erfolg versprechenden internationalen Erfahrungen z. B. mit *Associate Degrees* in den USA oder den *Foundation Degrees* in Großbritannien stellt sich hier die Frage nach einem niedrigschwellig zu erwerbenden Qualifikationsformat an der Schnittstelle der beiden Bildungsbereiche, das die bereits erwähnten, erfolgreich implementierten Regelungen und Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit durch entsprechend weiterentwickelte berufliche Aus- und Fortbildungsqualifikationen bedarfsgerecht ergänzen kann. Diese Frage ist neben den oben angesprochenen rechtlichen und institutionellen Aspekten auch unter Berücksichtigung des bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses darüber zu beantworten, wie

Qualifikationen beider Bildungsbereiche angesichts eines Trends zur Anforderungskonvergenz in wissensintensiveren Bereichen des Arbeitsmarktes (vgl. RAFFE 2003) in der Kompetenzorientierung stärker kompatibel gestaltet werden können.

Zum Erwerb eines *Associate*-Abschlusses auf DQR-Niveau 5 könnten die folgenden Wege führen:

- ▶ **Kombiniertes Format:** Dieses könnte auf der Grundlage einer Ausbildungsqualifikation (Fachinformatiker u. a.) oder einer Fortbildungsqualifikation (Fachwirte u. a.) in Kombination mit einem wissenschaftlichen Propädeutikum und fachspezifischen Ergänzungsmodulen entsprechend der Beschreibung des *EHEA-Short-Cycle* und des Niveaus 5 des DQR bzw. EQR erworben werden. Ausbildungsintegrierte duale Studiengänge und reguläre praxisorientierte Studiengänge könnten in ihrem ersten Bildungsabschnitt hierfür geeignete Orientierungshinweise für einen solchen Abschluss geben. Hierbei sind auch Erkenntnisse zu berücksichtigen, die nicht erst seit den DQR-Zuordnungsprüfungen darüber existieren, dass höherwertige Ausbildungsberufe bereits im letzten Ausbildungsjahr de facto partiell den Anforderungen des DQR-Niveaus 5 bzw. des *Bologna-Short-Cycle* erfüllen.
- ▶ **Integriertes Format:** Darüber hinaus könnten aus den o. g. Ansätzen Erkenntnisse für die Entwicklung eines beruflich-wissenschaftlich konzeptionell integrierten *Short-Cycle*-Qualifikationsformats gewonnen werden. Damit wäre ein ganzheitlicher Qualifikationsansatz gewährleistet, der in einem kombinierten Format durch die zwei unterschiedlichen Perspektiven der Kompetenz- und Lernergebnisbeschreibung im jeweiligen Ausbildungsberuf und in den wissenschaftlichen Zusatzmodulen nicht gegeben ist.

Ein *Associate*-Abschluss wäre mit einem erheblich geringeren Aufwand zu erzielen als ein *Bachelor*-Abschluss, würde aber trotzdem die akademische Anschlussfähigkeit gewährleisten. Auch wäre ein solches Bildungsangebot für duale Ausbildungsabsolventen eine attraktive Alternative zum bisherigen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nach erworbener Berufserfahrung.

Konzeptionelle Hinweise für Verknüpfungen von sekundärer und postsekundärer Ausbildung in diesem Bereich geben z. B. die im US-Bildungssystem möglichen o. g. Verbindungen von berufspraktisch ausgerichteten *Highschool*- und *Associate*-Programmen (*Dual-Enrollment*- oder *Tech-Prep*-Programme) sowie die Einbettung von *Apprenticeships* in *Associate*-Programme. Die Ergänzungsmodule könnten je nach beruflicher Vorqualifikation von Berufsschulen, Berufskollegs, Kammereinrichtungen plus einer Hochschuleinrichtung angeboten werden. Für die Einführung eines ergänzenden akademischen Qualifikationsformats müssen u. a. folgende Voraussetzungen gegeben sein:

- ▶ Anpassung bzw. Erweiterung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte.
- ▶ Entsprechend der bildungspolitischen Übereinkunft zur Kompatibilität des DQR/EQR mit dem Hochschulqualifikationsrahmen (HQR)/Bologna-Rahmen muss eine verbindliche Definition eines *Short-Cycle*-Niveaus im deutschen HQR in Anlehnung an die hierfür formulierten Dublin-Deskriptoren und des DQR-Niveaus 5 vorgenommen werden. Geeignete Hinweise für eine bildungsbereichsübergreifende Diktion des Niveaus könnten hierfür auch die Deskriptoren des *Associate*-Niveaus im *US Degree Qualification Profile* (vgl. REIN 2011a) sowie die *Short-Cycle*-Niveaubeschreibungen einer Reihe von Nationalen Qualifikationsrahmen in EU-Staaten geben (siehe Anlage C).
- ▶ Prüfung, ob und inwieweit bestehende Akkreditierungsregelungen zur Qualitätssicherung weiterentwickelt werden müssen.
- ▶ In der Gestaltung eines *Associate*-Abschlusses in der vorgeschlagenen Kombination aus Aus- bzw. Fortbildungsqualifikationen plus Ergänzungsmodule sollte eine kompatible Kompetenzorientierung gewährleistet sein.

Die mögliche Entwicklung eines neuen beruflich-wissenschaftlich hybriden Qualifikationsformats in Deutschland auf DQR-Niveau 5 steht im Kontext der Kompatibilität von beruflicher und akademischer Bildung insgesamt. In der weiteren Diskussion empfiehlt sich, zur Generierung weiterführender Erkenntnisse eine fortgesetzte Beobachtung und Analyse exemplarischer Entwicklungen in einzelnen Sektoren sowie analoger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auch im europäischen Kontext zur Gestaltung von Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung zu berücksichtigen.

ANHANG

A Short-Cycle Higher Education in ausgewählten EU-Staaten¹¹

► Überblick:

A 1 Frankreich

A 2 Irland

A 3 Niederlande

A 4 United Kingdom

A 1 Frankreich

► Bildungssystemische Einbettung und Organisation

SCHE wird in Frankreich von *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) und von *Sections de Techniciens Supérieurs* (STS) sowie von *Lycees*, *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), beruflichen Schulen und *Ecoles spécialisées* angeboten. Für SCHE sind gesetzlich die Organisation, die Zugangsvoraussetzungen, die Studienbereiche, die Akkreditierung, der Übergang zu akademischen Programmen, die Anbieter sowie die Studiengebühren geregelt.

Als zweijährige SCHE-Qualifikationen mit 120 ECTS gelten

- *Diplôme universitaire de technologie* (DUT an IUT)
- *Brevet de technicien supérieur* (BTS an STS)

sowie

- *Brevet de technicien supérieur agricole* (BTSA an STS)
- *Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* (DEUST an IUT)
- *Diplôme des métiers d'art* (DMA an CNAM)
- *Titre Professionnel* (TP an CNAM u. a.)
- *Classes préparatoires pour les grandes écoles* (CPGE an *Lycees*).

Diese sind wie alle beruflichen Zertifikate beim *Répertoire national des certifications professionnelles* (RNCP) registriert. Sie sind zugleich dem Niveau 3 des französischen Qualifikationsrahmens zugeordnet, das dem Niveau 5 des EQF sowie dem Short-Cycle-Niveau des EHEA-Rahmens entspricht. Die nachfolgenden Erläuterungen konzentrieren sich auf die DUT- und BTS-Qualifikationen, die von den meisten SCHE-Studierenden absolviert werden. Beide Qualifikationen haben eine berufliche Orientierung und ermöglichen zugleich eine weiterführende akademische Qualifizierung.

- BTS (seit 1959) wird in über 150 produktions- und dienstleistungsbezogenen Berufsfeldern von STS angeboten. Die Programme bestehen aus Vollzeitkursen kombiniert mit Praxisphasen in den jeweiligen beruflichen Feldern. Die Theorie-Praxis-verzahnte Qualifizierung zielt auf eine Erwerbsbefähigung in einem spezifischen Beruf.
- DUT (seit 1966) wird von 115 universitären Technologieinstituten in 25 produktions- und dienstleistungsbezogenen Bereichen angeboten. Im Unterschied zu BTS sind DUT eher generalistisch ausgerichtet. Die Programme werden durch die Nationale Pädagogische Kommission gestaltet und durch das Ministerium für Höhere Bildung veröffentlicht. Die Programme

¹¹ Soweit nicht anders angeführt nach Angaben von Kirsch et al. 2011 und CEDEFOP 2013 und 2014.

sind theoretisch kombiniert mit Praxisphasen auf berufsfeldbezogene Schwerpunkte ausgerichtet.

BTS können auch von privaten Bildungseinrichtungen oft in Zusammenarbeit mit Handelskammern angeboten sowie durch die Industrie und berufliche Verbände finanziert werden. Ihre Curricula adressieren Theorie- und Praxisanforderungen und schließen auch Praxisphasen ein. Lediglich bis zu 10 % der Teilnehmer/-innen beider Programme studieren in Teilzeit.

► SCHE-Zugang und Transfer zu weiterführenden akademischen Programmen

Der Zugang zu SCHE-Bildungsgängen erfordert einen Abschluss der allgemeinen, technischen oder beruflichen Sekundarbildung (*Certificat ou diplôme de l'enseignement secondaire général, Certificat ou diplôme de l'enseignement technique secondaire, Certificat ou diplôme de l'enseignement professionnel secondaire*). Auch werden berufliche Erfahrungen bzw. validiertes non- und informelles Lernen bei der Zulassung zu akademischen Programmen (Bachelor u. a.) problemlos über Validierungsverfahren anerkannt. DUT- und BTS-Absolventen erwerben an Universitäten meist einen beruflichen Abschluss (*licence professionnelle*).

► Profile der Studierenden und der Dozenten

20 % der 18- bis 21-Jährigen sind DUT- und STS-Studierende, wobei die Geschlechterverteilung ausgewogen ist. 90 % der Teilnehmer/-innen studieren Vollzeit, und die Abschlussrate liegt bei 67 % (BTS) bzw. 76 % (DUT).

STS-Studierende haben wesentlich häufiger ein technisch ausgerichtetes *Baccalaureate Diplom* als DUT-Studierende (10 %). Dozenten haben mindestens einen Master-Abschluss.

► Mobilität

Die meisten Institutionen, die STS- und DUT-Abschlüsse anbieten, nahmen an den europäischen Mobilitätsprogrammen, i. d. R. Erasmus und Leonardo da Vinci, teil. Auch ECTS sowie das obligatorische nationale Credit-System werden angewendet.

► Qualitätssicherung und Akkreditierung

Staatliche SCHE-Anbieter werden über Trainings- und Zertifizierungsprozeduren qualitätsgesichert. Lediglich private Anbieter werden (i. d. R. über das Bildungsministerium) akkreditiert.

► Beschäftigung und Gestaltungskooperation

Die Beschäftigungsrate von DUT- und BTS-Absolvierenden liegt bei 90 % innerhalb der ersten vier Monate nach dem Abschluss. Die überwiegende Mehrheit ist im Dienstleistungsbereich und lediglich ein Viertel im produzierenden Gewerbe beschäftigt.

Der große Erfolg dieser Qualifikationen liegt unter anderem in der Berücksichtigung von Arbeitsmarktanalysen bei der Curricula-Gestaltung und Kooperationen mit Arbeitgebern bei betrieblichen Ausbildungsabschnitten. Arbeitgeber und Gewerkschaften sind in die Gestaltung der Curricula über beratende Berufskommissionen (*commissions professionnelles consultatives, CPC*) eingebunden.

A 2 Irland

► Bildungssystemische Einbettung und Organisation

Die gesetzliche Grundlage für SCHE besteht im *Qualifications (Education and Training) Act* von 1999. Seit 2012 sind verschiedene sektorale Institutionen zur *Quality and Qualifications Ireland 2012* zu einem *Statutory Body* fusioniert.¹² QQI ist allein verantwortlich für *National Framework of Qualifications* und für Qualitätssicherung und gilt als nationale *Awarding*-Einrichtung für Qualifikationen. Der Nationale Qualifikationsrahmen ist mit 10 Niveaus für die Weiter- und Hochschulbildung entwickelt worden, die dem EQF und dem EHEA-Rahmen zugeordnet sind. Das Niveau 5 des EQF entspricht dem Niveau 6 des NQF.

Die irische SCHE führt zum *Higher Certificate* (HC) akademischer Bildung oder zu einem *Advanced Certificate* (AC) der Weiterbildung z. B. im Handwerk.

- Das *Higher Certificate* wird i. d. R. im Rahmen eines validierten zweijährigen Programms mit 120 ECTS in einer akademischen Einrichtung innerhalb des Bologna Cycles erworben. Es wird in den jeweiligen Programmen fachbezogen auf der Grundlage nationaler Standards gestaltet.
- Das *Advanced Certificate* unterscheidet sich vom HC durch umfassende Fertigkeiten, die berufsspezifisch ausgerichtet sind und ein detailliertes theoretisches Verständnis erfordern (Beispiele: *certificate craft – electrical or metal/major*). Handwerksbezogene *Advanced Certificates* werden nach Abschluss eines *Apprenticeship* erworben und sind nicht auf den *Short-Cycle*-Zyklus des EHEA-Rahmens bezogen.

SCHE-Programme werden von öffentlichen (z. B. *Institutes of Technology*), privaten Anbietern (z. B. Berufsorganisationen, Industrie) oder in Kombination auf der Grundlage einer QQI/HETAC-Akkreditierung gestaltet. Die Programme können sich auf verschiedenste Erwerbsbereiche beziehen, beziehen sich meistens auf angewandte Gesellschafts- und Sozialwissenschaft, Betriebswirtschaft, Naturwissenschaft und Technologie. Das Curriculum kombiniert theoretische und anwendungsbezogene Lernergebnisse und schließt berufspraktische Phasen ein. Es wird didaktisch über alle Lernformen einschließlich Fernlernen umgesetzt. SCHE-Kurse werden *off campus* und am Arbeitsplatz sowie in Teilzeit und Vollzeit angeboten.

► SCHE-Zugang und Transfer zu weiterführenden akademischen Programmen

Die Mindestzugangsberechtigung wird über ein Zertifikat oder Diplom der allgemeinen Sekundarbildung erworben. Auch eine Anerkennung von *Prior Experiential Learning* bzw. beruflichen Vorerfahrungen ist möglich. SCHE-Qualifikationen werden auf weiterführende akademische Bildungsgänge angerechnet, die im gleichen Fachbereich eingebettet sind.

► Profile der Studierenden und Dozenten

Zwischen 10 und 20 Prozent der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen nehmen an SCHE-Programmen teil, von denen zwei Fünftel weiblich und Teilzeitstudierende sind. Die Mehrheit der Dozenten hat einen Bachelor-Abschluss erworben.

► Mobilität

Ein Reihe von SCHE-Institutionen sowie von Studierenden und Dozenten beteiligt sich an europäischen Mobilitätsprogrammen (z. B. Erasmus). Dies ist jedoch nicht die Regel, da die Bedingungen der Programme nicht als attraktiv gelten. ECTS wie das *Diploma Supplement* wird von allen Institutionen angewendet.

¹² National Qualifications Authority of Ireland (NQAI), Further Education and Training Awards Council (FETAC) und Higher Education and Training Award Council (HETAC).

► Qualitätssicherung und Akkreditierung

SCHE-Institutionen führen interne Qualitätssicherungen durch. Externe Qualitätssicherung wird entsprechend den Richtlinien der *EHEA Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG) geleistet. Im Rahmen von QQI (HETAC nachfolgend) werden die Akkreditierung, Validierung sowie die Evaluierung der SCHE-Programme durchgeführt und neue Anbieter registriert.

► Beschäftigung und Gestaltungskooperation

Die Beschäftigungsfähigkeit wird durch eine lernergebnisorientierte Gestaltung der Programme, durch eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Arbeitgebern, Industriepraktika sowie Qualifizierungsberatungen gewährleistet. Auch Kammern, Berufsorganisationen und Gewerkschaften sind hierbei einbezogen.

A 3 Niederlande

► Bildungssystemische Einbettung und Organisation

Seit September 2013 ist nach einer längeren Pilotphase (seit 2006) durch eine gesetzliche Verankerung ein *Associate*-Abschluss (AD) als SCHE-Qualifikation in der niederländischen höheren Bildung eingeführt. *Associate*-Abschlüsse sind innerhalb des Bachelor-Zyklus im Nationalen Qualifikationsrahmen für Hochschulen (analog zum EHEA-Rahmen) und im Nationalen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2012 mit 8 Niveaus eingeführt; www.nlqf.nl, analog zum EQR) dem Niveau 5 zugeordnet.

Die *Associate*-Programme sind aufgrund der Nachfrage aus verschiedenen Sektoren im Produktions- und Dienstleistungsbereich aus folgenden Gründen eingeführt worden:

- Bedarfsdeckung bzw. Fortbildung für anspruchsvollere Anforderungen oberhalb des Facharbeiterniveaus (NLQF-Niveau 4),
- Angebot für Studierende, die (zunächst) kein Bachelor-Programm absolvieren wollen oder in diesem scheitern,
- Brückenqualifikation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Diese Qualifikation wird überwiegend von öffentlichen Fachhochschulen (*Hogescholen*), aber auch von privaten Hochschulen angeboten. Hier unterstützen Arbeitgeber diese Programme durch die Übernahme der Studiengebühren von studierenden Beschäftigten.

Associate-Programme werden in den Bereichen Verwaltung, Landwirtschaft, Gestaltende Künste, Biotechnologie, Bauwirtschaft, Betriebswirtschaft, Gast- und Hotelwirtschaft, Chemie, Handwerk, Hauswirtschaft, Ausbildungswesen, Technik, Umweltwirtschaft, Gesundheitswesen, Informationstechnologie, Sprachenstudien, Freizeitwesen, Produktionsentwicklung, Sozial- und Rechtswesen angeboten.

In *Associate*-Programmen werden 120 ECTS Credits erworben. Sie werden auf Voll- und Teilzeitbasis sowie auf dualer Basis angeboten. Berufs- und Arbeitgeberorganisationen sind in die Gestaltung der Curricula einbezogen, die eine Kombination aus Theorie und Praxisbezug darstellen und praktische Phasen in Betrieben einschließen.

► SCHE-Zugang und Transfer zu weiterführenden akademischen Programmen

Die Zugangsvoraussetzung ist mit einem allgemeinbildenden oder berufsbildenden Abschluss der oberen Sekundarbildung gegeben. Auch ist der Nachweis eines validierten äquivalenten erfahrungsbasierten Lernens möglich. Ein Übergang ist gesetzlich verankert und durch die Integration der *Associate*-Programme in beruflich orientierte Bachelor-Programme ohne zusätzliche Anerkennungsverfahren möglich, sodass die noch fehlenden 120 ECTS Credits für einen Bache-

lor-Abschluss unproblematisch erworben werden können. Auch hierbei ist die Anrechnung beruflicher Vorerfahrung möglich bzw. erleichtert den Übergang.

► Profile der Studierenden und Dozenten

Innerhalb der Pilotphase haben bis zur gesetzlichen Verankerung des *Associate*-Abschlusses 2013 weniger als ein Prozent der Studierenden an *Associate*-Programmen teilgenommen. Jedoch wird aufgrund der Nachfrage von einem raschen Anstieg ausgegangen. Hiervon hatten jeweils 55% Vollzeit und 45% Teilzeit studiert. Die Mehrheit der Dozenten von *Associate*-Programmen hat mindestens einen Bachelor-Abschluss erworben und verfügt über Berufserfahrung.

► Mobilität

Dozenten und Studierende nahmen in der *Associate*-Pilotphase eher weniger am Erasmus-Mobilitätsprogramm teil. Dabei werden ECTS und das *Diploma Supplement* (nicht jedoch der Europass) verpflichtend für alle Institutionen eingesetzt.

► Qualitätssicherung und Akkreditierung

Interne Qualitätssicherung wird als Selbstevaluierung und externes Monitoring durch nationale Qualitätssicherungsagenturen obligatorisch durchgeführt. Die nationale Akkreditierungsagentur akkreditiert die *Associate*-Programme anbietenden Hochschulen.

► Beschäftigung und Gestaltungskooperation

Von den bisherigen Absolventen der Pilot-*Associate*-Programme haben bis zu 100% in eine Beschäftigung in den ersten vier Monaten nach Abschluss eintreten können. Die meisten Absolventen/Absolventinnen sind in den Bereichen Verwaltung, Verkauf und Gastgewerbe tätig.

Aufgrund der großen Arbeitsmarktnachfrage beteiligen sich Arbeitgeberexperten an einschlägigen Hochschulgremien bei der Gestaltung der Programmcurricula, in der Lehre und in Qualitätssicherungsverfahren. Auch Berufsorganisationen, jedoch weniger Gewerkschaften beteiligen sich an der Gestaltung der Programme.

A 4 United Kingdom

1. England, Wales und Nordirland

► Bildungssystemische Einbettung und Organisation

In England, Wales und Nordirland sind als SCHE-Qualifikationen die eher akademisch ausgerichteten *Foundation Degrees* sowie die berufsorientierten *Diplomas of Higher Education* (DipHE) und *Higher National Diplomas* (HND) etabliert. Im *Further Education and Training Act* (letzte Novellierung 2007) werden die Zugangsvoraussetzungen, die Qualitätssicherung und die Akkreditierung sowie der Übergang zu weiterführenden akademischen Programmen geregelt. Diese Qualifikationen werden nicht auf der Grundlage von Standards, sondern von einzelnen Anbietern spezifisch gestaltet und vergeben. Im *Qualifications and Credit Framework* (QCF/8 Niveaus mit entsprechenden EQF-Zuordnungen) für England, Wales und Northern Ireland sind die SCHE-Qualifikationen den Niveaus 5 zugeordnet.¹³

SCHE-Qualifikationen zielen sowohl auf eine berufliche Spezialisierung als auch auf eine mögliche Weiterführung im Rahmen von Bachelor-Studiengängen. Sie werden durch öffentliche und private Einrichtungen angeboten wie z. B. Universitäten, berufliche und weiterbildende Col-

¹³ Über den QCF hinaus werden die ebenfalls existierenden Rahmenwerke *Framework for Higher Education Qualifications* (FHEQ) und *Credits and Qualifications Framework Wales* nicht weiter behandelt.

leges. Die Curricula werden in einer Kombination aus Theorie und Praxis einschließlich betrieblicher Phasen gestaltet.

Die Programme beziehen sich auf die Bereiche Verwaltung, Landwirtschaft, Kunst, Kultur und Gestaltung, Biotechnologie, Bau- und Betriebswirtschaft, Verpflegung und Gastwirtschaft, Chemie, Handwerk, Hauswirtschaft, Technik, Umweltwirtschaft, Gesundheitswesen, Informationstechnologie, Sprachen, Freizeit und Erholung, Mechanik, Produktentwicklung, Restaurierung und Sozialwesen. Bis zu 10 % der Studierenden erwerben in Teilzeit oder Vollzeit einen SCHE-Abschluss in Betriebswirtschaft und Verwaltung.

► SCHE-Zugang und Transfer zu weiterführenden akademischen Programmen

Eingangsvoraussetzung sind Abschlüsse der allgemeinbildenden oder beruflichen oberen Sekundarbildung, aber auch eine validierte Anerkennung erfahrungsbasierten Lernens. Übergänge von den o. g. Programmen bzw. Abschlüssen zu *Bachelor*-Programmen erfolgen auf Antrag und werden bei Bedarf durch Brückenkurse unterstützt. Einschlägige berufliche Vorerfahrungen werden ebenfalls angerechnet. Erfolgreiche SCHE-Studierende können das *Bachelor*-Programm ggf. verkürzt absolvieren (ein Jahr Vollzeit oder zwei Jahre Teilzeit). In der Regel setzen SCHE-Absolventen, die auch an einem Bachelor-Abschluss interessiert sind, ihr Studium ohne Unterbrechung durch berufliche Tätigkeit fort (vgl. HESA 2009).

► Profile der Studierenden und Dozenten

Über 7 % der Studierenden sind in SCHE-Programmen eingeschrieben. Davon beteiligten sich 2011 über 100.000 an *Foundation-Degree*-Programmen, entsprechend einer Steigerung über mehr als ein Viertel seit 2008. Im Unterschied zu den HND- und DipHE-Programmen waren zwischen 2008 und 2010 in den *Foundation-Degree*-Programmen zwei Drittel der Studierenden älter als 21 Jahre, 58 % weiblich und 57 % Vollzeit eingeschrieben. Die Mehrheit der Dozenten hat mindestens einen Bachelor-Abschluss erworben und arbeitet hauptberuflich in der Lehre. Die Dozenten setzten sich gleichgewichtig aus Lehrpersonal mit akademischem und mit beruflichem Profil zusammen.

► Mobilität

Nur wenige Studierende und Dozenten beteiligen sich an internationalen Mobilitätsprogrammen (überwiegend Erasmus). Die Beteiligungsrate der Studierenden in UK liegt bei 1,6 % aller akademisch Studierenden (EUROPEAN COMMISSION 2010).

► Qualitätssicherung und Akkreditierung

Die interne Qualitätssicherung wird obligatorisch durch die SCHE anbietenden Einrichtungen durchgeführt. Zu Monitoring-Zwecken führt die nationale *Quality Assurance Agency for Higher Education* externe Evaluationen durch.

► Beschäftigung und Gestaltungskooperation

Entsprechend der wachsenden Nachfrage nach diesen Qualifikationen fanden 2010 nahezu alle SCHE-Studierenden, die nicht unmittelbar anschließend ein Bachelor-Programm absolvierten, innerhalb der ersten sechs Monate eine Beschäftigung, davon überwiegend im Verkauf sowie in Verwaltung und Gastgewerbe. Neben der beschäftigungsbezogenen Ausrichtung dieser Programme in den Curricula tragen hierzu auch innovative praxisbezogene pädagogische Ansätze und berufliche Beratungsdienste der SCHE-Anbieter bei, die eng mit Betrieben z. B. zu betriebliche Praxisphasen kooperieren. In die Gestaltung der SCHE-Curricula sind berufliche Organisationen und Betriebe, bei den *Foundation-Degree*-Programmen zusätzlich auch Industrie- und Handelskammern einbezogen und unterstützen die SCHE durchführenden Einrichtungen in Prüfungen und in den Gremien.

2. Schottland

► Bildungssystemische Einbettung und Organisation

SCHE wird in Schottland in den eher berufsorientierten Programmen *Higher National Certificate* (HNC), *Higher National Diploma* (HND), *Diploma of Higher Education* (DipHE) sowie *Certificate of Higher Education* (CertHE) durchgeführt. Die gesetzlichen Grundlagen regeln die Qualitätssicherung und die Akkreditierung der Programme. Studiengebühren sind in Schottland seit 2000 abgeschafft. HNC- und HND-Abschlüsse werden zentral durch die *Scottish Qualifications Agency* (SQA) validiert und vergeben.

Im *Scottish Credit and Qualification Framework* (SQF/12 Niveaus und mit dem EQF und den EHEA-Rahmen verknüpft) ist SCHE den Niveaus 7 und 8 zugeordnet. Schottische SCHE-Programme werden von den Universitäten und tertiären Colleges (insbesondere HND- und HNC-Programme) angeboten. Diese Einrichtungen der *Higher Education* werden staatlich durch den *Scottish Funding Council* (SFC) finanziert, operieren aber eigenständig. In ihren Gremien wirken auch Experten der Sozialparteien mit (SCOTTISH GOVERNMENT 2010).

Im Unterschied zu DipHE und CertHE werden die *Higher-National*-Qualifikationen HNC und HND in Partnerschaft mit anbietenden Einrichtungen und der Industrie zentral von der *Scottish Qualifications Authority* (SQA) entwickelt. Diese Programme werden zum Teil von interessierten Industriesektoren auch finanziell unterstützt. SCHE-Programme werden insbesondere in den tertiären Colleges für Teilzeitstudierende sehr flexibel organisiert und durchgeführt. So wird Fernlernen und Blended Learning vielfältig praktiziert, und Programmkurse werden auch *off campus* durchgeführt. Die Curricula sind in einer Theorie-Praxis-Kombination gestaltet. Die Dauer von SCHE-Programmen variiert zwischen einem Jahr (HNC/48 ETCS) und zwei Jahren (DipHE/120 ECTS).

► SCHE-Zugang und Transfer zu weiterführenden akademischen Programmen

Mindestzugangsvoraussetzung für SCHE-Programme sind Abschlüsse der oberen allgemeinen Sekundarbildung sowie berufsqualifizierende *National Certificates* (SCQF-Niveau 6). Obwohl für den Übergang zu weiterführenden akademischen Programmen keine spezifische gesetzliche Grundlage gegeben ist, wird die Anerkennung überwiegend problemlos praktiziert. Bei Bedarf werden Brückenkurse angeboten und berufliche Vorerfahrungen ebenfalls angerechnet.

► Profile der Studierenden und Dozenten

Die meisten SCHE-Studierenden absolvieren die HNC- und HND-Programmteile insbesondere in tertiären Colleges auf der Grundlage von Arbeitsfreistellungen oder auf Teilzeitbasis. Die Mehrheit der Dozenten hat einen Bachelor- oder Master-Abschluss erworben. In den Colleges haben viele Dozenten eine gewerbebezogene Qualifikation anstatt oder zusätzlich zu einem akademischen Abschluss.

► Mobilität

ECTS wird analog zum schottischen Credit-System verwendet. Ähnlich wie in den übrigen Regionen des UK nehmen Studierende und Dozenten kaum an Mobilitätsprogrammen (insbesondere Erasmus) teil.

► Qualitätssicherung und Akkreditierung

Alle Einrichtungen, die SCHE anbieten, führen obligatorisch auch unter Beteiligung von Arbeitgeberexperten eine interne Qualitätssicherung durch und werden extern durch *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) evaluiert.

► Beschäftigung und Gestaltungskooperation

83,7% der HNC- und HND-Absolventen waren 2010 innerhalb der ersten Monate nach ihrem Abschluss meist in anspruchsvollen technischen Tätigkeitsbereichen beschäftigt. Berufs- und Branchenorganisationen sowie Arbeitgeberexperten sind besonders an den Colleges eng in die Gestaltung und die Strukturierung von SCHE-Curricula eingebunden. Weiter unterstützen Arbeitgeber SCHE-Studierende insbesondere von HND- und HNC-Programmen durch betriebspraktische Phasen, zeitflexible Arbeitsplatzgestaltung und finanziell (SCOTTISH GOVERNMENT 2010).

B Ausgewählte Short-Cycle-Qualifikationen

B 1 United States

Howard Community College, Maryland

http://www.howardcc.edu/academics/program_information/catalog/web/programs/buco/bus_administration_aa.html

Associate for Art-Business Administration & Computer Systems (Transfer Degree)

1. Programs of Study

The changing business environment is growing more global, complex, and technological. The business administration curriculum prepares students to transfer to a four-year business program. A broad-based liberal education is the foundation of the general education core. The courses related to the major offer students the opportunity to explore various business disciplines and skills, learn technology common in the business environment, and focus on such areas as accounting, international business, economics, business ethics, and entrepreneurship. Successful completion of this business curriculum will prepare students to engage in the higher levels of study in many areas of business in a four-year baccalaureate program.

2. General Education Core

Students enrolled in transfer patterns must take a minimum of 30 credits in General Education. Each student's total of general education and required courses must equal at least 60 semester hours of credit.

- | | |
|---------------------------------|--|
| ▶ Composition | ENGL-121 College Composition |
| ▶ Humanities, Arts & Literature | BMGT/SPCH-142 Business Development and Sales for Emerging Leaders or
BMGT/SPCH-175 Business Communications or
SPCH-105 Fundamentals of Public Speaking
Arts Core Course |
| ▶ Social Sciences | ECON-101 Principles of Economics (Macro)
History Core Course |
| ▶ Science | Science Core Courses
(must include one course with lab) |
| ▶ Mathematics | MATH-145 Business Calculus |
| ▶ Interdisciplinary | ENTR-101 Entrepreneurship and Creativity |

3. Required Courses related to Major

- | | |
|------------|---|
| ▶ ACCT-111 | Principles of Accounting I |
| ▶ ACCT-112 | Principles of Accounting II |
| ▶ BMGT-100 | Introduction to Business and Organization |
| ▶ BMGT-151 | Business Law I |
| ▶ BMGT-203 | Business Ethics |
| ▶ BMGT-205 | Principles of International Business |
| ▶ CMSY-110 | Software Applications for Micros |
| ▶ CMSY-129 | Principles of the Internet |
| ▶ ECON-102 | Principles of Economics (Micro) |
| ▶ MATH-138 | Statistics |

4. Accounting Course Descriptions¹⁴

▶ ACCT-111 Principles of Accounting I (3 Credits)

Upon completion of this course, the student will have a comprehensive understanding of basic accounting theory, practice covering the accounting cycle, and knowledge of basic accounting for partnerships. With emphasis on accounting concepts and principles, the student will perform the fundamentals of recording, summarizing and analyzing the transactions of a business. The student will be involved in the preparation and interpretation of working papers and financial statements. The fundamentals of accounting for payroll and assets (cash, notes and accounts receivable, inventories, plant and equipment, and intangibles) will be performed by the student. (3 hours weekly)

▶ ACCT-233 Advanced Accounting (3 Credits)

Students will study business combinations including methods of consolidating affiliated firms into a consolidated set of financial statements. How to account for transactions involving different currencies and the use of hedging strategies are studied. Translating a foreign entity's financial statements from a foreign currency into a domestic currency is covered. U.S. GAAP and International Financial Reporting Standards (IFRS) are discussed and differences highlighted. Interim and Segment reporting are covered. Study includes partnership characteristics, formation, accounting for activities, ownership changes, and liquidation. This course is to prepare students for business decisions in accounting and for the Financial Accounting and Reporting (FAR) section of the Certified Public Accountant (CPA) exam. Prerequisite: ACCT-232. (3 hours weekly)

B 2 United Kingdom

BTEC Higher National Certificate or Diploma in Business

<http://www.edexcel.com/quals/hn/business-serv/bus/Pages/default.aspx>

1. Key features

BTEC Higher Nationals are designed to provide a specialist vocational programme, linked to professional body requirements and National Occupational Standards where appropriate, with a strong work related emphasis. The qualifications provide a thorough grounding in the key concepts and practical skills required in their sector and their national recognition by employers allows progression direct into employment. BTEC Higher Nationals offer a strong emphasis on practical skills development alongside the development of requisite knowledge and understanding in their sector. Learners are attracted to this strong vocational programme of study that meets their individual progression needs whether this is into employment or to further study on degree or professional courses.

A key progression path for BTEC Higher National Certificate and Diploma learners is to the second or third year of a degree or honours degree programme, depending on the match of the BTEC Higher National units to the degree programme in question.

The BTEC Higher Nationals in Business have been developed to focus on

- ▶ providing education and training for a range of careers in business such as administration, personnel, marketing, finance, law, purchasing and management
- ▶ providing a general qualification which allows flexibility of study to meet local or specialist needs
- ▶ providing specialist options which meet the needs of the major functions in business and allow specialisation with career progression and professional recognition in mind

¹⁴ Ausgewählte Beispiele.

- ▶ providing opportunities which underpin some of the knowledge and understanding required for the relevant NVQ level 4 units in Accounting, Management, Personnel, Administration and Procurement
- ▶ providing opportunities for learners to focus on the development of higher-level skills in a business context
- ▶ providing opportunities for learners to develop a range of skills and techniques and attributes essential for successful performance in working life
- ▶ providing opportunities for individuals in employment to achieve a nationally recognised level 4 vocationally specific qualification
- ▶ providing opportunities for learners to gain a nationally recognised vocationally specific qualification to enter employment in business or progress to higher education vocational qualifications such as a full-time degree in business or a related area.

2. *Aims of the qualification*

This qualification meets the needs of the above rationale by

- ▶ equipping individuals with knowledge, understanding and skills for success in a range of administrative and management positions in business
- ▶ providing specialist routes of study which relate to individual professions within the business world in which learners are working or intend to seek employment
- ▶ enabling progression to an undergraduate degree or further professional qualification in business or a related area
- ▶ supporting individuals employed or entering employment in the business field
- ▶ developing the individual's ability in the business field through effective use and combination of the knowledge and skills gained in different parts of the programme B014393 – Guidance and units – Edexcel Level 4 BTEC Higher Nationals in Business
- ▶ developing a range of skills and techniques, personal qualities and attributes essential for successful performance in working life and thereby enable learners to make an immediate contribution to employment
- ▶ providing flexibility, knowledge, skills and motivation as a basis for future studies and career development in business.

3. *Professional body recognition*

Higher National qualifications in Business, especially the endorsed title routes, have been developed with career progression and professional recognition in mind. The following professional bodies recognise the Higher Nationals in Business:

- ▶ Association of Accounting Technicians
- ▶ Association of Chartered Certified Accountants
- ▶ Association of International Accountants
- ▶ Chartered Institute of Bankers
- ▶ Chartered Institute of Management
- ▶ Chartered Institute of Management Accountants
- ▶ Chartered Institute of Marketing
- ▶ Chartered Institute of Public Finance Accountants
- ▶ Chartered Institute of Purchasing and Supply
- ▶ Chartered Insurance Institute
- ▶ Institute of Chartered Secretaries and Administrators
- ▶ Institute of Financial Accountants
- ▶ Institute of Legal Executives
- ▶ Institute of Personnel and Development

Varying degrees of exemption from professional body examinations are available, details are available from individual professional bodies. Further details of professional body recognition and exemptions for BTEC Higher Nationals are given in the publication *BTEC Professional Recognition* which is available on Edexcel's website (www.edexcel.org.uk).

4. National Occupational Standards

There is the opportunity for programmes in business to provide some of the underpinning knowledge, understanding and skills for level 4 NVQs in Management, Accounting, Personnel, Administration and Procurement *see Annex D, Mapping with NVQs*.

5. Qualification Requirement

Edexcel has published Qualification Requirements as part of the revision of BTEC Higher Nationals. Qualification Requirements set out the aims and rationale of the qualifications and provide the framework of curriculum content. They also identify the higher-level skills associated with the qualifications and any recognition by relevant professional bodies. The Qualification Requirement for BTEC Higher Nationals in Business is given in *Annex B*.

B014393 – Guidance and units – Edexcel Level 4 BTEC Higher Nationals in Business Edexcel standard specifications titles are developed from the Qualification Requirements. Licensed centres comply with Qualification Requirements when developing BTEC Higher Nationals under these standard titles.

Qualification Requirements provide consistent standards within the same vocational area and clearly identify the skills and knowledge that can be expected of any holder of an identical BTEC Higher National. This will allow higher-education institutions, employers and professional bodies to confidently provide progression opportunities to successful learners.

6. Higher-level skills

Learners studying BTEC Higher Nationals in Business will be expected to develop the following skills during the programme of study:

- ▶ cognitive skills of critical thinking, analysis and synthesis
- ▶ effective problem solving and decision making using appropriate quantitative and qualitative skills including identifying, formulating and solving business problems
- ▶ effective communication, oral and in writing, using a range of media widely used in business e.g. the preparation and presentation of business reports
- ▶ numeric and quantitative skills including data analysis, interpretation and extrapolation; the use of models of business problems and phenomena
- ▶ effective use of communication and information technology for business applications
- ▶ effective self-management in terms of time, planning and behaviour, motivation, selfstarting, individual initiative and enterprise
- ▶ developing an appropriate learning style
- ▶ self-awareness, openness and sensitivity to diversity in terms of people, cultures, business and management issues
- ▶ effective performance within a team environment including leadership, team-building, influencing and project-management skills
- ▶ interpersonal skills of effective listening, negotiating, persuading and presentation
- ▶ abilities to conduct research into business and management issues.

7. BTEC Higher National Certificate

The 10-unit BTEC Higher National Certificate in Business provides a specialist work-related programme of study that covers the key knowledge, understanding and practical skills required in the sector. It also offers specialist emphasis through the choice of specialist units. The qualifica-

tion offers endorsed title routes in Finance, Management, Marketing, Human Resource Management, Law, E-Business Strategies and Information Technology. In addition, there is a large number of specialist units which offer scope for developing specialist knowledge and skills in areas such as administration, purchasing, financial services or project management.

Each endorsed title route consists of four units and study of all four units in a route will add that endorsement to the title of the qualification gained. This is useful for learners already employed in a specific business field, who are looking to continue and progress in that business field and gain professional recognition. Alternatively, a learner may prefer to undertake a range of specialist units, to gain a broader business base.

BTEC Higher National Certificates provide a nationally recognised qualification that offers career progression for those already in employment. The qualifications are mode free but they are primarily undertaken by part-time learners studying over two years. In some sectors there are opportunities for those wishing to complete an intensive programme of study in a shorter period of time. The qualification offers learners access to suitable business-related work situations and the opportunity to achieve units in administration, accounting, personnel, procurement and management with links to NVQ qualifications. The BTEC Higher National Certificate in Business mainly offers a progression route for learners who are employed in the business sector.

8. BTEC Higher National Diploma

BTEC Higher National Diplomas provide greater depth and specialisation than BTEC Higher National Certificate qualifications. These qualifications are mode free but are predominately followed by full-time learners and allow progression into or within employment in the sector, either directly on the achievement of the award or following further study to degree level. The BTEC Higher National Diploma in Business mainly offers a progression route for learners who are studying a business programme.

The BTEC Higher National Diploma in Business provides suitable work experience so that learners can apply their knowledge and practical skills in the workplace during their study. The qualification prepares learners for employment in the sector and is suitable for those who have already decided that they wish to enter this area of work. Some adult learners may wish to make the commitment required by this qualification in order to enter a specialist area of employment in the sector or progress into higher education. Other learners may want to extend the specialism that they followed on the BTEC Higher National Certificate programme. Progression from this qualification may well be into or within employment in the sector where learners may work towards professional membership or study for professional body examinations.

C Short-Cycle-relevante Niveaus in Qualifikationsrahmen (Auswahl)

► Überblick

Qualifikationsrahmen für die akademische Bildung

C 1 European Higher Education Area – Degree Profile Framework (2005)

C 2 US Degree Qualifications Profile (2014)

Bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen

C 3 European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008)

C 4 Irish National Framework of Qualifications (2003)

C 5 United Kingdom

- Qualifications and Credit Framework (2008 – England, Wales, Northern Ireland)
- Scottish Credit and Qualifications Framework (2001)

C 6 Deutscher Qualifikationsrahmen (2011)

C 1 European Higher Education Area – Degree Profile Framework (2005)

Qualifications that signify completion of the short-cycle higher education within or linked to the first cycle

Awarded to students who

- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;
- can apply their knowledge and understanding in occupational contexts;
- have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;
- can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;
- have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.

C 2 US Degree Qualifications Profile (2014)

Descriptors at Associate Level – Areas of Learning

► Specialized Knowledge

Knowledge acquired in a specialized field of study

Students

- describes the scope and principal features of the field of study, citing core theories and practices, and offers a similar explication of a related field.
- illustrates the field's current terminology.
- generates substantially error-free products exhibits, or performances in the field.

► Broad integrative Knowledge

Knowledge acquired in general education fields

Students

- describes how existing knowledge or practice is advanced, tested and revised.
- describes and examines perspectives on key debates within the field and in society.
- illustrates core concepts of the field while executing analytical, practical or creative tasks.
- selects and applies recognized methods in interpreting discipline-based problems.
- assembles evidence relevant to problems, describes its significance, and uses it in analysis.
- describes the ways in which at least two disciplines define, address and justify the importance of a contemporary challenge or problem.
- identifies, categorizes and distinguishes among ideas, concepts, theories and practical approaches to problems.

► Intellectual Skills

Student

- identifies, categorizes and distinguishes among ideas, concepts, theories and practical approaches to problems. (Analytic inquiry)
- identifies, categorizes and appropriately cites information for an academic project, paper or performance. (Use of information resources)
- describes how cultural perspectives could affect interpretation of problems in the arts, politics or global relations. (Engaging diverse perspectives)
- presents accurate calculations and symbolic operations and explains their use either in the field of study or in interpreting social or economic trends. (Quantitative fluency)
- presents substantially error-free prose in both argumentative and narrative forms to general and specialized audiences. (Communication fluency)

► Applied Learning

Student

- describes in writing a case in which knowledge and skills acquired in academic settings are applied to a challenge in a non-academic setting; evaluates the learning gained; and analyzes a significant concept or method related to the course of study in light of learning from outside the classroom.
- locates, gathers and organizes evidence on an assigned research topic addressing a course-related question or a question of practice in a work or community setting; offers and examines competing hypotheses in answering the question.

► Civic Learning

Student

- describes his or her own civic and cultural background, including origins, development, assumptions and predispositions.
- describes historical and contemporary positions on democratic values and practices, and presents his or her position on a related problem.
- takes an active role in the community (work, service, co-curricular activities) and examines civic issues encountered and insights gained.

C 3 European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2008)

► Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
Niveau 5 Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

C 4 Irish National Qualifications Framework (2003)

► Niveau 6

Wissen	
– Bandbreite	Spezialwissen in einem breiten Gebiet
– Art	In gewissem Umfang theoretische Konzepte und abstraktes Denken, in einigen Bereichen mit deutlicher theoretischer Basis
Know-how und Fertigkeiten	
– Spektrum	Ein umfassendes Spektrum spezialisierter Fertigkeiten und die Beherrschung der entsprechenden Werkzeuge nachweisen
– Selektivität	Lösungen für klar definierte abstrakte Problemstellungen formulieren
Kompetenz	
– Kontext	In einem Spektrum variabler und spezifischer Kontexte handeln, die kreative, nicht routinemäßige Tätigkeiten erfordern, theoretische Konzepte bzw. technische oder kreative Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten übertragen und anwenden
– Rolle	Ein hohes Maß an persönlicher Eigenständigkeit zeigen und häufig Verantwortung für die Arbeit anderer bzw. für die Verwendung von Ressourcen übernehmen; unterschiedliche komplexe und heterogene Gruppen bilden und in ihnen mitarbeiten
– Das Lernen lernen	Lernen, in einer strukturierten Lernumgebung das eigene Lernen zu bewerten; andere bei der Ermittlung von Lernbedarf zu unterstützen
– Erkenntnis	Eine verinnerlichte persönliche Weltsicht zum Ausdruck bringen, in der sich die Bezugnahme auf andere widerspiegelt

C 5 United Kingdom–Qualifications and Credit Framework (2008)

Level 5	
Summary	Achievement at level 5 reflects the ability to identify and use relevant understanding, methods and skills to address broadly defined, complex problems. It includes taking responsibility for planning and developing courses of action as well as exercising autonomy and judgement within broad parameters. It also reflects understanding of different perspectives, approaches or schools of thought and the reasoning behind them.
Knowledge and understanding	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Use practical, theoretical or technological understanding to find ways forward in broadly defined, complex contexts. ▶ Analyse, interpret and evaluate relevant information, concepts and ideas. ▶ Be aware of the nature and scope of the area of study or work. ▶ Understand different perspectives, approaches or schools of thought and the reasoning behind them.
Application and action	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Address broadly defined, complex problems. ▶ Determine, adapt and use appropriate methods and skills. ▶ Use relevant research or development to inform actions. ▶ Evaluate actions, methods and results.
Autonomy and accountability	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Take responsibility for planning and developing courses of action, including, where relevant, responsibility for the work of others. ▶ Exercise autonomy and judgement within broad parameters.

C 5 United Kingdom – Scottish Credit and Qualifications Framework (2001)

▶ Level 7 (Cert HE, HNC etc.)

Characteristics	The following descriptions are for guidance only – it is not expected that every point will be covered
Knowledge and understanding	Demonstrate and/or work with: <ul style="list-style-type: none"> ▶ A broad knowledge of the subject/discipline in general; ▶ Knowledge that is embedded in the main theories, concepts and principles; ▶ An awareness of the evolving/changing nature of knowledge and understanding; ▶ An understanding of the difference between explanations based on evidence and/or research and other forms of explanation and of the importance of this difference.
Practice: applied knowledge and understanding	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Use some of the basic and routine professional skills, techniques, practices and/or materials associated with a subject/discipline. ▶ Practise these in both routine and non-routine contexts.
Generic cognitive skills	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Present and evaluate arguments, information and ideas which are routine to the subject/discipline. ▶ Use a range of approaches to address defined and/or routine problems and issues within familiar contexts.
Communication, ICT and numeracy skills	Use a wide range of routine skills and some advanced skills associated with the subject/discipline – for example: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Convey complex ideas in well-structured and coherent form; ▶ Use a range of forms of communication effectively in both familiar and new contexts; ▶ Use standard applications to process and obtain a variety of information and data; ▶ Use a range of numerical and graphical skills in combination; ▶ Use numerical and graphical data to measure progress and achieve goals/targets.

Characteristics	The following descriptions are for guidance only – it is not expected that every point will be covered
Autonomy, accountability and working with others	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exercise some initiative and independence in carrying out defined activities at a professional level. ▶ Take supervision in less familiar areas of work. ▶ Take some managerial responsibility for the work of others within a defined and supervised structure. ▶ Manage limited resources within defined areas of work. ▶ Take the lead in implementing agreed plans in familiar or defined contexts. ▶ Take account of own and others' roles and responsibilities in carrying out and evaluating tasks. ▶ Work with others in support of current professional practice under guidance.

▶ Level 8 (Dip HE, HND etc.)

Characteristics	The following descriptions are for guidance only – it is not expected that every point will be covered
Knowledge and understanding	<p>Demonstrate and/or work with:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ A broad knowledge of the scope, defining features and main areas of a subject/discipline; ▶ Detailed knowledge in some areas; ▶ Understanding of a limited range of core theories, principles and concepts; ▶ Limited knowledge and understanding of some major current issues and specialisms; ▶ An outline knowledge and understanding of research and equivalent scholarly/academic processes.
Practice: applied knowledge and understanding	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Use a range of routine skills, techniques, practices and/or materials associated with a subject/discipline, a few of which are advanced or complex. ▶ Carry out routine lines of enquiry, development or investigation into professional level problems and issues. ▶ Adapt routine practices within accepted standards.
Generic cognitive skills	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Undertake critical analysis, evaluation and/or synthesis of ideas, concepts, information and issues that are within the common understandings of the subject/discipline. ▶ Use a range of approaches to formulate evidence-based solutions/responses to defined and/or routine problems/issues. ▶ Critically evaluate evidence-based solutions/responses to defined and/or routine problems/issues.
Communication, ICT and numeracy skills	<p>Use a range of routine skills and some advanced and specialised skills associated with a subject/discipline – for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Convey complex information to a range of audiences and for a range of purposes; ▶ Use a range of standard applications to process and obtain data; ▶ Use and evaluate numerical and graphical data to measure progress and achieve goals/targets.
Autonomy, accountability and working with others	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exercise autonomy and initiative in some activities at a professional level. ▶ Take significant managerial or supervisory responsibility for the work of others in defined areas of work. ▶ Manage resources within defined areas of work. ▶ Take the lead on planning in familiar or defined contexts. ▶ Take continuing account of own and others' roles, responsibilities and contributions in carrying out and evaluating tasks. ▶ Work in support of current professional practice, under guidance. ▶ Deal with ethical and professional issues in accordance with current professional and/or ethical codes of practices, under guidance.

C 6 Deutscher Qualifikationsrahmen (2011)

Niveau 5	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
	<p>Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich</p> <p>oder</p> <p>über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein.</p> <p>Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen.</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen.</p> <p>Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen.</p> <p>Umfassende Transferleistungen erbringen.</p>	<p>Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen.</p> <p>Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen.</p> <p>Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen.</p>	<p>Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.</p>

Quellen

- ADELMAN, C. (2009): The Bologna Process for U.S. Eyes. Re-learning Higher Education in the Age of Convergence.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES (2010): Facts.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES (2012): Community College Trends and Statistics.
- ARAGON, S. R.; WOO, H.-J. & MARVEL, M. R. (2004): Analysis of the integration of skill standards into community college curriculum. National Research Center for Career and Technical Education.
- BAILEY, T. R.; MATSUZUKA, Y. (2003): Integration of Vocational and Academic Curricula through NSF Advanced Technological Education Program.
- BASTEDO, M. et al. (2009): Educational Policies For Integrating College Competencies and Workforce Needs.
- BIRD, K. et al. (2011): Giving Credit Where Credit Is Due: Credentialing and the Role of Post Secondary Non-Credit Workforce Learning.
- BJORNAVOLD, J.; ZAHILAS, L. (2008): The shift to learning outcomes.
- BMBF/KMK/AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
- BRAGG, D.D.; TOWNSEND, B.K.; RUUD, C.M. (2009): The adult learner and the applied Baccalaureate. Emerging lessons for state and local implementation. <http://ocrl.ed.uiuc.edu/Projects/lumina/AppBaccBrief.pdf>.
- BTEC (2013): Higher National Certificate or Diploma in Business. www.edexcel.com/quals/hn/business-serv/bus/Pages/default.aspx.
- BUHR, R. et al. (2008): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.
- CARNEVALE, A. et al. (2010): Help Wanted.
- CARNEVALE, A. et al. (2012): Career and Technical Education. Five Ways that Pay.
- CEDEFOP (2010): Employment in the EU.
- CEDEFOP (2012a): Responding to changing needs: Vocational education and training at tertiary level.
- CEDEFOP (2012b): Future skills supply and demand in Europe: forecast 2012. Research Paper No 26.
- CEDEFOP (2013): Qualifications at level 5. Benefits for career and higher education. Research Paper No 38.
- CEDEFOP (2014): Qualifications at level 5. Progressing in a career or to higher education. Working Paper No 21.
- COUNCIL OF EUROPE (1999/2004): The Bologna Declaration, Joint Declaration of the European Ministers of Education, 19 June 1999, Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 18 October 2004. www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF.
- COUNCIL OF EUROPE (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf
- DOUGHERTY, K. (1994): The contradictory college. The conflicting origins, impacts, and futures of the community college.

- ERISMAN, W.; GAO, L. (2006): Making Accountability Work, Community Colleges and Statewide Higher Education Accountability Systems.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2009): ENQA Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf.
- EUROPEAN COMMISSION (2010): Lifelong Learning Programme. Statistical Overview of the Implementation of the Decentralised Actions in the Erasmus Programme in 2007/2008. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/0708/report.pdf>.
- EUROPEAN COUNCIL (2009): Leuven Communiqué “The European Higher Education Area in the new decade”.
- EUROSTAT (2010): Beschäftigung in der EU. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics
- EUROPEAN UNION (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.
- EUROPEAN UNION (2012): Peer Learning Assessment EQF Level 5.
- FEDERAL RESERVE BANK (2009): Community Colleges.
- GRUBB, W. N. AND STASZ, C. (1993): Integrating academic and vocational education. Progress under the Carl Perkins Amendments of 1990. U.S. Department of Education, National Center for Research in Vocational Education, for the national Assessment of Vocational Education.
- HAYWARD, G. C. et al. (1995): A Literature Review for Tech Prep. In: Milne, A. M.; Himmelfarb, H.: National Assessment of Vocational Education. Berkeley 1995, S. 197 ff.
- HESA: Statistics 2008–2009. www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/1650/278
- HOWARD COMMUNITY COLLEGE, MARYLAND (2013): Associate for Art-Business Administration & Computer Systems. www.howardcc.edu/academics/program_information/catalog/web/programs/buco/bus_administration_aa.html.
- JOINT QUALITY INITIATIVE (2004): Shared ‘Dublin’ Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. www.jointquality.nl/.
- KIRSCH, M.; BEERNAERT, Y.; NORGARD, S. (2003): Tertiary Short Cycle Education in Europe.
- KIRSCH, M.; BEERNAERT, Y. (2011): Tertiary Short Cycle Education in Europe – Level 5, the Missing Link.
- KMK (2005): Qualifikationsrahmen deutscher Hochschulabschlüsse.
- LUMINA FOUNDATION (2014): Degree Qualifications Profile.
- LUMINA FOUNDATION (2012): Strategic plan 2013–2016.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2005): Integrated postsecondary education data system fall enrollment survey.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2008): Integrated postsecondary education data system fall enrollment survey.
- NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION AND THE ECONOMY (2007): Tough Choices or Tough Times. The report of the new commission on the skills of the american workforce.
- NATIONAL GOVERNMENT ASSOCIATION (2010): Common Core States Standards.
- NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND (2003): Irish National Qualifications Framework.
- OBAMA, B. (2009): Remarks of President Obama. Address to Joint Session of Congress. February 24, 2009. www.whitehouse.gov/the_press_office/remarks-of-president-barack-obama-address-to-joint-session-of-congress.
- PERIN, D. (1998): Curriculum and pedagogy to integrate occupational and academic instruction in the community college. Implications for faculty development. Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.

- POWELL, J. (2009): German-American Feedback Processes in the Reform of Higher Education and Vocational Training. Washington D.C.
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (QAA): www.qaa.ac.uk/reviews/dap/default.asp.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM DEVELOPMENT AGENCY (2008): Qualifications and Credit Framework (England, Wales, Nordirland).
- RAFFE, D. (2003): Bringing academic education and vocational training closer together, ESRC Research Project on The Introduction of a Unified System Working Paper 5.
- REIN, V. (2011a): Associate Degrees – Short Cycle Qualifikationen in den USA im Spannungsfeld von Bildungsdurchlässigkeit und Beschäftigungsfähigkeit. In: BWP 2011, Vol. 4.
- REIN, V. (2011b): US Degree Qualifications Profile: A catalyst for transparency, quality and permeability? Reflections on a work in progress. In: European Journal of Qualifications. 2011, Vol. 3, 05–12.
- REIN, V. (2012): SCHE and Community Colleges in Europe and the United States. Cross-National Challenges. Amsterdam, 25./26. Juni 2012. Konferenzbericht (unveröffentlicht).
- REIN, V. (2013a): Workforce Development Conference: Int. Forum on Short Cycle Qualifications. San Diego, Cal., 29.–31. Januar 2013. Konferenzbericht (unveröffentlicht).
- REIN, V. (2013b): Pathways to Prosperity Conference. Research Workshop. Harvard, Mass, 18–20.03.2013. Konferenzbericht. Cambridge, Mass., 2014
- SCOTTISH GOVERNMENT (2010): Building a smarter future. Towards a sustainable Scottish solution for the future of higher education. www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/335256/0109656.pdf.
- SCOTTISH GOVERNMENT(2010): Skills for Scotland. Accelerating the Recovery and Increasing Sustainable Economic Growth. www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/326739/0105315.pdf.
- SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY (2001): Scottish Credit and Qualifications Framework.
- SEPPANEN, L.; BLOOMER, T. & THOMPSON, M. (2005): Baccalaureate enrollment growth needed to meet educational needs of technical associate degree graduates.
- TUNING USA INDIANA COMMITTEE (2010): Tuning USA Indiana final report.
- TUNING USA MINNESOTA COMMITTEE (2010): Tuning USA Minnesota final report.
- TUNING USA UTAH COMMITTEE (2010): Tuning USA Utah final report.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (USED) (2005): Education in the United States.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (USED) (2008): Education in the United States.
- US DEPARTMENT OF LABOR (USDOL): O-Net. www.onetonline.org/.

Abstract

Short-Cycle-Qualifikationen sind in vielen Industrieländern eingeführt worden, um dem Bedarf an höherer beruflicher Fachkräftebildung zu entsprechen und zugleich für weiterführende akademische Bildungswege zu befähigen. Der Bericht erläutert den Stellenwert dieser Qualifikationen im Bildungs- und Beschäftigungssystem der USA, in der EU und exemplarisch für einige Mitgliedstaaten sowie die Kriterien der Qualifikationsgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung. Schließlich wird aufgezeigt, welche Anknüpfungspunkte und Empfehlungen sich aus diesen Befunden für berufliche Qualifikationen in Deutschland bezogen auf das Niveau 5 des Deutschen und des Europäischen Qualifikationsrahmens an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung ableiten lassen.

► Schlagworte

Short-Cycle-Qualifikationen
Kompetenzorientierung
Durchlässigkeit
USA
EU

Short-cycle-qualifications have been introduced in many industrialised countries in order to meet the need for a higher level of vocational training for skilled workers whilst also opening up access to further academic educational pathways. The present report explains the significance of these qualifications within the educational and employment system of the USA, in the EU and in a number of example member states as well as considering criteria for qualification design, quality assurance and quality development. It concludes by illustrating the starting points and recommendations that may be derived from these findings for vocational qualifications in Germany in relation to Level 5 of the German and European Qualifications Frameworks at the interface between vocational and academic education.

► Keywords

Short-cycle-qualifications
competence orientation
permeability
USA
EU



Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0
Telefax (0228) 107-2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BIBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten