

Referierte Beiträge

DIETMAR FROMMBERGER

Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg)

Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit.

KURZFASSUNG: Der dritte Bildungsweg, das heißt der Zugang zur Hochschule auf der Basis beruflicher Bildungsabschlüsse und beruflicher Erfahrungen und ohne eine klassische allgemein bildende Hochschulzugangsberechtigung, hat aktuell eine hohe Bedeutung und Aufmerksamkeit gewonnen, insbesondere im Kontext der bildungspolitischen Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulen und der Entwicklung neuer und europäisch inspirierter Rahmenwerke (Qualifikationsrahmen, Kreditpunktesystem). Das Thema ist für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von besonderer Relevanz. Es fällt in die virulente Frage der Relation beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Bildung.

In dem vorliegenden Beitrag erfolgt eine Einordnung der bildungspolitischen Programme und Maßnahmen in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Es wird auch verdeutlicht, welcher Forschungs- und Entwicklungsbedarf weiterhin besteht, um die Belastbarkeit der Argumente zur Öffnung der Hochschulen für den dritten Bildungsweg zu erhöhen.

In Kapitel 1 werden zunächst die unterschiedlichen und grundsätzlichen berufsbildungspolitischen und theoretischen Begründungslinien nachgezeichnet, die in dem Zusammenhang mit der Forderung und Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen und der Weiterentwicklung von Übergängen, speziell zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung, stehen. In Kapitel 2 werden die Möglichkeiten und Grenzen der aktuellen Instrumente „Qualifikationsrahmen“ und „Kreditpunktesystem“ eingeschätzt, die einen Beitrag zur Förderung der Transparenz und Durchlässigkeit leisten sollen. In Kapitel 3 erfolgen die zusammenfassende Darstellung der Befunde zur Frage des dritten Bildungsweges und die Kennzeichnung der Forschungsdesiderate.

ABSTRACT: The way and access to higher education via Vocational Education and Training has currently gained a great importance and attention, in Europe but also in Germany. This is especially the case in the context of educational and political activities aimed at opening the universities as well as on the background of the development of new and European frameworks (qualification frameworks, credit point systems). For the research on Vocational Education and Training this subject is of particular relevance as it concerns the relation between vocational, general and higher education.

This article aims at the reflection of the politically inspired programs and activities, which take place to push the transitions from vocational education and training to higher education. This article also gives a picture of needed research and developments concerning the questions of progression pathways from Vocational Education and Training to universities.

In Chapter 1 main arguments and reasons for the relevance of permeability are traced, in particular concerning the transition from VET to HE. In Chapter 2 the opportunities and drawbacks of the new instruments, „qualification framework“ and „credit point system“, are estimated. In chapter 3 present findings and needs of research are presented.

1. Begründungslinien für die Förderung der Durchlässigkeit, insbesondere an der Schnittstelle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung

Das Thema Durchlässigkeit und speziell die Frage des Überganges aus der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung ist ein verhältnismäßig altes Thema. Zu erinnern ist insbesondere an die Bildungsreformdebatten in der alten BRD um den Strukturplan für das deutsche Bildungswesen (vgl. konkret DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, Kapitel 5/5.1; vgl. MÜNK 2010) oder an die vielen Modellversuche zur Doppelqualifizierung in der beruflichen Bildung, einschließlich Kollegstufenmodellversuch im Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990). Die folgenden bildungs- und beschäftigungspolitischen Erwägungen und grundsätzlichen berufsbildungstheoretischen Begründungslinien sind für die Fragen der Weiterentwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen zu unterscheiden:

1) Aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und hier der berufsbildungstheoretischen Argumentation steht die Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen und speziell der Übergänge von der Berufsbildung in die Hochschulbildung unmittelbar in dem Zusammenhang mit den Diskursen um die Relation beruflicher und allgemeiner Bildung und – weiter noch – mit der Frage der „Bildung im Medium des Berufes“ (vgl. KUTSCHA 1988). So hat es – ausgehend von dem Tatbestand der Ungleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung – eine Reihe von Untersuchungen gegeben, die das bildungsorganisatorisch und berechtigungspolitisch traditionell verankerte Phänomen der Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung beschreiben und verstehbar machen; bekannt sind insbesondere die sozialhistorisch und systemtheoretisch angelegten Studien zur Entwicklung der betrieblich-beruflichen Bildung (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990; STRATMANN 1992; STRATMANN 1993), zur Professionalisierung Berufsbildender Schulen (vgl. HARNEY 1980; JOST 1982) sowie für den allgemein bildenden Bereich zur Durchsetzung und Etablierung der Maturität und des Reifezeugnisses (vgl. LUNDGREEN 1980; LESCHINSKY/ROEDER 1983; WOLTER 1987). Grundlegend für die oben bereits genannten schulischen Kollegschulmodellversuche in Nordrhein-Westfalen, in denen die Doppelqualifizierung eine zentrale Zielstellung darstellte, waren die problemgeschichtlichen und berufsbildungstheoretischen Arbeiten von BLANKERTZ (1969; 1963). Diese Studien greifen die Entwicklung des Bildungs- und Berufsbildungssystems auf und zeigen die Bedingungen und Interessen im Rahmen der Genese typischer Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen, die zur Disjunktion respektive Ungleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung beigetragen haben. Aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Sicht steht hinter diesen Arbeiten – cum grano salis – das berufsbildungstheoretische Problem, inwieweit auch im Rahmen der Berufsbildung zusätzliche schullaufbahnbezogene Berechtigungen und damit solche Kompetenzen erworben werden könnten, die als allgemein bildender Art verstanden werden. Die Verleihung schulischer Berechtigungen, etwa verbunden mit der Hochschulreife, könnten nicht allein den allgemein bildenden Institutionen und dem dort vermittelten Inhaltskanon vorbehalten werden. Auch berufsfachlich ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse könnten prinzipiell eine wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung erbringen. Bildung (und Studierfähigkeit) sei primär eine formale Kategorie, die natürlich an Fachinhalte gebunden ist, berufsbezogene Fachinhalte hierfür aber nicht ausschließt (vgl. BLANKERTZ 1963; KUTSCHA 1989). Speziell bezogen auf die berufsfachlich bzw. überbetrieblich organisierte Form der Berufsbildung ist der eher

didaktischen Argumentation zur Gleichwertigkeit das kategoriale Argument der „Bildung im Medium des Berufes“ hinzuzufügen, denn „Bildung und auflösbar damit verbunden *Arbeit im Medium des Berufs* sind wechselseitig aufeinander bezogen. Die Leitidee von *Bildung im Medium des Berufs* bezieht ihren Sinn (...) aus der *Differenz* von Arbeit und Beruf als Referenzproblem berufsbildungstheoretischer Reflexion. Dies jedenfalls gilt, sofern die Berufsbildungstheorie der Vereinnahmung des Menschen durch gesellschaftliche Arbeit Grenzen zu setzen beabsichtigt und – unter dem Anspruch von Kultur – die Wahrung der Menschenwürde trotz des gesellschaftlich nicht hintergehbaren Zwangs zur Arbeit als Prämisse berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung akzeptiert“ (KUTSCHA 2008).

2) Das zentrale Argument, das das Thema Durchlässigkeit und insbesondere die Frage des Überganges in ein Hochschulstudium seit Jahrzehnten im In- und Ausland legitimiert, ist das Postulat der Chancengleichheit und der Nachweis tatsächlich ungleicher Bildungschancen. Es ist gut untersucht, dass auch (oder sogar insbesondere) die Schwelle zur Hochschulbildung von einer hohen sozialen Selektivität geprägt ist (vgl. z. B. MAAZ 2006; SCHINDLER/LÖRZ 2011). Die Öffnung der Hochschulen erfüllt im Sinne der Forderung chancengleicher Bildungsmöglichkeiten eine nachträgliche Kompensationsfunktion, also eine Kompensation solcher ungleichen Chancenbedingungen, die bereits im vorgelagerten Bildungsverlauf ihre Wirkung entfaltet haben. Die geringeren Chancen derjenigen Personengruppen, die den Weg der beruflichen Bildung beschreiten, sind angemessen durch die Theorie der Herkunftseffekte zu erklären, hier im speziellen durch die primären und sekundären Herkunftseffekte (vgl. BOUDON 1974). In vielen Ländern ist die Öffnung der Hochschulen, explizit auch mit Blick auf die berufliche Bildung, unter diesem Vorzeichen erfolgt, also dem Versuch der Redistribution verlorener Bildungschancen (vgl. HOELSCHER u. a. 2008). Personen, die den Weg der beruflichen Bildung beschreiten, sind in ihrer Bildungskarriere in einem verhältnismäßig hohen Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen gewesen. Daher ist die Öffnung der Hochschulen für diese Zielgruppe ein besonderer Beitrag zur Wiederherstellung gerechter Verteilungs- und Entwicklungschancen.

3) Grundsätzlich fällt das Thema Durchlässigkeit und so auch die Frage des Überganges von der Berufsbildung in die Hochschulbildung in den Zusammenhang mit der Funktionsweise des Berechtigungssystems und ist insofern als eine Reaktion auf die Veränderungen und die Dysfunktionalitäten des traditionellen Berechtigungssystems zu verstehen. Mit der historischen Entwicklung des Bildungssystems hat sich eine enge Verbindung zwischen erworbenen schulischen Abschlüssen und den Fortsetzungsmöglichkeiten der schulischen und beruflichen Karrieren in den nachfolgenden Institutionen herausgebildet. So diente beispielsweise das Abitur als formale Hochschulzugangsberechtigung im Sinne einer Eintrittskarte in das Hochschulstudium. Dieses Prinzip ist eine Folge der Ablösung absolutistischer Selektions- und Aufstiegsprinzipien und anderer intransparenter Allokationsmechanismen durch das Prinzip der schulischen Leistung, die im öffentlich-rechtlichen Bildungssystem erbracht wird. Das Prinzip wird auch dem Begriff der meritokratischen Logik subsumiert (vgl. LUTZ 1979), in der Bildungssoziologie, dort in der strukturfunktionalistischen Theoriebildung, wird von der bildungsbasierten Meritokratie gesprochen (vgl. GOLDTHORPE 1996). Es hat historisch betrachtet und im Sinne eines demokratischen Allokationsmechanismus die Patronage als Zugangsprinzip ersetzt (vgl. MEYER 1978). Doch offenbar stößt dieser meritokratische Verteilungs- und Übergangsmechanismus, Inbegriff vermeintlich demokratischer Errungenschaften, immer mehr

auf sichtbare Grenzen. Folgende Beobachtungen sind in diesem Zusammenhang zu machen:

- Es findet ein wachsender Verlust der Aussagekraft bzw. Prognosevalidität erworbener Abschlüsse für die zukünftigen individuellen Bildungs- und Karrierewege statt. Zunehmend wird in Frage gestellt, inwieweit die erworbenen schulischen, beruflichen und hochschulischen Abschlüsse die damit zertifizierten Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Inhaber erworben haben sollten, noch angemessen repräsentieren könnten. Waren öffentlich-rechtliche Abschlüsse prinzipiell mit Berechtigungen für den Einstieg in die nachfolgenden Ausbildungsstufen verknüpft und das Vertrauen in die Aussagekraft dieser Abschlüsse daher sehr hoch, ist zunehmend zu beobachten, dass die nachfolgenden bzw. aufnehmenden Einrichtungen im Zuge des Überganges eigene Zulassungsmodalitäten und Assessments praktizieren.
- Es lässt sich (bereits länger) feststellen, dass die originäre Zwecksetzung der Ausbildungsprozesse (Erweiterung der Kenntnisse, des Verstehens, der Fähigkeiten) durch den Prozess des „qualification earning“ substituiert wird, auch bezeichnet als „Diploma Disease“: „Schools used to be for educating people, for developing minds and characters. Today, as jobs depend more and more on certificates, degrees and diplomas, aims and motives are changing. Schooling has become more and more a ritualised process of qualification-earning (DORÉ 1976; hier zitiert nach LITTLE 1997).
- Es erfolgt gewissermaßen eine inflationäre Entwertung erworbener Abschlüsse: Die „wertvollen“ Abschlüsse werden wichtiger und zugleich wertloser: Wer keinen weiterführenden Abschluss erreicht, verliert berufliche und soziale Chancen, wer aber einen weiterführenden Abschluss erreicht, gewinnt nicht in dem Maße Chancen, wie mit dem Zertifikatserwerb erwartet („Qualifikationsparadox“; MERTENS 1984). Damit einher geht eine Aushöhlung des meritokratischen Prinzips und das qua Geburt gewonnene soziale Kapital bestimmt de facto weiterhin maßgeblich die Bildungschancen. Herkunft, informelle Unterscheidungsmerkmale, institutionelle Zugehörigkeiten und materielle Bedingungen gewinnen bzw. erhalten ihre Bedeutung (vgl. BECKER 2006).
- Zugleich finden Abschottungstendenzen statt, das heißt ein „Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten“ (WEBER 1956, 736; vgl. hierzu auch die bildungssoziologischen Erklärungen von COLLINS 1979). Über Bildung und das Bildungssystem werden Macht und Interessen legitimiert und gleichsam manifestiert und verteidigt.

4) Aktuell wird der Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulbildung insbesondere mit Blick auf die erhöhte Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozesse legitimiert (vgl. z. B. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 175f.), die mittlerweile vor dem Hintergrund der gewachsenen Anforderungen auch zur Studierfähigkeit führen könnten (vgl. Pätzold 2011, S. 484ff.). Im Rahmen der Entwicklung von Modellen zur Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen auf das Hochschulstudium (vgl. Abschnitt 3.2) wird vor diesem Hintergrund auch nicht mehr allein von der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung mit der allgemeinen Bildung, dort dem Abitur, ausgegangen. Vielmehr wird darüber hinaus die prinzipielle Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung angenommen, denn

geklärt erscheint die Frage der Zulassung zum Hochschulstudium, verhandelt wird mittlerweile die Aufgabe der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, einschließlich Masterstudiengänge. Im Prinzip folgt dieser Ansatz der Grundintention der internationalen und nationalen Qualifikationsrahmen (vgl. Abschnitt 2.1).

5) Aus der Perspektive der Politik der Organe der Europäischen Union erscheint es hinderlich, dass die internationalen Übergänge zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen verschiedener Mitgliedsstaaten offenbar nicht reibungslos funktionieren. Auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen in verschiedenen Ländern werden disparate Abschlüsse erworben, die innerhalb von Europa nicht nach transparenten Kriterien anerkannt und ggf. angerechnet werden können. Der Vergleich der Abschlüsse und der damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten ist schwierig, es fehlen Informationen und damit auch das Vertrauen in die Qualität der bescheinigten Kompetenzen, der Zertifikate und schließlich der zugrunde liegenden Ausbildungsprozesse. Daher ist das Thema „Durchlässigkeit“ und „Förderung der Durchlässigkeit“, hier im Sinne der grenzüberschreitenden Mobilität, auch ein europäisches Thema. Seit Jahrzehnten werden Lösungsansätze für die internationale oder gar supranationale Transparenz und Vergleichbarkeit gesucht und erprobt, Beispiele sind die binationalen Anerkennungsvereinbarungen, Entsprechungssysteme oder sogar der alte und offiziell verworfene Harmonisierungsansatz. Neben der Förderung der Mobilität im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung stehen diese Maßnahmen im Kontext der Förderung der Arbeitskräftemobilität und sind damit mittelbar auch Teil der Europäischen Berufsbildungspolitik. Die bisherigen Bemühungen zur Herstellung einer Transparenz in Bildung und Berufsbildung in Europa sind jedoch nicht erfolgreich gewesen, weder die Arbeiten zur Entsprechung beruflicher Befähigungsnachweise noch die verbreitete International Standard Classification of Education (ISCED). Die besondere Schwierigkeit liegt in den großen Unterschieden der diversen nationalen Systeme und Traditionen, die sich zum Beispiel im Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung oder hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung ausdrücken. Die aktuellen Rahmenwerke, Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesystem, sind daher als Konsequenz der Politik der Organe der Europäischen Union zu verstehen, um damit innerhalb einer neuen Initiative (Brücke-Kopenhagen-Prozess) einen erneuten Versuch zu starten, die Transparenz, die Vergleichbarkeit und schließlich die Mobilität (das Übergangsverhalten) zu erhöhen (vgl. FROMMBERGER 2006). Aus diesen Debatten haben die Fragen der Durchlässigkeit auch innerhalb der nationalen Systeme als Reformoption einen gewichtigen Impuls erhalten. Die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung besitzt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung.

6) Eine weitere berufsbildungspolitische Begründungslinie für die Forderung durchlässiger Bildungsstrukturen und damit für die Entwicklung und Etablierung aktueller Instrumentarien, die einen Beitrag zur Erhöhung der Mobilität leisten sollen, liegt in dem häufig und auch aktuell vorgetragenen Szenario des Fachkräftemangels. Im Kontext der Diskurse um den Fachkräftemangel sind Anerkennungs- und Anrechnungsfragen sowie Mechanismen der Förderung des lebenslangen Lernens von großem Interesse. Einerseits steht damit die Erfassung beruflich angeeigneter Kompetenzen, wo und wie auch immer erworben, für die Eingliederung in das

Beschäftigungssystem und die darüber gewünschte Gewinnung der benötigten (auch ausländischen) Fachkräfte im Blickfeld. Andererseits gewinnen Ansätze an Bedeutung, mit denen die Attraktivität der beruflichen Bildung erhalten und erweitert werden soll. Die beruflichen Bildungswege und die dort erworbenen Kompetenzen werden mit weiterführenden allgemein bildenden Tauschwerten verknüpft, beispielsweise mit der Hochschulzugangsberechtigung, um damit die Wahl für die berufliche Bildung schmackhaft und attraktiver zu gestalten und zugleich die gewünschte Höherqualifizierung als Option zu offerieren. Die Verbindung zwischen der Frage der Sicherung des Fachkräftenachwuchses mit den Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung über die Etablierung weiterführender Studienberechtigungen setzte in Deutschland Anfang der 1990er Jahre ein, in einer Zeit, in der es einen großen Fachkräftebedarf und -mangel gab.¹ Seitdem herrscht für die Forderung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, festgemacht an der Frage der Vermittlung und Allokation der Studierfähigkeit, im offiziellen Sprachgebrauch der politischen Parteien und der Sozialpartner prinzipiell ein Konsens. Die Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ist seit den Entwicklungen zu Beginn der 1990er Jahre durch einen berufsbildungspolitischen Pragmatismus geprägt, der die jahrzehntelangen konflikträchtigen Diskurse ablöste (vgl. HUSEMANN/MÜNCH/PÜTZ 1995). Auch der Beginn der Veränderungen der Hochschulgesetze in den Bundesländern, und zwar zum Zwecke der Veränderung der Hochschulzulassung für die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, fällt in diese Zeit. Ein weiterer Effekt, der in diesem Zusammenhang aus der Sicht der Bildungspolitik erwartet wird, liegt in der Erhöhung der Rate der Studierenden, ein bildungspolitisches Motiv, das im Kontext der internationalen Benchmarkvergleiche der OECD auch in Deutschland relativ unreflektiert zur Maßgabe erhoben wurde.

2. Aktuelle Rahmenwerke zur Förderung der Übergänge zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung: Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesystem

Die skizzierten Begründungslinien führten in der Vergangenheit der Entwicklung der Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen im In- und Ausland zu verschiedenen Ansätzen und Instrumenten, um die individuelle Bildungsmobilität und damit die Durchlässigkeit zwischen Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung zu verbessern (für einen Überblick zu den diversen Ansätzen der vergangenen Jahre vgl. FROMMBERGER, im Druck). Das Ziel der Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung der Möglichkeit individueller

1 Im Jahr 1990 übertraf zum ersten Mal in der deutschen Bildungsgeschichte die Zahl der Studierenden an den Hochschulen und Universitäten die Zahl der Auszubildenden. Obwohl der Vergleich dieser beiden Zahlen äußerst problematisch ist, wurden sie als ein Alarmsignal für die weitere Entwicklung der Berufsausbildung gedeutet. Über die Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung in der beruflichen Bildung sollte die Wahl für eine Form der Berufsbildung anstatt für den klassischen Königsweg über die Allgemeinbildung attraktiver werden. Eine Sammlung diverser interessenpolitischer Stellungnahmen, welche die Akzeptanz der Öffnung der Hochschulen bereits für die 1990er Jahre auf breiter Ebene dokumentiert, ist in MUCKE/SCHWIEDRZIK (1995) zu finden.

Mobilität und Mobilitätsbereitschaft. Diese umfassen die Bildungsmobilität, geographische Mobilität, berufliche Mobilität sowie vor allem die soziale Mobilität, welche auf die Chance der sozialen Integration und des Aufstiegs über Bildung zielt. Der Qualifikationsrahmen und das Kreditpunktesystem sind als aktuelle Rahmenwerke bzw. Instrumente zu verstehen, die einen Beitrag zur Förderung der individuellen Bildungsmobilität und schließlich zur Erhöhung der Durchlässigkeit in und zwischen verschiedenen Bildungsstrukturen leisten sollen. Sie können der Transparenz und Vergleichbarkeit erworbener Kompetenzen und Abschlüsse dienen, die innerhalb unterschiedlicher Bildungsgänge, non-formal oder informell erworben und vermittelt worden sind. Damit handelt es sich zugleich um Rahmenwerke, die zu einer Verbesserung der Anerkennung und Anrechnung der zertifizierten Kompetenzen beitragen können, insbesondere zum Zwecke der Weiterführung der individuellen Bildungsverläufe in nachfolgenden Bildungseinrichtungen im In- und Ausland.

2.1 Qualifikationsrahmen

Ein Qualifikationsrahmen stellt eine Matrix dar, mit welcher zertifizierte bzw. standardisierte Kompetenzen und Abschlüsse gegenüberstellt und verglichen werden, die in verschiedenen Bildungsteilbereichen und Bildungssystemen oder außerhalb dieser formalisierten Bildungsbereiche (informell und non-formal) erworben werden können. Eine aktuelle Studie zu verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ansätzen für einen Qualifikationsrahmen hebt die folgende Zielsetzung für die Entwicklung nationaler und multinationaler Qualifikationsrahmen hervor:

„Increasing the transparency of qualifications is hoped to improve progression pathways within education and training – across different institutions and geographical areas, and across different sectors of the education and training system. This point is mentioned in all case studies, and the term ‚seamlessness‘ is popular in describing the aims of qualifications frameworks.“ (ILO 2010, S. 53f.)

Erwartet wird der nahtlose Wechsel und die Verbesserung der Übergangsgestaltung. Mobilität, auch soziale Mobilität über Bildungskarrieren, wird weiterhin an die nachgewiesenen individuellen Kenntnisse und Kompetenzen gebunden, diese, erworben in unterschiedlichen Angeboten, Systemen und Art und Weisen, werden jedoch durch einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen aufeinander bezogen. Der erste zentrale Schritt im Unterschied zu herkömmlichen Ansätzen liegt darin, allgemeine Kriterien (Deskriptoren) für die Unterscheidung individueller Dispositionsspielräume und Kompetenzen zu entwickeln und zu bestimmen. So erfolgt beispielsweise im Entwurf des deutschen Qualifikationsrahmens eine Unterscheidung in Fach- und Personalkompetenzen und diese Kategorien werden weiter differenziert in Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz sowie Selbständigkeit (vgl. AK DQR 2011). Dieses deutsche Ergebnis der Entwicklungsarbeit knüpft mit den Deskriptoren an etablierte Kompetenzdimensionen an, die insbesondere im Bereich der curricularen Ordnungsarbeit in der beruflichen Bildung mittlerweile fest verankert sind. Zugleich erfolgt damit ein eigenständiger Entwurf, der aber weiterhin auf den Entwurf des Europäischen Qualifikationsrahmens beziehbar ist. Im zweiten Schritt erfolgt eine Unterscheidung der Lern- und Leistungsniveaus, welche mit den Kompetenzen bzw. Lernergebniseinheiten verbunden werden. Hierfür werden Niveaus unterschieden. Im Entwurf für den deutschen Qualifikationsrahmen erfolgt eine Unterteilung in

acht verschiedene Stufen, denen unterschiedliche Kompetenzniveaus zugeordnet werden. Ausschlaggebend für die Zuordnung sollen die qualitativen Beschreibungen der Kompetenzen sein, die auf der Basis der Deskriptoren und zugleich mit diversen Lern- und Anforderungszuschreibungen erfolgen. Der dritte Schritt soll idealtypisch gedacht darin liegen, die Zuordnung nicht primär auf der Basis der traditionellen und etablierten vollständigen Bildungsgänge bzw. Abschlüsse vorzunehmen, sondern diese durch Lerneinheiten (Lernergebniseinheiten) zu substituieren, mit welchen gewünschte und erwartete Dispositionsspielräume der Lernenden umrahmt und definiert werden (Kompetenzen bzw. Learning Outcomes).²

Das konkrete Lösungsspektrum dieser drei Schritte ist mit Blick auf verschiedene Länder häufig sehr unterschiedlich (vgl. ILO 2010). So werden zum Teil sehr verschiedenartige Deskriptoren entwickelt, eine unterschiedliche Anzahl der Niveaustufen gewählt sowie sehr diverse Formen der Learning Outcomes entworfen (vgl. FROMMBERGER/KRICHEWSKY, im Druck). Diese Diversität ist verständlich, da den Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen, auf welche die Rahmenwerke bezogen sind, sehr heterogene und historisch gewachsene Konstituierungs- und Handlungslogiken zugrunde liegen. Allein im nationalen Kontext, also bildungsbereichsübergreifend für die Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung, ist es beispielsweise ausgesprochen schwierig, eine Verständigung und Einigung für die Ausgestaltung der Deskriptoren herzustellen. Dies gelingt nur auf der Basis weiter Kompromisslinien. In Deutschland etwa werden die Deskriptoren heftig kritisiert, und zwar insbesondere von den Interessenverbänden der Hochschulbildung und speziell in Bezug auf die Level 6, 7 und 8, die nur mit Abstrichen den eigenen Auffassungen zur Definition von höheren Lernergebnissen entsprechen. Die Ausrichtung der Deskriptoren legt qualitative Schwerpunkte fest, mit denen bestimmte Auffassungen darüber abgebildet werden, welche Elemente des Lernens und der allgemeinen und beruflichen Verhaltensmöglichkeiten von besonderer Bedeutung und welche von geringerer Bedeutung seien. Lernergebnisse bzw. Kompetenzen, die durch die Deskriptoren nicht abgedeckt werden, verlieren an Bedeutung. Durch die Ausrichtung der Deskriptoren erfolgt mithin eine Abbildung unterschiedlicher Auffassungen (oder Kulturen), wie Lernergebnisse unterschieden werden könnten und was vor allem unter höherer Bildung zu verstehen sei und was nicht. Hierzu gibt es verschiedenartige Auffassung und Interessen der Akteure im allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildungssystem. Mit der Referenz zu einem Metarahmen, speziell zum Europäischen Qualifikationsrahmen, werden diese Unterschiede mindestens international vermittelt und nivelliert.

- 2 Der Ursprung dieses Ansatzes liegt in den bildungspolitisch inspirierten Versuchen, stark fragmentierte Systeme einer transparenten Ordnung zuzuführen. Insofern ist auch die Attraktivität dieses Ansatzes für die Weiterentwicklung vieler nationaler Bildungssysteme zu verstehen. Die im Ansatz des Qualifikationsrahmens intendierte Loslösung von kanonisierten Bildungsgängen und die Hervorhebung gewünschter Outcomes stellt für ausgeprägte Bildungs- und Berufsbildungssysteme mithin einen Paradigmenwechsel dar. So ist auch zu erklären, warum die Entwicklung und Implementierung eines Qualifikationsrahmens in Deutschland unmittelbar an die etablierten Bildungsganghierarchien und -kategorisierungen anknüpft. Es wird also in Deutschland (und in vielen anderen Ländern) zunächst und primär eine berufsbildungspolitische und interessengeleitete Debatte um die Zuordnung von Abschlüssen geführt (vgl. Sloane 2008). Andere Erwartungen, also zum Beispiel die kurzfristige und radikale Trennung von diesen Traditionen, sind sicherlich unrealistisch. Zugleich kann der Ansatz des Qualifikationsrahmens Modernisierungsimpulse liefern.

Über die curriculare Verankerung der Lernergebniseinheiten soll von den Unterschieden der Institutionen, in denen gelernt wird, von den Lernkulturen, von den personalen Lernvoraussetzungen und zum Teil auch von den fachlichen Spezifikationen unterschiedlicher Kompetenzen abstrahiert werden, um die Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen und international zu erleichtern und neben den formalen auch die informellen Lernprozesse stärker berücksichtigen zu können. Verschiedenartige „Bildungslogiken“ unterschiedlicher Bildungsbereiche innerhalb eines Landes und für verschiedene Länder und Kulturen werden aufeinander bezogen, um Vergleichbarkeit zu erzeugen. Im Rahmen einer Reißbrettkonstruktion ist diese Abstrahierung denkbar, mit Blick auf die Realität des Lehrens und Lernens prägen die ursprünglichen Unterschiede, zum Teil zweckrational gewachsen, die Einstellungen und Mentalitäten der sozialen Akteure. Dadurch kommt es weiterhin zu Akzeptanzproblemen, ggf. sogar zu deutlichen Distanzierungen. Lösungen sind also denkbar, verändern jedoch die gewachsenen Strukturen und Gewohnheiten relativ stark und stoßen daher auf Interessengegensätze. So ist auch das Ergebnis im Rahmen der Entwicklung des deutschen Qualifikationsrahmens zu verstehen, wonach die allgemein bildenden Schulabschlüsse nicht mehr zugeordnet werden.

Grundsätzlich kommt hinzu, dass der Qualifikationsrahmen allein die individuelle Mobilitätsbereitschaft nur begrenzt beeinflussen kann, da das tatsächliche individuelle Mobilitätsverhalten der Lernenden durch andere Faktoren bestimmt wird, auch an der Schwelle von der Berufsbildung in die Hochschulbildung. Die häufig suggerierten Erwartungen in den Ansatz des Qualifikationsrahmens für die faktische Förderung der Durchlässigkeit sind überhöht. Für die Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, insbesondere auch für die Herausforderungen der Anrechnung erworbener Kompetenzen, kann ein Qualifikationsrahmen jedoch grundsätzlich ein wichtiger Schritt sein, und zwar aus den folgenden Gründen:

1) Es erfolgt eine Annäherung bezüglich der Prinzipien der curricularen Bestimmungen. Die Curricula werden in Lernergebnisbeschreibungen überführt.³ Dadurch kann die Vergleichbarkeit zunächst verbessert werden. Auch die Hochschulen sind mittlerweile aufgefordert, die stark fachwissenschaftlich formulierten Curriculumelemente, disziplin- und kulturprägend für die universitäre Bildung, auf die idealtypischen Lernergebnisse zu beziehen, welche auch den beruflichen Anwendungskontext einbeziehen. Mindestens auf der curricularen Ebene könnten die Schnittmengen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung also stärker sichtbar werden. Gleichwohl wird der Ansatz der Lernergebniseinheiten für die Fragen der Anerkennung und Anrechnung häufig auch als Problem verstanden. Die Lernergebniseinheiten umfassen meist für die verschiedenen Bildungsgänge und Kompetenzen sehr anspruchsvolle Lernergebnisse, zum Teil ohne detaillierte Angabe der zugehörigen fachlichen Inhalte. Den anerkennenden und aufnehmenden Instanzen geht damit die Transparenz eher verloren, das Vertrauen in die Abschlüsse sinkt. Für viele Akteure bleibt die Frage offen, auf welcher inhaltlichen und institutionellen Basis die

3 Streng genommen liegt in der Überführung der vorliegenden curricularen Grundlagen in die Form der Lernergebniseinheiten jedoch ein Legitimationsproblem, insbesondere in solchen Fällen, in denen die curricularen Grundlagen, beispielsweise die Ausbildungsrahmenlehrpläne, die in einem politisch aufwendigen Abstimmungsprozess entwickelt worden waren, durch die Umwandlung in die Lernergebniseinheiten neue Profilierungen und zum Teil alternative leitende Prinzipien aufweisen, ohne dass ein Neuordnungsverfahren entlang der berufsbildungspolitischen Spielregeln durchgeführt wurde.

gewünschten Kompetenzen tatsächlich erreicht werden können. **2)** Über den Qualifikationsrahmen wird die Transparenz der Abschlüsse und Kompetenzen erhöht, und zwar aus den verschiedenen Aus- und Weiterbildungsbereichen. Dadurch werden die Akteure informiert, Vertrauen in Bezug auf andere Formen der Ausbildung kann wachsen. **3)** Das Verhältnis der unterschiedlichen Bildungsteilbereiche zueinander steht im Fokus der Debatte. Unterschiede und neue Schnittmengen werden deutlich. Die alte Forderung, Bildung und Ausbildung in einer Gesamtsystemperspektive zu denken, gewinnt an Bedeutung. Ebenso erfolgt die Einbeziehung solcher Kompetenzentwicklungsprozesse, die außerhalb der formalen Angebote erfolgen. Dadurch wird die Nachfrageorientierung der Bildungsstrukturen erhöht. **4)** Hinzu kommen die Vorteile für den internationalen Kontext, das heißt insbesondere mit Blick auf die internationale Vergleichbarkeit und Mobilität (vgl. dazu z. B. ILO, 2010, S. 16f.).

2.2 Kreditpunktesysteme

Ein weiterer Ansatz zur Beförderung der Durchlässigkeit und damit der gewünschten erhöhten Mobilitätsmöglichkeit der Lernenden liegt im Kreditpunktesystem bzw. Leistungspunktesystem. Bekannt und fest etabliert ist der Ansatz für das Hochschulsystem, ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System. Kreditpunktesysteme zum Zwecke der Akkumulation und des Transfers von Ausbildungs- und Lernleistungen sowie als Berechnungsgrundlage für eine leistungsbezogene Finanzzuweisung, Gebührenerhebung sowie den Lehrpersonaleinsatz besitzen eine lange Tradition (vgl. ALTBACH 2000). Das wohl erste Kreditpunktesystem zur Steuerung von Ausbildungsangeboten hat sich zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts im Hochschulsystem der USA entwickelt. So stellt das US-amerikanische Credit-System im Hochschulbereich im Wesentlichen ein „Instrument zur Messung und Berechnung [...] der an Hochschulen erbrachten Leistungen“ (ALTBACH 2000, S. 79) dar. Die Grundlage der hochschulischen Kreditpunktesysteme ist eine Zerlegung der Lernerfahrungen in kalibrierte Einheiten, die bis zum Erreichen eines akademischen Abschlusses akkumuliert werden. Daraus ergeben sich eine hohe Flexibilität in Bezug auf Studienzzeit und Studienort sowie zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten hinsichtlich der Inhalte. Die Entwicklung erfolgte in einer Zeit, in der die Mobilitätsabsichten und damit die Transferfunktion eher gering ausgeprägt gewesen sind. Daher lag der Fokus des Systems auf der Akkumulation von Credits und nicht auf der Förderung der interinstitutionellen oder internationalen Übertragung und Anrechnung (vgl. DALICHOW 1997).

Viele Länder sahen in der Vorgehensweise wesentliche Vorteile und führten es im Rahmen eigener Hochschulreformen ein (vgl. DALICHOW 1997). In den Hochschulsystemen Europas setzte sich das Kreditpunktesystem endgültig im Zusammenhang der Absichten hinsichtlich einer koordinierten europäischen Hochschulentwicklung durch, die seitens der Organe der Europäischen Union und schließlich auch in den Mitgliedstaaten stark vorangetrieben wurde. Dieser als „Bologna-Prozess“ bekannte Entwicklungsschub führte auch in Deutschland zur Durchsetzung eines europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS). Für die berufliche Bildung werden in den Mitgliedstaaten der EU derzeit ebenfalls Kreditpunktesysteme erprobt, subsumiert der Überschrift ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training). Konkret wurde der Ansatz eines Kreditpunktesystems in der beruflichen Bildung im Kontext des „Brügge-Kopenhagen-Prozesses“ formuliert.

Auf einer Tagung in Brügge im Oktober 2001 haben sich die Generaldirektoren Berufliche Bildung der EU-Mitgliedstaaten auf Kernpunkte einer zukünftig stärkeren berufsbildungspolitischen Zusammenarbeit in der Europäischen Union verständigt. Diese Brügge-Initiative stellte zugleich den Grundstein für die Kopenhagen-Erklärung dar: Beim Gipfel im November 2002 in Kopenhagen verabschiedete der Rat eine Entschließung zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Dieser war die Unterzeichnung der Erklärung von Kopenhagen durch die Bildungsminister der Länder, der europäischen Sozialpartner und der Kommission vorausgegangen. In dieser Erklärung wird eine Intensivierung der europäischen Zusammenarbeit in Bezug auf verschiedene Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung vereinbart (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR 2003).

In Deutschland erfolgt die Erprobung eines Kreditpunkteansatzes in der beruflichen Bildung vor allem im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative DECVET, in welcher in zehn verschiedenen Projekten für die Berufsbildung in verschiedenen Berufsfeldern und an vier unterschiedlichen Übergangsschwellen bzw. Schnittstellen der Ansatz des Kreditpunktesystems bzw. Leistungspunktesystems entwickelt und erprobt wird (vgl. WWW.DECVET.NET; DIETRICH U. A 2008). Viel stärker als der Qualifikationsrahmen zielt der Kreditpunkteansatz aus der idealtypischen Sicht auf die Anrechnung von erworbenen Teilqualifikationen und Kompetenzen aus den bisherigen Ausbildungsverläufen auf andere bzw. weiterführende Bildungsgänge und Abschlussprüfungen. Nicht allein Vergleichbarkeit und Transparenz, sondern Akkumulation, Transfer und Anrechnung von Lernerfahrungen stehen im Mittelpunkt.

Um diesen „Tauschhandel“ der Kompetenzen und Teilabschlüsse, erworben in verschiedenen Einrichtungen und Bildungssystemen oder informell, zu ermöglichen, erscheint eine gemeinsame Bemessungsgrundlage (oder: ein gemeinsames und akzeptiertes Tauschmittel) von Vorteil. Über die Kreditpunkte erhalten die Lernerfahrungen aus unterschiedlichen Lernkontexten eine gemeinsame quantitative (und gegebenenfalls auch qualitative) Bemessungsgrundlage.⁴ Für die Lernergebnisse aus unterschiedlichen Lernkontexten bzw. Bildungsteilbereichen wird insofern eine kommunizierbare bzw. transparente Einheit entwickelt. Kreditpunkte ersetzen national oder institutionell unterschiedliche Bemessungsgrundlagen für die Zeit und die Bedeutung, welche den Lernergebnissen, meist bezogen auf normierte Bildungsgänge und Abschlüsse, idealtypischer Weise zugrunde gelegt werden. Insofern handelt es sich um eine institutionen- und länderübergreifende „Währung“, die verschiedene Ansätze (z. B. Unterrichtsstunden, Ausbildungszeiten, Zeitrahmen, Zeitrichtwerte, Semesterwochenstunden) vereinheitlicht. Im Mittelpunkt dieser Währung steht die geschätzte bzw. durchschnittliche Lern- und Ausbildungszeit, die von den Lernenden aufzubringen ist, um bestimmte Kompetenzen bzw. definierte Lernergebnisse zu erwerben. Die Schätzung dieser durchschnittlichen Zeit schließt die Präsenzzeiten in Bildungseinrichtungen bzw. Ausbildungsinstitutionen sowie die Lernzeit außerhalb der institutionalisierten Lernsettings ein. Im ECTS-System entspricht ein Kreditpunkt beispielsweise einem zeitlichen Lernumfang von durchschnittlich 25–30 Lernstunden. Die Stabilität des Systems, das heißt das Ausmaß

4 Eine Funktion in qualitativer Hinsicht obliegt den Kreditpunkten, sofern mit ihnen die Lerneinheiten entsprechend ihrer Bedeutung im Verhältnis zu anderen Lerneinheiten, beispielsweise innerhalb eines Bildungsganges, bewertet werden. Inhalte und Ergebnisse, die wichtiger erscheinen, erhalten einen höheren Kreditpunkteumfang. Denkbar wäre auch, Lerneinheiten, die bezüglich ihrer kognitiven Anforderungsniveaus höherwertig sind als andere, mit einer höheren Punktzahl zu versehen.

der Anerkennung dieses gemeinsamen Tauschmittels, hängt wesentlich von der transparenten Ausgestaltung und verbindlichen Einhaltung der vereinbarten und zugrunde liegenden Kriterien ab.

Im Kreditpunkteansatz kann eine förderliche Funktion für den Prozess der Zulassung, Anerkennung und Anrechnung liegen. Das Instrumentarium erhöht die Transparenz und Kommunizierbarkeit. Dadurch wird die Abhängigkeit der Anrechnung von den stark individualisierten Zulassungs- und Anrechnungsüberprüfungen, in der Regel von den aufnehmenden und anrechnenden Institutionen verantwortet und gesteuert, prinzipiell reduziert. Die Einführung eines Kreditpunktesystems zielt in ihrer originären Funktion mithin auf die Nivellierung der Unterschiede. Dort also, wo die Bemessungsgrundlagen zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen bereits sehr ähnlich oder sogar identisch sind, ist der Nutzen der neuen und gemeinsamen Währung zunächst nur schwerlich erkennbar, da eine Verständigung über die Lernaufwandsumfänge ja bereits funktioniert (so etwa innerhalb eines Teils des Berufsbildungssystems). Zwischen traditionell unterschiedlichen Bildungs- oder Bildungsteilsystemen jedoch, etwa international oder zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung, kann eine gemeinsame Währung für die Frage der Anrechnung durchaus sehr hilfreich sein.

Doch auch hier gilt, dass die Ermöglichung der individuellen Bildungsmobilität und durchlässiger Bildungsstrukturen nicht primär von der bildungsbereichsübergreifenden und international akzeptierten Maßeinheit des Lernaufwandes abhängt. Übergänge zwischen den Institutionen und Teilsystemen, auch international, können ebenso auf der Basis der unterschiedlichen Kriterien bzw. Bemessungsgrundlagen funktionieren. Bislang ist dies auch überwiegend der Fall und wird täglich realisiert. Neben der Frage der Lernaufwandsumfänge sind für die Anerkennung und Anrechnung und damit für die Übergangsmöglichkeiten vor allem die Fragen der inhaltlichen bzw. fachlichen Unterschiede und Ähnlichkeiten sowie – insbesondere für den vertikalen Aufstieg – die Fragen der Hierarchisierung bzw. Anerkennung unterschiedlicher Lernniveaus entscheidungsbestimmend. Kreditpunkte substituieren nicht den Anspruch der potentiell anerkennenden und anrechnenden Institutionen und Akteure, zunächst die fachlichen Äquivalenzen zu überprüfen. Zwar ist es grundsätzlich denkbar, dass auch ungleichartige Kompetenzerwerbsprozesse und -ergebnisse als gleichwertig eingeschätzt werden können. Gleichwohl sind in der Regel auch die fachliche Prägung der erworbenen Lernergebnisse und damit das Maß der inhaltlichen Ähnlichkeit entscheidend für die Frage der Anrechnung. Zudem sind im Kreditpunkteansatz nicht die Kreditpunkte selbst das entscheidende Moment, das Zulassung, Anerkennung und Anrechnung ermöglicht. Es sind vor allem die folgenden Bestandteile des Kreditpunkteansatzes, die den Grad der Vergleichbarkeit und damit der Anrechnungsmöglichkeit erhöhen sollen:

- Die curriculare Normierung der Bildungsgänge und Prüfungskataloge erfolgt lernergebnisorientiert („outcomeorientiert“, vgl. Abschnitt 2.1); es werden damit die gewünschten Ergebnisse etwaiger Lernprozesse definiert, beispielsweise eine näher gekennzeichnete Kompetenz (insofern häufig auch „Kompetenzorientierung“). Mit der Lernergebnisorientierung erfolgt im Rahmen der Formulierung der curricularen Elemente eine Abkehr von der „Inputorientierung“, mit welcher vornehmlich die inhaltlichen, zeitlichen und intentionalen Standards für die Lernprozesse an institutionell bestimmten Lernorten operationalisiert werden. Mit der „Outcomeorientierung“ werden die Standards hingegen stärker auf die gewünschten individuellen Dispositionsspielräume bezogen und zugleich von den

äußeren Vorgaben gelöst. Diese Art der Formulierung curricularer Elemente geht mit der Annahme einher, dass die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse erhöht und Anrechnung erleichtert wird, da eine Abstrahierung von den Lernprozessen, die formaler, informeller oder non-formaler Art sein könnten, erfolgt.

- Die Lernergebnisse werden mittels diverser Lernergebniseinheiten (Bausteine, Module) zusammengefasst bzw. voneinander abgegrenzt. Insofern werden typische thematische Einheiten, ähnlichen und unterschiedlichen Umfangs (gemessen in den Kreditpunkten), entwickelt. Im Unterschied zu umfangreichen und kompakten Bildungsgängen, die curricular nicht explizit unterteilt sind, erscheint die Flexibilität der individuellen Bildungsganggestaltung auf der Basis bausteinartig konstruierter Curriculummodelle stärker ausgeprägt, auch im Hinblick auf die Verwendung absolvierter Lerneinheiten für die Anrechnung auf alternative bzw. affine Bildungsgänge.
- Es erfolgt eine explizite Feststellung und Bewertung der erworbenen Kompetenzen entlang der Lernergebniseinheiten, ggf. ergänzt um eine Gesamtabchlussprüfung für einen definierten Bildungsgang. Dieser Bedeutungszuwachs der formativen Evaluation trägt dazu bei, die Lernergebniseinheiten als relativ eigenständige Elemente abschließen und dafür jeweils ein Zertifikat erhalten zu können. Durch diese erhöhte Transparenz wird die Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeit der Teilqualifikationen erleichtert.

Ob und inwieweit das primäre Ziel des Kreditpunktesatzes, mithin die Weiterentwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen mittels der Förderung der Anerkennungs- und Anrechnungsmechanismen, erreicht wird, kann derzeit nicht abschließend beurteilt werden. Die Implementierung und Umsetzung in der gewohnten Bildungs- und Berufsbildungspraxis führen zu konkreten Herausforderungen, welche die gewünschte Funktionsweise stark einschränken (vgl. dazu ausführlicher FROMMBERGER, im Druck).

3. Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung: Zusammenfassende Befunde und Forschungsdesiderate

Nachdem in Kapitel 1 die wesentlichen Begründungsstränge im Kontext der Förderung individueller Bildungsmobilität und in Kapitel 2 ausgesuchte Instrumente zum Zwecke der Realisierung durchlässiger Bildungsstrukturen erörtert worden sind, wird mit den nachfolgenden Ausführungen explizit der Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulbildung („Dritter Bildungsweg“) weiter thematisiert. Diese Schnittstelle ist von besonderer Relevanz für die Verortung der Berufsbildung im Gesamtbildungssystem und gewinnt im Zuge der Entwicklung der Rahmenwerke zur Förderung der Durchlässigkeit eine zentrale Bedeutung.

3.1 Zur Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personen: Der dritte Bildungsweg

In Deutschland erfolgt der Einstieg in das Studium an den Hochschulen und Universitäten mehrheitlich über die Abschlüsse der Sekundarstufe II der allgemein bildenden Schulen. Die strukturelle und inhaltliche Verknüpfung zwischen Allge-

meinbildung und Hochschulbildung ist in Deutschland traditionell fest verankert (vgl. WOLTER 1987). Dieser „Königsweg“ zur Hochschule wird ergänzt durch den so genannten zweiten Bildungsweg, namentlich über das Abendgymnasium und das Kolleg. Berufstätige Personen, die nachträglich eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erwerben möchten, um studieren zu dürfen, absolvieren schulrechtlich geregelte Angebote des zweiten Bildungsweges, die sich am allgemein bildenden Abitur ausrichten. Auch über die Begabtenprüfung ist der Zugang zur Hochschule auf der Basis allgemein bildender Standards möglich. Diese Prüfung soll hervorragend begabten Bewerbern, die für ein bestimmtes Fachgebiet eine herausragende Befähigung besitzen, die aber wegen ihres Entwicklungsganges keine Abiturprüfung ablegen konnten, durch den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife den Zugang zum Hochschulstudium ermöglichen. Die Vorbereitung auf die Prüfung erfolgt privat. Von besonderem Interesse für die Berufsbildung ist der dritte Bildungsweg, also der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bzw. der Zulassungsvoraussetzungen auf der Basis beruflicher Bildungswege und berufsqualifizierender Abschlüsse. Der dritte Bildungsweg bestimmt seit einigen Jahren im hohen Maße die bildungs- und berufsbildungspolitische Debatte.⁵ Es geht um die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige bzw. für Personen, die den beruflichen Bildungsweg beschreiten.⁶

Für die Frage des Übergangs von der Berufsbildung in die Hochschulbildung ist zwischen den hochschulrechtlichen Zulassungsregelungen einerseits und den schulrechtlichen Zugangsregelungen andererseits zu unterscheiden. Die Anzahl der verschiedenen hochschulrechtlichen Zulassungsregelungen in Deutschland ist umfangreich (vgl. KMK 2010). Die Zulassungsvarianten haben sich jedoch in den letzten Jahren stark weiter entwickelt. Es gibt nicht nur verschiedene hochschulrechtliche Regelungen in den unterschiedlichen Hochschulgesetzen der Bundesländer, sondern auch innerhalb der Bundesländer diverse fachhochschulische, universitäre sowie fachgebietsbezogene Regelungen. Die schulrechtlichen Zugangsregelungen sind auf solche Abschlüsse bezogen, die in den beruflichen Bildungsgängen der Berufsbildenden Schulen erworben werden, also nach den Schulgesetzen der Bundesländer geregelt sind. Von besonderer Bedeutung ist hier das berufliche Gymnasium, in welchem auf der Basis einer fachrichtungsbezogenen Vertiefung die allgemeine oder fachrichtungsbezogene Hochschulzugangsberechtigung erworben werden können. Typisch sind diesbezüglich auch die Schulformen der Fachoberschule und der Berufsoberschule, in welchen – ebenfalls fachrichtungsbezogen und in Berücksichtigung betrieblich-beruflicher Erfahrungen – die Fachhochschulzugangsberechtigung bzw. die allgemeine oder fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Daneben ist es zum Teil auch möglich, in den Berufsfachschulen und Fachschulen der Berufsbildenden Schulen eine Hochschulzugangsberechtigung

5 Ausführlich beschrieben und analysiert werden der zweite und dritte Bildungsweg in der aktuell vorgelegten und sehr lesenswerten Studie von Walburga Freitag (2011).

6 Daneben steht der in Deutschland relativ häufig gewählte Weg in die Hochschulen, der über den schulischen Erwerb der allgemein bildenden Hochschulreife und einer anschließenden beruflichen Erstausbildung verläuft. Diese „additive Doppelqualifikation“ nimmt nach einem starken Bedeutungsgewinn in den 1990er Jahren statistisch gesehen tendenziell ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 173), betrifft aber immer noch knapp 17 Prozent der Studierenden an den Hochschulen. In einigen Studienrichtungen, so auch in den Formaten zum Lehramt an berufsbildenden Schulen, kommt häufig ein Großteil der Studierenden über diesen Weg in die Hochschulen.

zu erwerben.⁷ Grundsätzlich ist das Potenzial für den Übergang in die Hochschule auf der Basis schulrechtlicher Angebote der beruflichen Bildung in Deutschland als sehr hoch einzuschätzen (vgl. KÖLLER u. a. 2004). Während also die schulrechtlich geregelten Berufsbildungswege in den Bundesländern eine wichtige Bedeutung für den Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulbildung, hier insbesondere in die Fachhochschulen, besitzen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 170 ff.), sollen die hochschulrechtlich geregelten Zulassungswege den Absolvent/innen der außerschulischen Berufsbildung dienen, mithin denjenigen Personen, die eine Berufsausbildung im Dualen System abgeschlossen und/oder einen beruflichen Fortbildungsabschluss nach Berufsbildungsgesetz erworben haben. Diese Varianten des dritten Bildungsweges stehen in der berufsbildungspolitischen Debatte meist im Vordergrund der Betrachtung – zugleich ist dieser Übergang in quantitativer Hinsicht bislang völlig unbedeutend.

Die besondere Rolle des dritten Bildungsweges für die Berufsbildung hängt eng mit der festgestellten hohen sozialen Selektivität des Hochschulzuganges zusammen (vgl. BECKER/LAUTERBACH 2010; MAAZ 2006). Personen, die den Weg der beruflichen Bildung absolviert haben, sind in besonderer Weise von der relativ frühzeitigen sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem betroffen gewesen. Die verhältnismäßig starke Versäulung über die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I bewirkt offensichtlich eine frühzeitige Selektion für die weiterführende Bildung. Zugleich werden auch in der Sekundarstufe II parallele Systeme weitergeführt und dort sogar sehr streng voneinander getrennt (Allgemeinbildende Sekundarstufe II, vollzeitschulische berufsbildende Sekundarstufe II, außerschulische berufsqualifizierende Sekundarstufe II). Für die dominante Form der beruflichen Bildung, die außerschulische betrieblich-duale Qualifizierung, führt dies zu einer Separierung der curricularen Inhalte und Prinzipien sowie Lernkulturen, die zwar eine ausgeprägte berufsqualifizierende, doch zugleich (zumindest explizit) keine wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung erbringen. Insbesondere Absolventen und Absolventinnen der außerschulischen Berufsbildung befinden sich als Angestellte und Facharbeiter/innen also in relativ stabilen Beschäftigungsverhältnissen in betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereichen (vgl. dazu HARNEY/KISSMANN 2000), die in anderen Staaten nicht selten von Hochschulabsolventen und -absolventinnen ausgeübt werden und besetzt sind (vgl. MAURICE/SELLIER/SILVESTRE 1979; später HEIDENREICH 1991; DREXEL 1993; BACKES-GELLNER 1996; BRAUNS/MÜLLER/STEINMANN 1997). Andererseits sind mit diesen Abschlüssen in Deutschland traditionell keine flächendeckend und systematisch verankerten allgemein bildenden Berechtigungen für die weiterführenden Hochschulbildungsgänge verknüpft. Das heißt schließlich, der hohe berufsqualifizierende Wert dieser Form der Berufsbildung ist mit einem vergleichsweise geringen Tauschwert für das weiterführende Bildungssystem verbunden. Insofern ist die deutliche Mehrzahl der erworbenen Abschlüsse in der Berufsbildung in Deutschland nicht anschlussfähig an das Bildungs- und Hochschulsystem. Diese fehlende Anschlussfähigkeit herzustellen und gleichzeitig die hohe berufsqualifizierende Funktionsleistung der außerschulischen Berufsbildung zu erhalten, stellt eine besondere berufsbildungstheoretische und didaktisch-

7 Häufig werden in den Diskussionen und in der Literatur die schulrechtlich geregelten Möglichkeiten des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung in der beruflichen Bildung nicht dem dritten Bildungsweg subsumiert, der dort ausschließlich auf die Zugangswege entlang der hochschulrechtlichen Zulassungsregelungen bezogen bleibt (vgl. FREITAG 2011).

curriculare Herausforderung dar. In der Geschichte der Entwicklung des Bildungs- und Berufsbildungssystems ging die Verleihung zusätzlicher allgemeinbildender Berechtigungen für die Berufsbildung, z.B. der Hochschulzugangsberechtigung, in der Regel mit einer Verschulung des Curriculums und der Ausbildungsorganisation einher („curricularer Gymnasialisierungsdruck“, WOLTER 2010). Insofern scheint es notwendig zu sein, über eine curriculare und didaktische Verbindung bzw. Integration der unterschiedlichen Ausbildungswege und -stufen (erneut) nachzudenken, um Funktionsverluste der beruflichen Bildung im Zuge der Veränderung der Berechtigungen zu vermeiden.

3.2 Der dritte Bildungsweg: Diskurse und Forschungsstand

Die Frage des Hochschulzuges über den Weg der beruflichen Bildung prägt bereits lange den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs, insbesondere im Zusammenhang der Argumentationen um die Frage der Relation („Gleichwertigkeit“) beruflicher und allgemeiner Bildung. Die These, dass es prinzipiell möglich sei, in beruflichen Aus- und Weiterbildungsgängen gleichsam integrativ neben den berufsqualifizierenden Kompetenzen auch die Studierfähigkeit zu erwerben, hat die Geschichte und Etablierung der Berufsbildung im deutschsprachigen Raum sowie die Entwicklung der Berufsbildungsforschung und die Verankerung der wissenschaftlichen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten nachhaltig geprägt (vgl. Kapitel 1 des vorliegenden Beitrages, dort Punkt 1). Mittlerweile, im aktuellen Diskurs um die Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, wird argumentiert, dass die kognitiven Anforderungen und Ansprüche beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse in einem solchen Maße gewachsen seien, so dass nicht nur eine Gleichwertigkeit mit allgemein bildenden wissenschaftspropädeutischen Bildungsgängen in Hinsicht auf die Vermittlung der Studierfähigkeit gewährleistet, sondern darüber hinaus eine Gleichwertigkeit beruflicher mit hochschulischen Bildungsprozessen gegeben sei (vgl. BUHR u.a. 2008). Diese zweite Diskussionslinie ist durchaus neu und auch eine Folge der zunehmenden Differenzierung der Hochschullandschaft im Zuge der Stufung der Hochschulabschlüsse.

Der Diskurs um den Hochschulzugang beruflich qualifizierter Personen wird aktuell eng mit der Frage der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen verknüpft, diese werden mit der Bezeichnung „nicht traditionell Studierende“ oder „nicht regulär Studierende“ (vgl. HANFT/KNUST 2008) oder „non-tritionals“, „adult students“ oder „mature students“ (vgl. SCHUETZE/SLOWEY 2002) gekennzeichnet. In diese Zielgruppe fallen ganz wesentlich „Weiterbildungsstudierende“, also insbesondere solche Personen, die nach oder während einer Zeit der Berufstätigkeit an die Hochschulen wechseln. Im Vordergrund steht hier also nicht der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Kontext der beruflichen Bildung, sondern die zielgruppenbezogene Gestaltung hochschulischer Weiterbildungsangebote und damit die Weiterentwicklung der hochschulischen Studienangebote und Weiterbildungsstrategien der Hochschulen (vgl. Wanken et al. 2011). Wie international-vergleichende Untersuchungen zeigen, ist die Rate der Studierenden aus dem Segment der „non-tritionals“ in Deutschland relativ gering (HIS 2008). Dies wird zum Anlass genommen, die Öffnung der Hochschulen mit breiter bildungspolitischer Unterstützung voranzutreiben.

In diesem Kontext werden auch diverse Pilotprogramme gefördert, mit denen die Öffnung der Hochschulen weiterentwickelt und erprobt wird (vgl. www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de).

Laut WOLTER (2010) ist der aktuelle Forschungsstand zu den Bildungs- und Berufsbiographien, zur Zusammensetzung, zu den Vorleistungen, beruflichen und sozialen Erfahrungen, Weiterbildungs- und Studienmotivationen, den Studienverläufen und -problemen und dem Studienerfolg der Studierendengruppe der „non-traditionals“, einschließlich derjenigen, die direkt aus der beruflichen Bildung an die Hochschulen wechseln, sehr gering. Das Wissen über nicht-traditionelle Studierende beruhe ganz überwiegend auf Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren, mit einem deutlichen regionalen Schwerpunkt auf Niedersachsen (vgl. SCHULENBERG u. a. 1986; SCHOLZ/WOLTER 1986; REIBSTEIN/WOLTER 1991; RAU 1999; SCHOLZ 1999; hier nach WOLTER 2010). Diese Untersuchungen kamen im Kern zu ähnlichen Ergebnissen: Nicht-traditionelle Studierende weisen aufgrund ihrer bisherigen Bildungs- und Berufsbiographien ein hohes Vorbildungs- und Vorleistungsniveau und eine hohe Weiterbildungs- und Studienmotivation auf, so dass sie keine Risikogruppe im Studium darstellen. In der Studie „Bildungsbiographien „nicht-traditioneller“ Studierender („Nontraditionals“) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems“ (vgl. ALHEIT/RHEINLÄNDER/WATERMANN 2008) wird indes gezeigt, wie ausgeprägt die Passungsprobleme zwischen „Nontraditionals“ und Hochschulbildung sind – mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Fachkulturen.

Im Rahmen von Modellversuchen werden wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Möglichkeiten und Grenzen der Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gewonnen. In der ersten Runde abgeschlossen wurde 2011 das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM, vgl. FREITAG u. a. 2011), daneben werden in verschiedenen Bundesländern weitere und neue Programme realisiert (vgl. z. B. „Offene Hochschule Niedersachsen“ oder „Innovative arbeitsmarktpolitische Schwerpunktförderung, Innopunkt“ des Landes Brandenburg), in denen das Thema und die Fragen bearbeitet und zum Teil auch wissenschaftlich begleitet und/oder evaluiert werden. Im Mittelpunkt dieser Modellversuche stehen die Fragen und Gestaltungsoptionen der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung unter besonderer Berücksichtigung der Anrechnung solcher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, die in der beruflichen Bildung und Berufsausübung erworben werden. Bildungspolitische Grundlage dieser Anrechnungsansätze sind die hierfür einschlägigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 2002 und 2009 (KMK 2008; KMK 2009; vgl. hierzu STAMM-RIEMER/HARTMANN 2011). Es werden in den Projekten dieser Modellversuche, an denen in der Regel Anbieter beruflicher und hochschulischer Bildung lokal und regional zusammenarbeiten, diverse Anrechnungsmodelle entwickelt und erprobt, um damit – so das Ziel – die Prozesse der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung stärker standardisieren und die Praxis der Einzelfallentscheidungen ablösen zu können. Neben den vielen verschiedenen funktionierenden Einzelvorhaben wird in diesen Projekten und Modellversuchsergebnissen deutlich, wie sehr die Veränderungen der Übergangsstrukturen und des Übergangsverhaltens von unmittelbar mitwirkenden Institutionen und Akteuren abhängt und wie schwierig zugleich eine Form der allgemeinen Lösungsfindung ist.

Im Zuge der aktuellen Entwicklungen um die Förderung der Übergänge zwischen beruflicher und Hochschulbildung und den damit zusammenhängenden Fragen der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung gewinnen erneut Untersuchungen an Bedeutung, mit welchen die Doppelqualifizierung in den Blick genommen wird. Hier liegt der Fokus stärker auf der beruflichen Bildung. Doppelqualifikationen sind Abschlüsse, die im Bereich der Sekundarstufe II und des postsekundären Bereichs einerseits zu einer schul- bzw. hochschullaufbahnbezogenen Berechtigung (etwa zur Hochschulzugangsberechtigung) und andererseits zu einem berufsqualifizierenden und damit unmittelbar arbeitsmarkt- und beschäftigungsrelevanten Abschluss führen. Im engeren Sinne können Doppelqualifikationen als Abschlüsse bezeichnet werden, die im Rahmen eines geschlossenen, das heißt organisatorisch und curricular in verschiedenen Modifikationen zusammengeführten Bildungs- bzw. Berufsbildungsganges gleichzeitig (integrativ) erworben werden und auf dieser Basis zu den zwei genannten Berechtigungen führen, die originär in getrennten Bildungs- und Berufsbildungsgängen angeboten werden. Im weiteren Sinne stellen Doppelqualifikationen jedoch auch Abschlüsse dar, die nacheinander (additiv) zu einer (hoch)schulischen und berufsqualifizierenden Berechtigung führen (vgl. DAUENHAUER/KELL 1990; BREMER u. a. 1993; HUSEMANN/MÜNCH/PÜTZ 1995). Doppelqualifizierende Bildungsgänge sind auch – wie angedeutet – hinsichtlich der erteilten Berechtigungen zu unterscheiden: Volle Doppelqualifikationen verbinden die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung mit einem anerkannten berufsqualifizierenden Abschluss, partielle Doppelqualifikationen umfassen alternative Varianten der Verbindung schullaufbahnbezogener und berufsqualifizierender Berechtigungen, etwa die Anrechnung schulischer berufsbezogener Bildungsgänge auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt oder die Gleichstellung eines erworbenen Berufsabschlusses mit einem Abschluss der Sekundarstufe I. Im Unterschied zur Situation in vielen Europäischen Staaten werden doppelqualifizierende Bildungsgänge und Abschlüsse in Deutschland nicht bundesweit standardisiert. Vielmehr existiert eine nicht zu überblickende Vielfalt doppelqualifizierender Varianten, die insbesondere eine Folge der unterschiedlichen schulrechtlichen und hochschulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern ist. In der DDR gab es die Berufsausbildung mit Abitur, ebenfalls ein Ansatz, der auf den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung zielte (vgl. KNAUER/EBERLE/RUDOLPH 1983). Der Ansatz der Doppelqualifizierung ist in vielen Ländern fest etabliert und wird tendenziell ausgebaut (vgl. LAUTERBACH 2003; FROMMBERGER 2004; DEISSINGER/WERN 2012). In DEISSINGER/WERN (2012) wird der Begriff „Hybridqualifikationen“ verwendet.

In den Debatten zur Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Personengruppen wird häufig auf den internationalen Kontext verwiesen und angemerkt, dass Deutschland diesbezüglich einen hohen Nachholbedarf hätte. In Bezug auf das Angebotsspektrum weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge, insbesondere auf Masterniveau, erscheinen diese Verweise auch angemessen (vgl. HIS 2008). Für die Frage der unmittelbaren Verknüpfung zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung sind für die Einschätzung der komparativen Verweise jedoch die folgenden Kontextinformationen hilfreich: **1)** Ebenso wie in Deutschland findet der Übergang aus der Berufsbildung in die Hochschulbildung auch in den meisten anderen Ländern fast vollständig in die fachhochschulähnlichen Einrichtungen statt; der Anteil der Studierenden an den Fachhochschulen, die aus der beruflichen Bildung stammen, ist allerdings auch in Deutschland – anders als häufig behauptet – beträchtlich und liegt bei über 40 Prozent (vgl. AUTORENGRUPPE

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, 176), einschließlich der beruflichen Gymnasien sogar noch weitaus höher. Übergänge aus der beruflichen Bildung in die universitären Angebote besitzen zugleich, in Deutschland und international betrachtet, nur eine sehr marginale Bedeutung. **2)** In den meisten Ländern und so auch in Deutschland erfolgt der direkte Übergang aus der Berufsbildung in die Hochschulen in der Regel auf der Basis relativ verschulter beruflicher Bildungsgänge und Abschlüsse. Die betrieblich-dualen Varianten der beruflichen Bildung und damit auch das berufliche Erfahrungswissen besitzen hingegen keine Bedeutung. Ein Unterschied liegt allerdings, wie oben bereits angemerkt, in der Bedeutung und Konzeption berufs begleitender Masterstudiengänge für Personengruppen, die eine mehrjährige berufliche Erfahrung aufweisen. **3)** Die wesentliche deutsche Abweichung im Vergleich zu den meisten anderen Ländern liegt in der Tatsache, dass die betrieblich-duale Form der Berufsbildung in Deutschland die zentrale Bedeutung für das Bildungswahlverhalten derjenigen Personen besitzt, die für die Berufsbildung votieren. Während also dort, wo die schulische Berufsbildung dominiert, per se relativ viele Übergänge aus der Berufsbildung in die Hochschule in der Gesamtbetrachtung zu verzeichnen sind, ist in Deutschland mit der bewährten Dominanz der betriebsnahen beruflichen Bildung dieses System traditionell von der Hochschulbildung verhältnismäßig stark separiert. Aufgrund der quantitativen Bedeutung dieser außerschulischen Form der Berufsbildung fällt diese „Sackgasse“ in Deutschland dann auch besonders auf. **4)** Anders als in Deutschland ist die Reputation der betrieblichen Form der Berufsbildung, beispielsweise das apprenticeship, als Variante der beruflichen Erstausbildung in der deutlichen Mehrzahl anderer Länder trotz aktueller Aufwertungsmaßnahmen relativ gering (vgl. FROMMBERGER 2005). Dieses Angebot der beruflichen Bildung wird nur von denjenigen Schulabsolvent/innen gewählt, die keinen oder nur einen sehr geringwertigen Schulabschluss erwerben konnten. Daher ist die Frage des Überganges von der Berufsbildung in die Hochschulbildung international betrachtet vor allem auf die schulische Berufsbildung bezogen.⁸ **5)** Zu berücksichtigen ist, dass die Zugangs- und Zulassungsmodalitäten zum Hochschulstudium in den meisten Ländern, anders als in Deutschland, sehr viel stärker durch die Hochschulen selbst geregelt werden und die Verbindung mit vorab zwingend zu erwerbenden schulischen Abschlüssen weniger stark ausgeprägt ist. Während in Deutschland mithin die Abschlüsse noch immer eng mit den damit erworbenen Berechtigungen verknüpft werden und insofern eine enge Verzahnung zwischen den abgebenden und typischerweise aufnehmenden Instanzen existiert, ist die Frage der Zulassung in vielen anderen Ländern weniger stark von den vorab erworbenen Berechtigungen abhängig (vgl. MÜLLER/SHAVIT 1999). Ebenso stehen die Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung in diversen Ländern auch in einem

8 Auch daher handelt es sich mit dem Pilotprogramm ANKOM und ähnlichen Förderprogrammen international-vergleichend betrachtet um ein sehr ambitioniertes Vorhaben. Es geht in diesen Programmen ja nicht nur um den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studierfähigkeit in der beruflichen Bildung (vor allem in der betrieblich-dualen Berufsbildung), sondern auch und zum Teil insbesondere um die gleichwertige Anrechnung beruflich erworbener Kompetenz im Hochschulstudium. Diese postulierte Ausprägung der Gleichwertigkeit betrieblich-dualer Berufsbildung mit der Hochschulbildung ist in Deutschland trotz vieler Widerstände noch durchaus kommunizierbar und entspricht vor allem den Interessen der Sozialpartner in der Berufsbildung. International betrachtet jedoch ist diese Sichtweise vor dem Hintergrund des traditionellen Bildungsverständnisses ausgesprochen ungewöhnlich. Gleichwohl zeigen neuere Entwicklungen starke Bewegungen in dieser Frage, insbesondere im Kontext der Bildungspolitik der Organe der Europäischen Union.

unmittelbaren Zusammenhang mit differenzierten und curricular abgestimmten Angeboten zwischen diesen beiden Sektoren (vgl. FROMMBERGER 1999).

3.3 Der dritte Bildungsweg: Offene Fragen und berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungsdesiderate

Der dritte Bildungsweg steht auf der bildungspolitischen Agenda. Im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen die Veränderungen der formalrechtlichen Rahmenbedingungen, das Berechtigungssystem wird zu Gunsten der beruflichen Bildung verändert. Auch die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens schafft mindestens auf einer formalen Ebene eine deutliche Aufwertung der beruflichen Bildungswege im Vergleich zur allgemeinen und hochschulischen Bildung. Die berufliche Bildung, die in Deutschland für die Menschen und die Wirtschaft eine außergewöhnlich hohe Bedeutung besitzt, erhält damit den gebührenden Stellenwert.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, welche die Frage der Relation allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung seit Jahrzehnten theoretisch und im Rahmen von Modellversuchen bearbeitet und damit einen Boden für diese aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen bereitet hat, sind wesentliche Fragen jedoch weiterhin nicht zufriedenstellend beantwortet. Scheinen die strukturellen, vor allem rechtlichen Aspekte zur Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung weitgehend geklärt, so ist weiterhin völlig offen,

- 1) inwieweit die Lernenden in der beruflichen Bildung die notwendigen Voraussetzungen für den nun möglichen direkten Überstieg in die Hochschulen und damit für ein erfolgreiches Hochschulstudium tatsächlich erwerben bzw. erwerben können und
- 2) inwieweit durch geeignete Konzepte in den Hochschulen selbst sowie insbesondere in der beruflichen Bildung zu gewährleisten ist, dass die Lernenden eben nicht nur eine zusätzliche Zugangsberechtigung erhalten, sondern einerseits die geöffneten, doch andererseits auch die gewohnten Wege in den Beruf tatsächlich beschreiten und grundsätzlich erfolgreich absolvieren können.

Diese beiden Punkte betreffen die Berufsbildung und die Hochschulbildung gleichermaßen. Damit ist klar, dass auch das hochschulische Angebot zunehmend in das Blickfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gerät.

Zu 1) Im vorherigen Abschnitt (3.2) wurde bereits darauf hingewiesen, dass die wissenschaftlich erarbeiteten Kenntnisse zu den Bildungsverläufen und individuellen und strukturellen Studienbedingungen der Studierenden, die über den dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangen, relativ dürftig sind. Die wenigen vorliegenden Ergebnisse basieren zudem in der Regel auf Personengruppen, die zwar über die berufliche Bildung an die Hochschule gelangt sind, im Vorfeld des Überganges jedoch mindestens umfangreiche Brückenkurse, zum Teil auch explizite Prüfungen absolviert hatten. Diese zusätzlichen Maßnahmen sind im Rahmen der aktuellen Regelungen nicht mehr zwingend notwendig. Dies verändert die Ausgangslage. Für die Gewinnung von Beschreibungs- und Erklärungswissen zum Übergangsverhalten der Personengruppen, die den dritten Bildungsweg beschreiten, erscheint daher die Erfassung personaler Merkmale und Bedingungen von besonderem Interesse. Darüber hinaus ist die Erfassung der bisherigen Lernerfahrungen wichtig, solcher Lernerfahrungen insbesondere, die zum Zwecke der Bewältigung der Anforderun-

gen an der Schwelle in den Hochschulbereich erworben werden. Es geht damit um die zielgruppenbezogene Erfassung und Einordnung der individuellen Prädiktoren der Bildungsmobilität an der Schwelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Die Frage ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit diejenigen, die erfolgreich studieren, sozusagen „Produkte“ der institutionellen Entwicklung sind oder diese Studierentscheidung ausschließlich aus individuellen Erwägungen getroffen haben bzw. dieses Ziel, das Hochschulstudium, auch auf anderen Wegen verfolgt hätten. Der Beitrag für die Theorieentwicklung der Berufspädagogik liegt in der Beschreibung, Analyse und Findung von Erklärungsansätzen für die Frage, welche Bedingungen in der beruflichen Bildung zu einer Studierbereitschaft und Studierfähigkeit führen können. Damit wird auch ein Beitrag zum Diskurs um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung geleistet.

Zu 2) Dieser zweite Punkt ist nicht primär auf die Analyse der Personengruppen gerichtet, sondern vielmehr auf die didaktisch-curriculare und organisatorische Ausrichtung beruflicher und hochschulischer Bildung. Es steht in diesem Zusammenhang vor allem die Herausforderung im Raum, ob und wie die veränderten Funktionsleistungen beruflicher Bildung (Erbringung von Studienberechtigungen, Vermittlung von Studierfähigkeiten) ohne Aufgabe der originären berufsqualifizierenden Funktion der betrieblich-dualen Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung zu gewährleisten sind. Auch für die Hochschulen, hier insbesondere für die Universitäten, ist vor dem Hintergrund dieser Öffnungspolitik bislang ungeklärt, inwieweit und wie die forschungsorientierte Lehre zu gewährleisten ist, sofern es gleichzeitig möglich sein soll, bis zu 50 Prozent solcher Kompetenzen anzurechnen (nicht nur für den Bachelor-, sondern auch für den Masterabschluss), die außerhalb des Hochschulbereichs erworben worden sind (vgl. KMK 2008). Die Schnittmengen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung stehen mithin im Fokus (vgl. Meyer 2008). Aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive ist der Blick auf die inhaltliche Weiterentwicklung der beruflichen Bildung elementar. In Abschnitt 3.2 wurde bereits auf den Ansatz der Doppelqualifikationen verwiesen. Das damit verfolgte Konzept, die Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung, stellt einen möglichen Lösungsansatz dar, der in Deutschland (einschließlich der Erfahrungen in der Deutschen Demokratischen Republik) bislang allein in seiner additiven, nicht aber in der integrativen Ausprägung erfolgreich gewesen ist. Gleichwohl ist das Konzept der Doppelqualifizierung bislang vor allem auf die Frage der Zulassung zum Hochschulstudium ausgerichtet und damit auf die Relation beruflicher und allgemeiner Bildung. Nicht berücksichtigt wird im Zusammenhang mit dem Konzept der Doppelqualifikationen die Relation und mittlerweile angenommene Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung. Eine Ausnahme könnten die dualen Studiengänge darstellen, in welchen die hochschulischen und betrieblich-dualen Ausbildungs- und Lernprozesse didaktisch-curricular abzustimmen wären. Dies ist bislang jedoch nur selten der Fall (vgl. Busse 2009).

Literaturverzeichnis

AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011 [<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>; abgerufen am 12.09.11].

- ALHEIT, P./RHEINLÄNDER, K./WATERMANN, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 4, S. 577–603.
- ALTBACH, P. G. : Die Messung von Lehr- und Lernleistungen: Credit-Systeme an US-amerikanischen Hochschulen. In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Credits an deutschen Hochschulen. Luchterhand 2000, S. 79–89.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- BACKES-GELLNER, U. (1996): Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich. Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München.
- BECKER, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar, A./Becker, R. (Hg.): Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 27–62.
- BECKER, R./LAUTERBACH, W. (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Ungleichheiten. Wiesbaden.
- BECKER, R. (2010): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: KRÜGER, H.-H. u. a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 223–234.
- BECKER, R./HECKEN, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 36, Heft 2, S. 100–117.
- BLANKERTZ, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf.
- BLANKERTZ, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.
- BOUDON, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York.
- BRAUNS, H./MÜLLER, W./STEINMANN, S. (1997): Educational Expansion and Returns to Education. A comparative study on Germany, France, the UK, and Hungary. Mannheim.
- BREMER, R./HEIDEGGER, G./SCHENK, B./TENFELDE, W./UHE, E. (1993): Alternativen zum Abitur. Frankfurt am Main.
- BUHR, R. u. a. (Hg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster.
- BUSSE, G. (2009): Duales Studium: Betriebliche Ausbildung und Studium. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Reihe: Betriebs- und Dienstvereinbarungen/Kurzauswertungen).
- COLLINS, R. (1979): The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.
- DALICHOW, F. (1997): Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich. Bonn (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie).
- DAUENHAUER, E./KELL, A. (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 21).
- DEISSINGER, T./WERN, R. (2012): Übergangsprobleme von der Berufsbildung zum tertiären Bereich: Was können „Hybridqualifikationen“ leisten? In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 66. Jahrgang, Heft 133, S. 21–23.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg.
- DIETRICH, A./FROMMBERGER, D./MEERTEN, E./MILOLAZA/REINISCH, H./SCHILLER, S. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14 [http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_et_al_bwpat14.shtml; 12.11.11].

- DORE, R. P. (1976): *The Diploma Disease: education, qualifications and development*. London.
- DREXEL, I. (1993): *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karriere Wege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich*. Frankfurt a. M./New York.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR (2003): *Verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*. Kopenhagen-Koordinierungsgruppe, Sachstandsbericht Oktober 2003 [EAC-2003-00738-02-00-DE-TRA-00].
- FREITAG, W. (2011): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung; hier: unveröffentlichtes Manuskript, Stand Dezember 2011).
- FREITAG, W./HARTMANN, E. A./LOROFF, C./STAMM-RIEMER, I./VÖLK, D./BUHR, R. (Hrsg.) (2011): *Gestaltungsfeld Anrechnung*. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a.
- FROMMBERGER, D. (1999): *Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems*. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben.
- FROMMBERGER, D. (2005): *Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 9 [http://www.bwpat.de/ausgabe9/frommberger_bwpat.pdf; 19.09.11].
- FROMMBERGER, D.: (2006): *Europa: Europäische Berufsbildungspolitik*. In: Lauterbach, U. u. a. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB)*. Bielefeld 2006.
- FROMMBERGER, D. (im Druck): *Mainstream Durchlässigkeit – Darstellung und Analyse alter und neuer Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung*. In: BÜCHTER, K./DEHNBOSTEL, P./HANF, G. (Hrsg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld.
- FROMMBERGER, D./KRICHEWSKY, L. (im Druck): *Comparative Analysis of VET Curricula in Europe*. In: PILZ, M. (Hrsg.): *The Future of VET in a Changing World*. Dordrecht.
- GOLDTHORPE, J. H. (1996): *Problems of „Meritocracy“*. In: ERIKSON, R./JONSSON, J. O. (Hg.): *Can Education be equalized?* Boulder, S. 255–287.
- HANFT, A./KUNST, M. (2007): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen*. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Münster.
- HARNEY, K. (1980): *Die preußische Fortbildungsschule*. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- HARNEY, K./KISSMANN, G. (2000): *Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland*. In: *Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*; Bd. 18. Recklinghausen, S. 43–68.
- HIS, HOCHSCHUL-INFORMATIONEN-SYSTEM GMBH (2008): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Eurostudent III 2005–2008*. Synopsis of Indicators. Hannover.
- HOELSCHER, M./HAYWARD, G./ERTL, H./DUNBAR-GODDET, H. (2008): *The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway?* In: *Research Papers in Education*, Vol. 23, No. 2, 139–151.
- HUSEMANN, R./MÜNCH, J./PÜTZ, C. (1995): *Mit Berufsausbildung zur Hochschule*. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Frankfurt am Main.
- ILO (INTERNATIONAL LABOUR OFFICE) (2010): *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva.
- JOST, W. (1982): *Gewerbliche Schulen und politische Macht*. Zur Entwicklung des gewerblichen Schulwesens in Preußen in der Zeit von 1850–1880. Weinheim.
- KMK (2008): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i. d. F. vom 18.09.2008. Bonn.

- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn.
- KMK (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn.
- KNAUER, A./EBERLE, P./RUDOLPH, W. (1983): Die Berufsbildung. In: Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Volk und Wissen, S. 91–120.
- KÖLLER, O./WATERMANN, R./TRAUTWEIN, U./LÜDTKE, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Opladen.
- KUTSCHA, G. (1988): Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Arbeit und Kultur – Wege aus der Krise oder Wege mit der Krise? In: Die berufsbildende Schule, Jg. 40, H. 10, S. 573–587.
- KUTSCHA, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel.
- KUTSCHA, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 14 [http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf; 30.11.11].
- LAUTERBACH, U. (2003): Doppelqualifikationen und berufliche Mobilität im internationalen Vergleich. In: NESS, H./DÖBRICH, P. (Hrsg.): Doppeltqualifizierende Bildungsgänge ein europäisches Modell für die Zukunft?! Frankfurt a.M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 8), S. 27–60.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M. (1983): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt a.M.
- LITTLE, A. W. (1997): The Diploma Disease twenty years on: an introduction. In: Assessment in Education, Vol. 4, No. 1, 5–22.
- LUNDGREEN, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I (1770–1918). Göttingen.
- LUTZ, B. (1979): Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: Matthes, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa – Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages. Frankfurt a. M., S. 634–670.
- MAAZ, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- MAURICE, M./SELLIER, F./SILVESTRE, J.-J. (1979): Die Entwicklung der Hierarchie in Industrieunternehmen. Ein Vergleich Frankreich-Bundesrepublik. In: Soziale Welt 30, S. 295–327.
- MERTENS, D. (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 30 (4), S. 439–455.
- MEYER, J. W. (1978): The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology 87, 55–77.
- MEYER, R.: Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen. In: Buhr, R. u.a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, S. 136–146.
- MINKS, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, W. K. u.a. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u.a., S. 21–34.
- MUCKE, K./SCHWIEDRZIK, B. (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene – Stellungnahmen und Vorschläge. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin.
- MÜLLER, W./SHAVIT, Y. (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 4, S. 501–533.
- MÜNK, D. (2010): The Times They Are a-Changing(?). In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64. Jahrgang, Heft 125, S. 2–3.

- PÄTZOLD, G. (2011): Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Statt institutioneller Differenzierung Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107. Band, S. 481–498.
- RAU, E. (1999): Non traditional students in a traditional system of higher education. The german case on formally non qualified students. In: Higher Education in Europe, 24, 375–383.
- REIBSTEIN, E./WOLTER, A. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? In: Wolter, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzuganges für Berufstätige. Oldenburg, S. 35–98.
- SCHINDLER, S./LÖRZ, M. (2011): Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. In: European Sociological Review Advance Access, doi: 10.1093/esr/jcr032.
- SCHOLZ, W.-D./WOLTER, A. (1986): Kann Berufstätigkeit zur Studierfähigkeit führen? Ein empirischer Vergleich zur Äquivalenz von höherer Schulbildung und Berufsqualifikation im Hochschulstudium. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82. Band, S. 323–340.
- SCHOLZ, W.-D. (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Oldenburg.
- SCHUETZE, H. G./SLOWEY, M. (2002): Participation and Exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in Higher Education. In: Higher Education 44, 309–327.
- SCHULENBERG, W./SCHOLZ, W.-D./WOLTER, A. u. a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.
- SLOANE, P. F. E. (2008): Vermessene Bildung – Überlegungen zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, S. 481 – 502.
- STAMM-RIEMER, I./HARTMANN, E. A. (2011): Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: Freitag, W. K. u. a. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., S. 57–74.
- STRATMANN, K. (1992): „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim.
- STRATMANN, K. (1993): Die gewerbliche Lehrlingerziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1: Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648–1806). Frankfurt a. M.
- STRATMANN, K./SCHLÖSSER, M (1990): Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.
- WANKEN, S./KREUTZ, M./MEYER, R./EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. Universität Trier (Wissenschaft & Praxis, Heft 43, hrsg. v. d. Koordinationsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung).
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, 2. Halbband. Köln, Berlin 1956.
- WOLTER, A. (1987): Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg.
- WOLTER, A. (1989): Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788–1988). Oldenburg.
- WOLTER, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorf, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Hohengehren, S. 199–219.
- WOLTER, A./TEICHLER, U. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nichttraditionelle Studierende. Die Hochschule, H. 2, S. 64 – 80.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Lehrstuhl Berufspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Postfach 4120, 39016 Magdeburg; dietmar.frommberger@ovgu.de.