



► Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland

Im vorliegenden Beitrag werden wichtige Entwicklungen, Ansätze und Diskurse zur Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland erörtert. Im Vordergrund steht dabei die Darstellung der verschiedenen Ansätze und Praktiken, mit denen der Übergang zwischen diesen beiden Bildungsteilbereichen in den letzten Jahrzehnten gefördert wurde. In der abschließenden Betrachtung wird die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung thematisiert, die auf ihre Stärkung gerichtet ist.

1. Problemzusammenhang

Es geht beim Thema Durchlässigkeit im Kern um die Frage der Chancengerechtigkeit: Der individuelle Aufstieg durch Bildung soll allen offenstehen. Zugang und Durchlässigkeit gewährleisten Bildungsteilhabe. Die Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen steht ganz oben auf der Agenda bildungspolitischer Reformdebatten. Gefragt wird mit Blick auf die berufliche Bildung, ob und inwieweit der Weg über die berufliche Aus- und Fortbildung Bildungschancen eröffnet; und zwar zunächst festgemacht am Erwerb von schulischen Hochschulzugangsberechtigungen im Zusammenhang mit den beruflichen Bildungsabschlüssen oder über veränderte Hochschulzugangsmodalitäten für berufsqualifizierte Personengruppen. Damit der Bildungsweg über die Berufsbildung keine Sackgasse ist, sollen, gleichwertig zur (höheren) Allgemeinbildung, weiterführende Chancen im Bildungs- und Hochschulsystem eröffnet werden. Der Fokus auf die berufliche Bildung und auf ihren Beitrag zur Kompensation nachteiliger Ausgangsbedingungen ist von besonderer Bedeutung für das Ziel, chancengerechte Gesamtbildungssysteme zu etablieren. Denn die berufliche Bildung wird überwiegend von denjenigen jungen Menschen absolviert, die schlechte Startchancen in das Bildungssystem hatten.

Es geht in diesem Themenzusammenhang aber auch um die Deckung der Fachkräftebedarfe. So könnte die Entwicklung durchlässiger Strukturen zwischen der beruflichen und

der hochschulischen Bildung zu einer Gleichwertigkeit der berufsbildenden Abschlüsse und damit – so die weit verbreitete Annahme – zu einer Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung beitragen. Diese Perspektive auf die berufliche Bildung gewinnt in Zeiten hoher Fachkräftebedarfe an Bedeutung und wird dem wachsenden Trend entgegengehalten, der allein auf den Erwerb des allgemeinbildenden Abiturs und das anschließende Studium gerichtet ist.

Der hier skizzierte Problemzusammenhang bestimmt den Diskurs und die Modernisierung in der beruflichen Bildung seit Jahrzehnten. Im Kern geht es um die Positionierung der beruflichen Bildung im Gesamtbildungsgefüge, einerseits im Verhältnis zur allgemeinen und hochschulischen Bildung und damit auch in Abstimmung zum formalen, staatlich regulierten und von der meritokratischen Logik bestimmten Bildungs- und Berechtigungssystem; andererseits in Relation zur Wirtschaft, Beschäftigung und zu den unmittelbaren betrieblichen Qualifizierungs- und Fachkräftebedarfen.

Die Relationen zwischen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung verändern sich permanent. Dieses Phänomen prägt die Weiterentwicklung von Gesamtbildungssystemen bzw. der Teilsysteme ganz grundsätzlich, doch aktuell lösen sich vielleicht mehr denn je alte Trennlinien auf. Die Angebotsvielfalt wächst enorm, und Überschneidungen zwischen Bildungsteilsystemen sind die Regel. Hybride berufliche und hochschulische Bildungsgänge zielen patchworkartig auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die häufig in getrennten Bildungsgängen vermittelt werden. Damit verändert sich das Verhältnis der unterschiedlichen Bildungsteilbereiche zueinander grundsätzlich.

2. Entwicklungen im Rückblick

Nachfolgend wird die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für die letzten Jahrzehnte entlang von sechs Entwicklungsschritten und Konzepten in der gebotenen Kürze skizziert: (2.1) Nachträglicher Erwerb allgemeinbildender Hochschulzugangsberechtigungen im Anschluss an den ersten beruflichen Bildungsweg (Zweiter Bildungsweg), (2.2) Weiterentwicklung beruflicher Bildungswege, die zu schulischen Hochschulzugangsberechtigungen führen, (2.3) Verbindung betrieblich-dualer Berufsbildungsabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigungen, (2.4) Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen (Dritter Bildungsweg), (2.5) Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens, (2.6) Einführung bzw. Erprobung von Kreditpunkteansätzen in der hochschulischen und beruflichen Bildung. Aktuelle Entwicklungen, die eine enge Verbindung beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse betreffen, sowie die Weiterentwicklung eines weiterführenden eigenständigen beruflichen Bildungsweges werden in Kapitel 3 thematisiert.

2.1 Nachträglicher Erwerb allgemeinbildender Hochschulzugangsberechtigungen im Anschluss an den ersten beruflichen Bildungsweg (Zweiter Bildungsweg)

Bis heute existiert der Zweite Bildungsweg, der das Nachholen allgemeinbildender Abschlüsse beschreibt, insbesondere des Abiturs, und zwar meist im Anschluss an eine berufliche Erstausbildung und eine mehrjährige Berufstätigkeit. Angebote in Westdeutschland setzten sich in den 1950er-Jahren durch (vgl. WOLF 1985), und zwar an Abendschulen und besonderen Kollegs. Bildungsgang und Abschluss waren inhaltlich am Primat der gymnasialen Bildung ausgerichtet. In den 1950er-Jahren wurden unter dem Zweiten Bildungsweg auch noch solche Einrichtungen subsumiert, die einen berufsbezogenen Aufstiegs- und Bildungsweg vom berufsbildenden Schulwesen zur Hochschule ermöglichten. Die Verwirklichung dieses eigenständigen Bildungsweges führte unter anderem zur Einrichtung der sogenannten Berufsaufbauschule (vgl. HEID 1966; JUNGK 1968). Doch vollzog sich eine zunehmende Bedeutungsverschiebung dadurch, dass unter dem Begriff Zweiter Bildungsweg zunehmend nur solche Angebote verstanden wurden, in denen allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt werden konnten (vgl. OELMANN 1986; HAMACHER 1968). Nach Wolter (1990, S. 94) kam es zu dieser Bedeutungsverschiebung, weil das berufspädagogische Prinzip des Berufsbezugs praktisch nie in entsprechende curriculare Modelle und Lernangebote umgesetzt wurde und ältere empirische Forschungen zum Zweiten Bildungsweg gezeigt hätten, welche Schwierigkeiten das Konzept des Berufsbezuges bei den Absolventen/Absolventinnen aufwarf. Bis heute hat der Zweite Bildungsweg eine wichtige Bedeutung, obwohl die weiterführenden Übergangsmöglichkeiten und Berechtigungen über die berufliche Bildung weit fortgeschritten sind (s. u.). Offensichtlich ist das Primat der Allgemeinbildung und deren wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung gesellschaftlich tief verankert.¹

2.2 Weiterentwicklung schulischer beruflicher Bildungswege, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen

Das schulische berufliche Bildungsangebot umfasst eine Vielzahl von Bildungsgängen und Abschlüssen, die vorrangig auf den Erwerb schulischer Zugangsberechtigungen gerichtet sind. Hierzu gehören insbesondere die Fachoberschule, die Berufsoberschule sowie das Berufliche Gymnasium, jedoch auch berufliche Bildungsgänge, die häufig als Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule und Höhere Berufsfachschule bezeichnet werden oder diesen in ihrer Bezeichnung ähneln. Diese vollzeitschulischen Angebote der berufsbildenden Schulen, die in manchen Fällen auch teilqualifizierend sind (z. B. Höhere Handelsschule), sind über die Jahrzehnte gewachsen, um denjenigen jungen Erwachsenen, die nach der Sekundarstu-

1 Auch über die Begabtenprüfung ist der Zugang zur Hochschule auf der Basis allgemeinbildender Standards möglich. Diese Prüfung soll hervorragend begabten Bewerber/Bewerberinnen, die für ein bestimmtes Fachgebiet eine herausragende Befähigung besitzen, aber wegen ihres Entwicklungsganges keine Abiturprüfung ablegen konnten, durch den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife den Zugang zum Hochschulstudium ermöglichen.

fe I die Allgemeinbildung verlassen, über die berufliche und berufsbezogene Bildung die Gelegenheit zu offerieren, die Schullaufbahn fortzusetzen und in einem berufsfeldbezogenen Fächerkanon weiterführende schulische Berechtigungen zu erwerben.

Zum Teil stehen diese beruflichen Bildungsgänge in einem engen Zusammenhang mit der expliziten Förderung des Übergangs in den Hochschulbereich wie z. B. die Fachoberschule, die Anfang der 1970er-Jahre eingerichtet wurde, um einen Weg für beruflich qualifizierte Personengruppen in die Fachhochschulen anzubieten, die wiederum Ende der 1960er-Jahre zum Zwecke der Bündelung und Aufwertung der damaligen beruflichen Ingenieurschulen und höheren Fachschulen eingerichtet worden waren. Auch die Anfänge der Entwicklung des beruflichen Gymnasiums sind eng geknüpft an die Übergangsgestaltung in einen stärker berufsbezogenen Hochschulbereich, konkret an die Gründung der Handelshochschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. BRAUCKMANN/NEUMANN 2004). Der Erwerb von Hochschulzugangsberechtigungen erfolgt heute zu einem relativ hohen Anteil in diesen verschiedenen Angeboten der berufsbildenden Schulen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 120).

Hinzu kommen vollqualifizierende vollzeitschulische Berufsfachschulen (z. B. Berufsfachschule zum Sozialpädagogischen Assistenten und zur Sozialpädagogischen Assistentin), die zum einen direkt auf eine klar definierte Berufstätigkeit zielen und mit denen zum anderen weiterführende allgemeine Schulabschlüsse erworben werden können.

2.3 Verbindung betrieblich-dualer Berufsbildungsabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigungen

Seit den 1960er-Jahren bis heute wird quasi dekadentartig die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit auch im Rahmen der betrieblich-dualen bzw. außerschulischen beruflichen Ausbildungsangebote weiterführende allgemeinbildende Abschlüsse und Berechtigungen vermittelt werden können, bis hin zur Hochschulreife. Es geht hier also darum, einen vorwiegend berufsqualifizierenden Bildungsgang, der zum Gesellen- oder Facharbeiterbrief führt, mit einem weiterführenden Abschluss der Sekundarstufe I oder dem Abitur zu verbinden. In den 1960er- und 1970er-Jahren wurde dieser Diskurs geprägt von der Frage der Chancengleichheit und der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, hier vor allem mit Blick auf die Hochschulzugangsberechtigung über sogenannte Doppelqualifikationen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974; DAUENHAUER/KELL 1990).

Doppelqualifikationen sind Abschlüsse, die im Bereich der Sekundarstufe II und des postsekundären Bildungsbereichs einen berufsqualifizierenden Abschluss mit einer schul- bzw. hochschullaufbahnbezogenen Berechtigung verbinden. Sie können hinsichtlich der erteilten Berechtigungen unterschieden werden. Volle Doppelqualifikationen verbinden einen anerkannten berufsqualifizierenden Abschluss mit der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, partielle Doppelqualifikationen umfassen alternative Varianten der Verbindung berufsqualifizierender Abschlüsse mit eingeschränkten schulischen Hochschulzugangsberechtigungen und weiterführenden schullaufbahnbezogenen Berechtigungen. In der be-

rufsbildungstheoretischen Argumentation waren und sind doppelqualifizierende berufliche Aus- und Weiterbildungsvarianten mit der Annahme verknüpft, dass die Frage des Erwerbs der Studierfähigkeit nicht prinzipiell an einem bestimmten allgemeinbildenden Inhaltskanon festzumachen ist, sondern auch berufsfachliche Inhalte und berufsbezogene Qualifizierungsprozesse es ermöglichen können, hochschulstudienvorbereitende bzw. wissenschaftspropädeutische Kompetenzen zu erwerben (vgl. KUTSCHA 1995).²

Unterschieden werden auch additive und integrative Varianten. In der additiven Variante erfolgt die Vergabe des Abiturs in Anlehnung an die Inhalte und Prüfungen des allgemeinbildenden Abiturs; parallel zur Berufsausbildung oder im Anschluss. Bei der integrativen Variante erfolgt eine inhaltliche und zeitliche Verbindung zwischen der Berufsausbildung und der Vermittlung der Hochschulreife. Diese integrative Variante hat sich in Deutschland bislang nicht durchsetzen können. Eine relativ große Rolle spielte die (vorwiegend additive) Verbindung der Berufsausbildung mit dem Abitur in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) (vgl. KNAUER/EBERLE/RUDOLPH 1983). In vielen europäischen Nachbarstaaten hat diese Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung ebenfalls eine hohe und wachsende Bedeutung (vgl. DEISSINGER u. a. 2013; FROMMBERGER 2019). In Deutschland hat dieser Ansatz zuletzt wieder an Aufmerksamkeit gewonnen; zwar nicht mit Bezug auf die hier skizzierten langjährigen berufspädagogischen Argumentationen und Erfahrungen, jedoch vor dem Hintergrund des wachsenden Fachkräftebedarfs und der Versuche, die Attraktivität der beruflichen Erstausbildung im dualen System zu fördern (vgl. ZDH 2015; s. hierzu auch Kapitel 3 im vorliegenden Beitrag).

Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang ferner, dass in den Schulgesetzen der Bundesländer (und in den entsprechenden Verordnungen dieser Schulgesetze) seit geraumer Zeit fest verankert ist, dass die Abschlüsse der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) sowie die in diesem Zuge erworbenen Berufsschulzeugnisse zu weiterführenden Abschlüssen der Sekundarstufe I führen können. Die Modalitäten sind zwischen den Bundesländern im Detail jedoch durchaus unterschiedlich, d. h., dass die konkreten Bedingungen (z. B. Noten) für diesen nachträglichen Erwerb eines schulischen Abschlusses unterschiedlich sind.

2.4 Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen (Dritter Bildungsweg)

In den bereits dargestellten drei Pfaden zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung erfolgt der gleichzeitige oder nachträgliche Erwerb schulrechtlich regulierter Hochschulzugangsberechtigungen. Daneben gibt es mittlerweile in den Hochschulgesetzen aller

2 In der Folge dieser bildungspolitischen Entwicklungen und berufsbildungstheoretischen Argumentationen zu Beginn der 1970er-Jahre wurde in Nordrhein-Westfalen der Kollegstufenversuch eingerichtet (vgl. BLANKERTZ 1972), um diverse Varianten doppelqualifizierender beruflicher Bildungsgänge zu erproben. Eine strukturelle Weiterführung und Verankerung über diesen Modellversuch hinaus erfolgte jedoch nicht.

16 Bundesländer hochschulrechtliche Vorschriften zum Hochschulzugang, die unter dem Vorzeichen der „Öffnung der Hochschulen“ speziell die berufsqualifizierten Personengruppen adressieren. In diesem Zusammenhang wird auch häufig vom Dritten Bildungsweg gesprochen. Für die Regelungen für den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung liegt seit 2009 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vor (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2009). Dieser Beschluss sollte die bis dahin unterschiedlichen und wenig transparenten bundeslandspezifischen Regelungen vereinheitlichen. Die Zulassungsvarianten sind jedoch bis heute nicht einheitlich.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz ist es inzwischen bundesweit möglich, auf Basis beruflicher Qualifikationen und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine Zulassung zu einem Studium an Hochschulen und Universitäten zu erhalten. Berufliche Fortbildungsabschlüsse führen überwiegend ohne weitere Zulassungsprüfungen oder Auflagen in ein Studium, für berufliche Erstausbildungsabschlüsse, verbunden mit beruflicher Erfahrung, sind meist noch spezielle Zulassungsprüfungen oder Auflagen (z. B. Probestudium) vorgesehen. Insofern sind diese Hochschulzugangsmöglichkeiten für beruflich qualifizierte Personengruppen als ein großer Schritt zur weitgehenden Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung zu bewerten.

Die Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung ist seit den 1990er-Jahre überwiegend durch einen berufsbildungspolitischen Pragmatismus geprägt, der die zuvor geführten jahrzehntelangen konfliktträchtigen Diskurse ablöste (vgl. HUSEMANN/MÜNCH/PÜTZ 1995), in denen insbesondere die Arbeitgeberseite solche Zugangs- und Übergangswegen massiv abgelehnt hatte. Erste wesentliche Veränderungen zur Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Personengruppen waren erst in der Verbindung der Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung der außerschulischen beruflichen Bildung zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses möglich, die zur Etablierung weiterführender Studienberechtigungen Anfang der 1990er-Jahre führten.³

Auch heute noch ist dieser Weg für berufsqualifizierte Personengruppen in das Studium von Skepsis geprägt. Diese Skepsis ist insbesondere auf die damit mögliche Zunahme der Studierendenzahlen gerichtet sowie auf die Frage, ob die Berufsqualifizierten auch tatsächlich studierfähig wären. Die Frage der Studierfähigkeit wurde bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren in wissenschaftlichen Untersuchungen beleuchtet, und zwar mit einem deutlichen regionalen Schwerpunkt auf Niedersachsen (vgl. z. B. SCHULENBERG u. a. 1986; SCHOLZ/WOLTER 1986; vgl. hierzu WOLTER 2010). Diese Untersuchungen kamen im Kern

3 Im Jahr 1990 überstieg 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 problematisch ist, wurde diese Feststellung 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 die höhere Allgemeinbildung attraktiver werden. Eine Sammlung diverser interessenpolitischer Stellungnahmen, welche die Akzeptanz der Öffnung der Hochschulen für die 1990er-Jahre auf breiter Ebene dokumentiert, ist in BIBB 1995 zu finden.

zu ähnlichen Ergebnissen: Nicht traditionell Studierende wiesen aufgrund ihrer bisherigen Bildungs- und Berufsbiografien ein hohes Vorbildungs- und Vorleistungsniveau und eine hohe Weiterbildungs- und Studienmotivation auf, sodass sie keine Risikogruppe im Studium darstellten. In der Studie „Bildungsbiographien ‚nicht-traditioneller‘ Studierender (‚Non-trationals‘) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems“ (vgl. ALHEIT u. a. 2008) wurde aber auch gezeigt, wie ausgeprägt die Passungsprobleme zwischen „Non-trationals“ und Hochschulbildung sind – mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Fachkulturen.

Im Rahmen von Modellversuchen wurden wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse zu den Möglichkeiten und Grenzen der Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gewonnen (vgl. z. B. FREITAG u. a. 2011). Im Mittelpunkt dieser Modellversuche standen die Fragen und Gestaltungsoptionen der Übergänge in die Hochschulbildung für berufsqualifizierte Personengruppen unter besonderer Berücksichtigung der Anrechnung solcher Kompetenzen, die in der beruflichen Bildung und Berufsausübung erworben werden. Mit diesen Ansätzen und den zugrunde liegenden bildungspolitischen Entscheidungen (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2002, 2008) wurde über die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung hinaus auch die Forderung nach der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung manifestiert, hier bezogen auf die Fragen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen für den Zugang in ein Studium sowie der Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf ein Hochschulstudium.

Die Nachfrageentwicklungen dieser beruflich qualifizierten Zielgruppe für den Zugang zu Hochschulen sind mittlerweile fester Bestandteil regelmäßiger Erhebungen im deutschen Bildungsgesamtgefüge. Aktuell beträgt die Rate der Berufsqualifizierten an den Hochschulen zwischen drei und vier Prozent (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. 157). Insgesamt handelt es sich noch um einen relativ geringen Anteil unter den Studierenden, trotz deutlicher relativer Zunahmen. In Bezug auf die Frage der Herkunft dieser Zielgruppe zeigt sich eine wichtige Besonderheit: „Erstens trägt der Hochschulzugang für NTS [Nicht traditionell Studierende; D. F.] zu einer begrenzten sozialen Öffnung der Hochschule bei. Unter allen Studierenden weist diese Gruppe die geringste akademische Selbstreproduktion auf. Während bei den Abiturienten/Abiturientinnen gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie kommt, ist es unter den NTS nur gut ein Fünftel. Dagegen kommen drei Viertel der NTS aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Das Studium bedeutet also für die große Mehrzahl der NTS einen ‚Bildungsaufstieg‘“ (WOLTER 2018, S. 19). Wolter weist zudem darauf hin, dass auch die in der NEPS-Längsschnittstudie erfassten Studienleistungen dieser Zielgruppe „äußerst geringe Unterschiede [...] zwischen NTS und Abiturient/innen“ zeigen (ebd., S. 20).

Die beruflich qualifizierten Zielgruppen, die in ein Studium wechseln, sind häufig etwas älter als die klassischen Abiturienten/Abiturientinnen und werden, auch in internationalen Vergleichsstudien, mit der Bezeichnung „nicht traditionell Studierende“ oder „nicht regulär

Studierende“ (vgl. HANFT/KNUST 2007) oder „non-trationals“, „adult students“ oder „mature students“ (vgl. SCHUETZE/SLOWEY 2002) gekennzeichnet (vgl. auch ISENSEE/WOLTER 2017). 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 aus dieser Sicht 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 u. a. 2011). Vor diesem Hintergrund wurden auch diverse Pilotprogramme gefördert, mit denen die Öffnung der Hochschulen weiterentwickelt und erprobt wurde (vgl. CENDON, Eva u. a. 2019).

2.5 Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Für die berufliche Bildung und die Weiterentwicklung ihrer Gleichwertigkeit im Verhältnis zur allgemeinen und hochschulischen Bildung war die Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Jahr 2013 von höchster Bedeutung (vgl. zum Entwicklungsprozess ausführlich BÜCHTER u. a. 2012). Der Qualifikationsrahmen ist ein Instrument, das in seiner Entstehung eng verbunden war mit den Bemühungen der Organe der Europäischen Union um die Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten durch Transparenzschaffung. Hierfür wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) eingeführt. Der Deutsche Qualifikationsrahmen stellt einen Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen her und damit wiederum auch zu den einzelnen Qualifikationsrahmen aus den verschiedenen Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Qualifikationsrahmen als Instrumente der Ordnung von Bildungssystemen sind weltweit verbreitet (vgl. ILO 2010; FROMMBERGER 2019).

Die Abschlüsse der verschiedenen Bildungsteilbereiche werden im Deutschen Qualifikationsrahmen verschiedenen Niveaustufen zugeordnet. Insgesamt umfasst der DQR acht Niveaustufen. Die Begründung der Zuordnung der Abschlüsse zu einer Niveaustufe erfolgt auf Basis der Formulierungen in den curricularen Beschreibungen dieser Abschlüsse bzw. Bildungsgänge, den sogenannten Lernergebnissen (vgl. zur Begriffsherkunft FROMMBERGER 2017). Die Formulierungen werden bewertet entlang des Kompetenzkonzepts, das dem DQR zugrunde liegt und zwischen Fachkompetenz (näher bestimmt durch Wissen und Fertigkeiten) und Personalkompetenz (näher bestimmt durch Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) unterscheidet. Das Kompetenzkonzept für den DQR ist stark angelehnt an etablierte Kompetenzkonzepte aus der beruflichen Bildung in Deutschland. Hierin, in dem starken Bezug auf die berufliche Bildung, liegt auch eine wesentliche Kritik an diesem Konzept, die aus Sicht der allgemeinen und hochschulischen Bildung vorgetragen wird. Der EQR und die Qualifikationsrahmen der diversen Mitgliedstaaten weisen weitere und unterschiedliche Kompetenzkonzepte auf. Die abschließende Entscheidung für die Zuordnung eines Abschlusses bzw. Bildungsganges zu einer Niveaustufe wird in Deutschland durch ein Gremium

gefällt, in dem die verschiedenen bildungs- und berufsbildungspolitischen Interessen vertreten werden. Es handelt sich beim DQR (bislang) ausschließlich um einen Transparenzansatz mit orientierender Funktion. Berechtigungen für Zu- und Übergänge oder Anrechnungen sind mit diesem Qualifikationsrahmen nicht zwingend verbunden. Das jeweilige DQR-Niveau wird auf den Zeugnissen durch die Kammerorganisationen ausgewiesen (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2015).

Für die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung kann der Qualifikationsrahmen durchaus eine Hilfe darstellen. Es wird auf dieser Basis mindestens ersichtlich, welchem Niveau die unterschiedlichen Abschlüsse aus den verschiedenen Bildungsteilbereichen zugeordnet sind, sodass die Zulassung zu einem Bildungsgang aus einer nachfolgenden Niveaustufe, der Wechsel in einen anderen Bildungsgang auf gleicher Niveaustufe oder auch die Anrechnung erworbener und zertifizierter Lernleistungen zwischen verschiedenen Bildungsgängen prinzipiell möglich erscheinen. Konkret etwa liegen die schulischen und außerschulischen beruflichen Fortbildungsabschlüsse in Deutschland, je nach Fortbildungsordnung, zwischen den Niveaustufen 5 und 7. Damit werden diese beruflichen Abschlüsse den Niveaustufen zugeordnet, denen auch die hochschulischen Bachelorabschlüsse (Niveaustufe 6) und Masterabschlüsse (Niveaustufe 7) zugeordnet werden.

Bislang ist die faktische Bedeutung dieser formalen Gleichwertigkeit der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung von relativ begrenzter Bedeutung. In den Hochschulen, insbesondere in den Universitäten, trifft die Anerkennung und Anrechnung der beruflichen Fortbildungsabschlüsse auf Vorbehalte. Und umgekehrt werden dort, wo über die Zulassung zu den Fortbildungsprüfungen entschieden wird, die hochschulischen Studienleistungen in der Regel nicht gleichwertig anerkannt oder angerechnet. In den verschiedenen Bildungspraxen dominieren also überwiegend noch die etablierten Trennlinien. Die tatsächlichen Zulassungs- und Anrechnungspraktiken folgen weiterhin den Regelungen und Berechtigungen der unterschiedlichen Bundes- und Landesgesetze. Für den hochschulischen sowie beruflichen Bildungsbereich gilt gleichermaßen, dass die Anerkennungs- und Anrechnungsprobleme zudem eng mit der Andersartigkeit der jeweiligen Qualitätsstandards und Inhalte zusammenhängen. In der didaktischen Anlage allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung liegen große Unterschiede, die sich über Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte sehr zweckgebunden herausgebildet haben. Die Wahrnehmung dieser Unterschiede prägt die Entscheidungen der Akteure in den Institutionen weiterhin sehr stark.

Gelöst werden diese teilweise nachvollziehbaren Anerkennungs- und Anrechnungsvorbehalte bislang insbesondere in lokal/regional ausgerichteten, bildungsinstitutionsübergreifenden und didaktisch-curricular eng abgestimmten Angeboten, etwa zwischen Hochschulen und Kammerorganisationen oder berufsbildenden Schulen. Eine große Bedeutung haben in diesem Zusammenhang hybride Formate (z. B. duale Studiengänge), in denen berufliche und hochschulische Bildung eng verknüpft werden, zum Teil mithilfe integrativ angelegter Curriculumkonzepte (vgl. FROMMBERGER 2019). Hybride Formate können der Durchlässigkeit dienen und damit auch der Chancenentwicklung für Personengruppen, in

deren Bildungs- und Karriereverlauf das Studium zunächst keine Option darstellte. So ist der Anteil derjenigen, die aus eher bildungsfernen Herkunftsfamilien stammen, in hybriden und berufsbegleitenden Studienangeboten auch tatsächlich höher als in den konventionellen Studiengängen (vgl. BUDE 2010).

2.6 Einführung bzw. Erprobung von Kreditpunktesystemen in der hochschulischen und beruflichen Bildung

Im Zusammenhang mit der Einrichtung des DQR und vor dem Hintergrund der Initiativen der Organe der Europäischen Union zur Erhöhung der Transparenz zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten wurde auch der Kreditpunktesystemansatz für die berufliche Bildung in Deutschland diskutiert und erprobt (European Credit System in Vocational Education and Training – ECVET). Bekannt und fest etabliert ist der Ansatz für das Hochschulsystem, European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), das im Zuge der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen und Universitäten eingerichtet wurde. In Deutschland erfolgte die Erprobung eines Kreditpunktesystemansatzes in der beruflichen Bildung im Rahmen einer Pilotinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), namentlich DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (vgl. BMBF 2013). Im Mittelpunkt steht die Übergangsgestaltung durch Anrechnung von Teilleistungen zwischen verschiedenen beruflichen Bildungswegen. Viel stärker als der Qualifikationsrahmen zielt der Kreditpunktesystemansatz 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 diese Anrechnung der Kompetenzen und Teilabschlüsse, erworben in verschiedenen Einrichtungen und Bildungsangeboten oder informell, zu ermöglichen, erscheint die gemeinsame Bemessungsgrundlage (oder: ein gemeinsames und akzeptiertes Tauschmittel) von Vorteil. Über die Kreditpunkte erhalten die Lernerfahrungen aus unterschiedlichen Lernkontexten diese gemeinsame Bemessungsgrundlage. Kreditpunkte ersetzen national oder institutionell unterschiedliche Bemessungsgrundlagen für die Zeit und die Bedeutung, welche den Lernergebnissen, meist bezogen auf normierte Bildungsgänge und Abschlüsse, idealtypischerweise zugrunde gelegt werden. Insofern handelt es sich um eine institutionen- und länderübergreifende „Währung“, mit welcher verschiedene Ansätze (z. B. Unterrichtsstunden, Ausbildungszeiten, Zeitrahmen, Zeitrichtwerte, Semesterwochenstunden) vereinheitlicht werden. Im Mittelpunkt dieser „Währung“ steht die geschätzte bzw. durchschnittliche Lern- und Ausbildungszeit, die aufzubringen ist, um bestimmte Kompetenzen bzw. definierte Lernergebnisse zu erwerben und zu vermitteln. Die Schätzung dieser durchschnittlichen Zeit schließt die Präsenzzeiten in Bildungseinrichtungen bzw. Ausbildungsinstitutionen sowie die Lernzeit außerhalb der institutionalisierten Lernsettings ein. Im fest etablierten hochschulischen ECTS-System entspricht ein Kreditpunkt beispielsweise einem

zeitlichen Lernumfang von durchschnittlich 25–30 Lernstunden. Für die berufliche Bildung in Deutschland konnte sich der Ansatz bislang nicht durchsetzen.

Im Kreditpunkteansatz liegt eine förderliche Funktion für den Prozess der Zulassung, Anerkennung und Anrechnung. Es wird die Abhängigkeit der Anrechnung von den stark individualisierten Zulassungs- und Anrechnungsüberprüfungen, i. d. R. von den aufnehmenden und anrechnenden Institutionen verantwortet und gesteuert, prinzipiell reduziert. Die Stabilität des Systems, d. h. das Ausmaß der Anerkennung dieses gemeinsamen Tauschmittels, hängt wesentlich von der transparenten Ausgestaltung und verbindlichen Einhaltung der vereinbarten und zugrunde liegenden Kriterien ab.

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. 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 potenziell anerkennenden und anrechnenden Institutionen und Akteure, zunächst die fachliche Äquivalenz zu überprüfen.

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:

- ▶ Mittels der Lernergebniseinheiten (Bausteine, Module) werden die Inhalte und Kompetenzen eines Abschlusses 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 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 bzw. Module, ggf. ergänzt um eine Gesamtabschlussprüfung für einen definierten Bildungsgang. Dieser Bedeutungszuwachs der formativen Evaluation trägt dazu bei, die Module 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.

3. Perspektiven eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges

Die oben dargestellten Ansätze dienen der Durchlässigkeit und Übergangsgestaltung zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung. Es überwiegen in Diskurs und Entwicklung deutlich solche Ansätze und Praktiken, die einen Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung ermöglichen. Relativ wenig Bedeutung hat bislang der umgekehrte Übergang erfahren, also der Weg aus der hochschulischen in die berufliche Bildung (vgl. HEUBLEIN u. a. 2018). Mittel- bis langfristig wird daher verstärkt die Frage zu beantworten sein, inwieweit auch in der beruflichen Bildung, quasi analog zur hochschulischen Bildung, eine Öffnung erfolgen wird, und zwar konkret für hochschulisch erbrachte Lernleistungen.

Daneben sind in diesem Zusammenhang auch solche Ansätze zunehmend von Bedeutung, die der expliziten Weiterentwicklung eines beruflichen Bildungsweges dienen sollen, und zwar vornehmlich zum Zwecke des Ausbaus eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges, quasi parallel und als Alternative zum Weg in ein Studium. Maßgeblich für diese Ansätze ist das Berufslaufbahnkonzept, das anfänglich für die außerschulische Aus- und Fortbildung im Handwerkssektor entwickelt worden war (vgl. ESSER 2003, 2006; ZDH 2007). Diese Ansätze zur Stärkung des beruflichen Bildungsweges wurden in diversen Überlegungen aufgegriffen. Zuletzt hat das Konzept der Höheren bzw. Höherqualifizierenden Berufsbildung an Bedeutung gewonnen, auch auf Basis der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses (2014), in der drei Niveaus der geregelten beruflichen Fortbildung definiert wurden, konkret die Fachberater/-innen und Fachleute (erste Fortbildungsebene), Fachwirte/Fachwirtinnen sowie Meister/-innen (zweite Fortbildungsebene) und Betriebswirte/-wirtinnen (dritte Fortbildungsebene). Auch die Wirtschaftsverbände haben sich hierzu klar positioniert, z. B. im „Positionspapier Höhere Berufsbildung“ des Deutschen Industrie- und Handelskammertages und des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (vgl. DIHK/ZDH 2017). Im novellierten BBiG von 2020 wurden für diese Abschlüsse der Höheren Berufsbildung die Bezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ eingeführt. Viel wichtiger als diese Veränderungen der Abschlussbezeichnungen sind jedoch die didaktisch-curricularen Weiterentwicklungen sowie die Maßnahmen zur Qualitätssicherung dieser Angebote, um den Absolventen/Absolventinnen mehr als bisher nicht nur formale, sondern tatsächliche weiterführende berufliche und hochschulische Karrierewege zu eröffnen.

In diesen Ansätzen zur Stärkung des beruflichen Bildungsweges stehen nur die außerschulischen Abschlüsse der beruflichen Fortbildung gemäß BBiG und HwO im Vordergrund der Betrachtung. Grundsätzlich sind jedoch alle Aufstiegsfortbildungsberufe zu betrachten, also solche Abschlüsse, die in den Geltungsbereich des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (Aufstiegs-BAFöG) fallen. Diese berufliche Aufstiegsfortbildung umfasst vielfältige Angebote, die im Einzelnen nach sehr unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen normiert werden. Hierzu gehören, neben den oben genannten geordneten und geregelten Abschlüssen nach BBiG §§ 53, 54 und HwO § 42, die über die Schulgesetze der Bundesländer geregelten, staatlich anerkannten Abschlüsse an den weiterbildenden Fachschulen (Techniker/-in,

Betriebswirt/-wirtin, Erzieher/-in etc.) sowie die in den Bundesgesetzen zu einzelnen Berufen festgelegten Fortbildungen im Gesundheitsbereich (Fachgesundheitspfleger/-in, Fachassistent/-in etc.). Ebenso ist die Rolle der berufsbildenden Schulen für die Förderung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung auszubauen.

In diesen Zusammenhang fällt auch die Weiterentwicklung der Doppelqualifikationen. Für die doppelqualifizierenden Bildungsgänge wird es, ebenso wie für die Höhere Berufsbildung, um innovative didaktisch-curriculare Gestaltungsansätze gehen, in denen anerkannte berufsqualifizierende Abschlüsse mit einer tatsächlichen Hochschulreife erfolgreich verbunden werden können. Die in Kapitel 2 bereits skizzierten Doppelqualifikationen stellen in Deutschland mittlerweile eine reale Option für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung dar (vgl. ZDH 2015). Die Möglichkeit, in Sekundarstufe II einen betrieblich-dualen und damit vollständig berufsqualifizierenden Abschluss zu durchlaufen und parallel dazu ein Abitur zu erwerben, kann für viele Schüler/-innen hoch attraktiv sein. Hierzu zeigen die Erfahrungen aus dem Ausland, wie erfolgreich ein solches Modell funktionieren und die Anziehungskraft der beruflichen Bildung erhöhen kann: In Österreich wurde im Zusammenhang mit dem Aufbau der dortigen Fachhochschulen in den 1990er-Jahren die sogenannte Berufsreifeprüfung eingeführt (Lehre mit Matura), die für das dortige duale System eine besondere Bedeutung gewonnen hat. Die Berufsreifeprüfung besteht aus vier Teilprüfungen (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache, Berufliche Fachrichtung), die ausbildungsbegleitend abgelegt werden können und zu einer Hochschulreife führen. Die Auszubildenden können damit neben dem berufsqualifizierenden Abschluss die Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Auch in der Schweiz gibt es dieses Modell. Ebenfalls in den 1990er-Jahren, in einer Krise der dualen Berufsausbildung (zunehmend weniger Schulabsolventen/-absolventinnen entschieden sich für die Berufsausbildung), wurde dort die Berufsmaturität eingeführt, um die Attraktivität der Berufsausbildung zu stärken. Die Berufsmaturität I kann parallel zur beruflichen Erstausbildung, die Berufsmaturität II im Anschluss an eine Erstausbildung erworben werden. In Österreich und der Schweiz handelt es sich um ein Erfolgsmodell, das die duale Berufsausbildung gestärkt hat (vgl. ausführlich FROMMBERGER 2019).

Literatur

- ALHEIT, Peter; RHEINLÄNDER, Kathrin; Watermann, RAINER (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008) 4, S. 577–603
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2014): Empfehlung für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (Empfehlung Nr. 159 vom 12.03.2014). Bonn

- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS (2015): Empfehlung für ein Zeugnismuster für alle anerkannten Fortbildungsabschlüsse (Empfehlung Nr. 164 vom 16.12. 2015). Bonn
- BLANKERTZ, Herwig (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972) 1, S. 2–20
- BRAUCKMANN, Stefan; NEUMANN, Marko (2004): Berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg. Geschichte und heutige Ausgestaltung. In: KÖLLER, Olaf; WATERMANN, Rainer; TRAUTWEIN, Ulrich; LÜDTKE, Oliver (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen, S. 285–326
- BUDDE, Jürgen (2010): Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 19 (2010) 1, S. 135–147
- BÜCHTER, Karin; DEHNBOSTEL, Peter; HANF, Georg (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.) (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene – Stellungnahmen und Vorschläge. Berlin, Bonn
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2013) (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn
- CENDON, Eva; ELSHOLZ, Uwe; MASCHWITZ, Annika; SPECK, Karsten; Wilkesmann, Uwe; NICKEL, Sigrun (2019): Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Publikationen. Teilstudien, thematische Berichte, Handreichungen, Ergebnisbroschüren, Webinar Recaps. URL: https://de.offene-hochschulen.de/fyls/5746/download_file_inline (Stand: 15.12.2019)
- DAUENHAUER, Erich; KELL, Adolf (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 21. Bonn
- DEISSINGER, T.; AFF, J.; FULLER, A.; JORGENSON, C. H. (2013): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy. Berlin
- DEUTSCHE Industrie- und Handelskammer (DIHK)/Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2017): Positionspapier Höhere Berufsbildung. URL: https://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Berufsabitur/Position_HBB_DIHK_ZDH.pdf (Stand: 07.07.2020)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974. Bonn
- DEUTSCHER Qualifikationsrahmen (DQR). URL: <https://www.dqr.de> (Stand: 25.08.2020)

- ESSER, Friedrich Hubert (2003): Berufsbaukästen im Handwerk. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 18 (2003) 34, S. 205–228
- ESSER, Friedrich Hubert (2006): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Leitlinien und Positionen. Bielefeld, S. 69–85
- FREITAG, Walburga; HARTMANN, Ernst August; LOROFF, Claudia; STAMM-RIEMER, Ida; VÖLK, Daniel; BUHR, Regina (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster
- FROMMBERGER, DIETMAR (2013): Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 24/2013, S. 1–20. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (Stand: 19.03.2020)
- FROMMBERGER, Dietmar (2017): Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 32/2017, S. 1–20. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/frommberger_bwpat32.pdf (Stand: 19.03.2020)
- FROMMBERGER, Dietmar (2019): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Bielefeld
- HAMACHER, Paul (1968): Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Stuttgart
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisationen und Angebotsformen. Münster
- HEID, Helmut (1966): Die Berufsaufbauschule. Bildungsideologie und Wirklichkeit. Freiburg im Breisgau
- HEUBLEIN, Ulrich; HUTZSCH, Christopher; KÖNIG, Richard; KRACKE, Nancy; SCHNEIDER, Carolin (2018): Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Reihe Berufsbildungsforschung, Bd. 18. Berlin
- HUSEMANN, Rudolf; MÜNCH, Joachim; PÜTZ, Claudia (1995): Mit Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Frankfurt am Main
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO) (2010): The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. Geneva
- ISENSEE, Fanny; WOLTER, Andrä (2017): Nichttraditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: Hochschule und Weiterbildung 17 (2017) 1, S. 13–23
- JUNGK, Dieter (1968): Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher. Stuttgart

- KNAUER, Arnold; EBERLE, Paul; RUDOLPH, Wolfgang (1983): Die Berufsbildung. In: Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin S. 91 – 120
- KUTSCHA, Günter (1995): Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Paris
- OELMANN, Gernot (1986): Zweiter Bildungsweg für Erwachsene. Kurseinheit Fernuniversität Hagen
- SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä (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 (1986) 8, S. 323–340
- SCHUETZE, Hans; SLOWEY, Maria (2002): Participation and Exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in Higher Education. In: Higher Education 44 (2002) 2, S. 309–327
- SCHULENBERG, Wolfgang; SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä; MEES, Ulrich; FÜLGRAFF, Barbara; MAYDELL VON, Jost (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 23. Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Bonn
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn
- WANKEN, Simone; KREUTZ, Maren; MEYER, Rita; EIRMBTER-STOLBRINK, Eva (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft & Praxis, Heft 43. Trier
- WOLF, Hartmut (1985): Bildung und Biographie. Der zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs
- WOLTER, Andrä (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: KLUGE, Norbert; SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 49–116
- WOLTER, Andrä (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, Klaus; BOL-

- DER, Axel; DÜSSELDORF, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Hohengehren, S. 199–219
- WOLTER, Andrä (2018): Berufliche Bildung und Studierfähigkeit. Bildungspolitische Kontroversen und empirische Forschungsergebnisse. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 72 (2018) 169, S. 18–21
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (ZDH) (2007): Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (2015): KMK befasst sich mit BerufsAbitur, Pressemitteilung vom 03.12.2015. URL: <http://verbaende.com/news.php/KMK-befasst-sich-mit-BerufsAbitur?m=107354> (Stand: 19.03.2020)