



FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-
WISSENSCHAFTEN

Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements

Ein Weg zur Stärkung der Durchlässigkeit und Integration von hochschulischer Bildung und Berufsbildung

Karl Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

2014-3



Wilbers, K. (2014): Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2014-3). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, Dezember 2014

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers
ISSN: 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

© Wilbers, 2014. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung

Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements

Zusammenfassung

Dieser Beitrag erörtert das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung von Arrangements, die hochschulische Angebote und Angebote der Berufsbildung kombinieren. Dazu wird der Erkenntnisstand zum DQR-Niveau 5 zusammenfassend dargestellt. Außerdem werden der Begriff der Durchlässigkeit und der dazu komplementäre Begriff der Integration erarbeitet. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept von bildungsbereichsübergreifenden Arrangements erläutert, die Lernergebniseinheiten und weitere attraktivitätsfördernde Elemente als Instrumente zur Fachkräftesicherung kombinieren.

Schlüsselworte

Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR, Berufsbildung, Hochschule, Durchlässigkeit, Integration

Inhalt

1	Ziel und Aufbau dieses Beitrages.....	5
2	Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	5
2.1	Das DQR-Niveau 5 bildungsbereichsübergreifend betrachtet	5
2.2	Das DQR-Niveau 5 in der beruflichen Bildung und an Hochschulen	7
2.2.1	Das DQR-Niveau 5 in der beruflichen Bildung.....	7
2.2.2	Das DQR-Niveau 5 an Hochschulen.....	10
2.3	Bildungsbereichsübergreifende Studien zum DQR-EQR-Niveau 5	13
2.4	Zum Stand der formalen Definition von Qualifikationen und Lernergebniseinheiten in Deutschland.....	15
2.4.1	Der Begriff der Lernergebniseinheit und der Qualifikation	15
2.4.2	Stand der formalen Definition von Qualifikationen und Lernergebniseinheiten in der hochschulischen Bildung	16
2.4.3	Stand der formalen Definition von Qualifikationen und Lernergebniseinheiten in der Berufsbildung.....	17
3	Durchlässigkeit als Perspektive beruflicher und hochschulischer Bildung	20
3.1	Verständnisse und Traditionen von Durchlässigkeit	20
3.1.1	Durchlässigkeitsverständnisse nach der zugrunde gelegten Strukturvorstellung	21
3.1.2	Formale und nicht-formale Durchlässigkeit.....	25
3.2	Probleme und Strategien zur Stärkung der formalen Durchlässigkeit von hochschulischer Bildung und Berufsbildung auf dem DQR-Niveau 5.....	28
4	Integration als Perspektive beruflicher und hochschulischer Bildung.....	31
4.1	Integration und Durchlässigkeit als komplementäre Perspektiven.....	31
4.2	Integrative Qualifikationen im Hochschulbereich	33
4.3	Integrative Qualifikationen im Bereich der Berufsbildung	37
5	Bildungsbereichsübergreifende Arrangements auf Basis des DQR-Niveaus 5.....	38
5.1	Die Konstruktion bildungsübergreifender Arrangements auf Basis des DQR-Niveaus 5	38
5.2	Workbased Learning als Folie für die Ausgestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements	43
5.3	Der GenY-Wertecluster als normativer Referenzpunkt für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements.....	44
6	Fazit	47
	Literaturverzeichnis	48

1 Ziel und Aufbau dieses Beitrages

Dieser Beitrag erörtert das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung von bildungsbereichsübergreifenden Bildungsangeboten. Dazu wird der Erkenntnisstand zum DQR-Niveau 5 zusammenfassend dargestellt. Außerdem werden der Begriff der Durchlässigkeit und der dazu komplementäre Begriff der Integration erarbeitet. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept bildungsbereichsübergreifender Arrangements erläutert, die Lerneregebniseinheiten und weitere attraktivitätsfördernde Elemente als Instrumente zur Fachkräftesicherung kombinieren.

Der Beitrag steht im Zusammenhang mit dem Projekt „DQR Bridge 5“. Dieses Projekt mit dem Titel „Förderung von Durchlässigkeit zur Fachkräftegewinnung – Entwicklung von bereichsübergreifenden Bildungsmaßnahmen in der hochschulischen und beruflichen Bildung analog auf Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)“ wird wissenschaftlich begleitet durch das Bundesinstitut für Berufsbildung und den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

2 Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

2.1 Das DQR-Niveau 5 bildungsbereichsübergreifend betrachtet

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist ein Konzept, das es ermöglicht, Lerneregebnisse auf verschiedenen Niveaus und aus verschiedenen Bildungsbereichen in Beziehung zu setzen (Büchter, Dehnbostel & Hanf, 2012). Der DQR ist ein multifunktionales Konzept, das bildungspolitisch ausgehandelt wurde (Esser, 2012). Der Deutsche Qualifikationsrahmen unterscheidet acht Niveaus (DQR-Niveaus) und weist bildungsbereichsübergreifend für das Niveau 5 fachliche und personale Kompetenzen aus (AK DQR, 2011).

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

Tabelle 1: Das DQR-Niveau 5

Einem DQR-Niveau könnten sowohl Lernergebniseinheiten als auch Qualifikationen und Qualifikationstypen zugeordnet werden (siehe Kapitel 2.4). Diese Konzepte „Lernergebniseinheit“ und „Qualifikation“ nehmen Bezug auf andere Begriffe, insbesondere „Kompetenzen“, „Kompetenzerwartungen“, „Lernergebnisse“, „output“, „learning outcome“ und „outcome“, die hier nicht erläutert werden (Wilbers, 2014).

Im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) werden für das Niveau 5 Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz ausgewiesen (Europäische Kommission, 2008, EP & ER, 2008b).

EQR-Niveau 5	
▪ Kenntnisse	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse
▪ Fertigkeiten	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten
▪ Kompetenz	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Tabelle 2: Das EQR-Niveau 5

Das DQR-Niveau 5 bzw. das EQR-Niveau 5 entspricht in der International Standard Classification of Education (ISCED 2011) der UNESCO dem ISCED level 5. Dieses Niveau wird als „short-cycle tertiary education“ bezeichnet (UNESCO, 2012).

ISCED-level 5

Programmes at ISCED level 5, or short-cycle tertiary education, are often designed to provide participants with professional knowledge, skills and competencies. Typically, they are practically-based, occupationally-specific and prepare students to enter the labour market. However, these programmes may also provide a pathway to other tertiary education programmes. Academic tertiary education programmes below the level of a Bachelor's programme or equivalent are also classified as ISCED level 5

Tabelle 3: ISCED-level 5 nach ISCED (2011)

2.2 Das DQR-Niveau 5 in der beruflichen Bildung und an Hochschulen

2.2.1 Das DQR-Niveau 5 in der beruflichen Bildung

Nach der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 zu Eckpunkten zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) werden im Rahmen der geregelten Fortbildung drei Niveaus unterschieden: Erstes berufliches Fortbildungsniveau, zweites berufliches Fortbildungsniveau sowie drittes berufliches Fortbildungsniveau. Diese drei beruflichen Fortbildungsniveaus korrespondieren mit den DQR-Niveaus 5 bis 7.

Niveau der beruflichen Fortbildung	Qualifikationsziele	DQR-Niveau	Beispiel Qualifikation(styp)
Erstes berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikationen auf diesem Niveau befähigen zur Übernahme von Aufgaben, die die in der Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen erweitern und vertiefen und neue Inhalte umfassen.	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicetechniker/-in ▪ IT-Spezialist/in
Zweites berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikationen dieses Niveaus befähigen zur Übernahme von Fach- und Führungsfunktionen, in denen zu verantwortende Leistungsprozesse eines Unternehmensbereichs oder eines Unternehmens eigenständig gesteuert, ausgeführt und dafür Mitarbeiter/-innen geführt werden. Qualifikationen dieses Niveaus erweitern und vertiefen die Kompetenzen des ersten Fortbildungsniveaus.	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meister/-in ▪ Operative Professionals (IT) ▪ Fachschule bzw. Techniker/in ▪ Fachwirt/in
Drittes berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikationen dieses Niveaus erweitern die Kompetenzen des zweiten Fortbildungsniveaus und beziehen Kompetenzen mit ein, die zur verantwortlichen Führung von Organisati-	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Betriebswirt/-in ▪ Strategische/r Professional (IT)

	<p>onen oder zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen notwendig sind. Sie umfassen die Entwicklung von Verfahren und Produkten und die damit verbundene Personalführung. Die Anforderungen sind durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.</p>		
--	--	--	--

Tabelle 4: Niveaus beruflicher Fortbildung

Die Zuordnung von Qualifikationen zum DQR-Niveau 5 steht am Anfang und beschränkt sich im Moment auf Aufstiegsfortbildungen, die dem BBiG-/HwO-Segment entstammen. Weitgehend ungeklärt ist beispielsweise die – international nicht unübliche (siehe Kapitel 2.3) – Zuordnung der schulischen Weiterbildung des DQR-Niveaus 5, d. h. also ‚zwischen‘ dem Niveau der Berufsschulen (DQR-Niveau 4) und den Fachschulen (DQR-Niveau 6).

In der beruflichen Bildung sind dem DQR-Niveau 5 zurzeit gemäß der Suchmaschine auf der Webseite des DQR (www.dqr.de) zwei Qualifikationstypen zugewiesen, nämlich „IT-Spezialist/in (Zertifizierte/r)“ sowie „Servicetechniker/in (Geprüfte/r)“.

Im Handwerk folgen nach dem Berufslaufbahnkonzept des deutschen Handwerks der Ausbildungsebene drei Fortbildungsebenen, die mit den DQR-Niveaus 5 bis 7 korrespondieren. Die Fortbildung „zwischen Geselle und Meister“ (ZDH, 2007, S. 11) liegt auf der Stufe 5 und wird – da sie der „Ausbildungsebene“ folgt – als „Gesellenebene“ bezeichnet. Im Berufslaufbahnkonzept des Handwerks von 2007 werden neben den Titeln „Fachwirt“, „Ausbilder“ und „Service-Techniker“ die Titel „Fachbereichsleiter“ und „Werkstattleiter“ bzw. „Produktionsleiter“ auf dieser Fortbildungsebene vorgeschlagen (ZDH, 2007). Im DQR wird zurzeit nur der Qualifikationstyp "Servicetechniker/in (Geprüfte/r)" abgebildet. Dieser gehört zu den nach § 53 Absatz 1 BBiG bzw. § 42 Absatz 1 HwO geregelten Aufstiegsfortbildungen, d. h. es liegt ihnen eine Fortbildungsordnung als Rechtsverordnung des Bundes zugrunde. Hinzu kommen Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen nach § 54 BBiG und § 42a HwO. Der Abschluss „Servicetechniker/in“ gilt als ‚Zwischenstufe‘ zum Abschluss „Meister/in“, denn der Abschluss auf Niveau 5 wird auf dem Niveau 6 angerechnet.

Im IT-Bereich entspricht die Qualifikation „IT-Spezialist/in (Zertifizierte/r)“ der ersten, im Jahr 2002 eingeführten Ebene des IT-Weiterbildungssystems (Borch & Weissmann, 2002). Auf den höheren DQR-Niveaus folgen im IT-Bereich die Qualifikationen „Qualifikationstyp »Operative/r Professional (IT) (Geprüfte/r)«“ (DQR-Niveau 6) und die Qualifikation „Strategische/r Professional (IT) (Geprüfte/r)“ (DQR-Niveau 7).

DQR-Niveau	Profile für IT-Spezialist/in
5	IT-Spezialist/in
6	Operative/r Professional (IT)
7	Strategische/r Professional (IT)

Tabelle 5: Fortbildung im IT-Bereich

Die beiden letzten Qualifikationen zählen zu den Aufstiegsfortbildungen nach § 53 Absatz 1 BBiG, d. h. ihnen liegen Fortbildungsordnungen zugrunde. Zur Prüfung der operativen Professionals können gemäß § 2 der Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung) drei Fälle der Zulassung unterschieden werden:

- Mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, der dem Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik zugeordnet werden kann und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis
- Mit Erfolg abgelegte Abschlussprüfung in einem sonstigen anerkannten Ausbildungsberuf und danach eine mindestens zweijährige Berufspraxis
- Mindestens fünfjährige Berufspraxis

Für den Qualifikationstyp „IT-Spezialist/in (Zertifizierte/r)“ werden in der IT-Fortbildungsverordnung vierzehn verschiedene Profile unterschieden.

Profilgruppe	Profile für IT-Spezialist/in
Software und Solution Developer	1. Digital Media Developer (Entwickler Digitale Medien und Entwicklerin Digitale Medien) 2. IT Solution Developer (Lösungsentwickler und Lösungsentwicklerin) 3. IT Tester (IT-Tester und IT-Testerin) 4. Software Developer (Softwareentwickler und Softwareentwicklerin)
Customer Advisor	5. IT Sales Advisor (IT-Vertriebsbeauftragter und IT-Vertriebsbeauftragte) 6. T Service Advisor (IT-Kundenbetreuer und IT-Kundenbetreuerin) 7. IT Trainer (IT-Trainer und IT-Trainerin)
Administrator	8. IT Administrator (IT-Administrator und IT-Administratorin)
Coordinator	9. IT Project Coordinator (IT-Projektkoordinator und IT-Projektkoordinatorin) 10. IT Quality Management Coordinator (IT-Qualitätssicherungskoordinator und IT-Qualitätssicherungskoordinatorin) 11. IT Security Coordinator (IT-Sicherheitskoordinator und IT-Sicherheitskoordinatorin)

Technician	12. Component Developer (Komponentenentwickler und Komponentenentwicklerin) 13. Industrial IT Systems Technician (Industriesystemtechniker und Industriesystemtechnikerin) 14. Security Technician (Sicherheitstechniker und Sicherheitstechnikerin)
------------	--

Tabelle 6: Spezialistenprofile gemäß IT-Fortbildungsordnung

Für jedes dieser Profile werden in der IT-Fortbildungsordnung das Arbeitsgebiet, die profiltypischen Arbeitsprozesse und die beruflichen Befähigungen ausgewiesen.

Die IT-Fortbildung gemäß der genannten IT-Fortbildung konkurriert mit einer Reihe von Angeboten auf regionaler, sektoraler und bundesweiter Ebene. Eine starke Konkurrenz sind die Zertifikate großer Hersteller wie Microsoft, Cisco, SAP oder Oracle. So bietet Microsoft beispielsweise für die Serverprodukte Zertifizierung auf verschiedenen Ebenen, nämlich dem Microsoft Technology Associate (MTA), dem Microsoft Solutions Associate (MSCA) und dem Microsoft Solutions Expert (MCSE). Bei diesen Herstellerzertifikaten sind die Vorbereitung und die Prüfung im Regelfall getrennt. Die Prüfung ist modular aufgebaut. So hat zum Beispiel die Prüfung zum MCSA-Windows Server 2012 drei Teilprüfungen. Diese Prüfungen werden computerunterstützt in Testzentren abgelegt. Die Vorbereitung kann durch Selbstlernmaterial oder durch Vorbereitungskurse erfolgen. Diese werden zum Beispiel von Bildungszentren der IHKs angeboten.

Im Rahmen des Projekts „Open Competence Center for Cyber Security – Open C³S“ (www.open-c3s.de) eines Verbundes von Fachhochschulen und Universitäten in der Initiative „Offene Hochschulen“ des BMBF wurden Vorbereitungskurse, Hochschulzertifikatsprogramme, ein berufsbegleitender Bachelorstudiengang sowie ein Masterstudiengang für ein spezifisches Problemfeld – die Computersicherheit – entwickelt. Dabei werden insbesondere auch Formen der Anrechnung der verschiedenen Angebote untereinander berücksichtigt. Das Zertifikatsprogramm wird durch eine Ordnung zur Durchführung von Zertifikatsprogrammen (Zertifikatsordnung) der Hochschule Albstadt-Sigmaringen rechtlich gefasst.

2.2.2 Das DQR-Niveau 5 an Hochschulen

Da Studiengänge in Deutschland zu akkreditieren sind, sind für die Gestaltung von Studiengängen die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010) grundlegend. Diese Strukturvorgaben beruhen auf dem Qualifikationsrahmen für

Deutsche Hochschulabschlüsse (HRK, KMK & BMBF, 2005). Der HQR kennt ‚nur‘ die Bachelor-Ebene, die Master-Ebene und die Doktoratsebene, also die DQR-Niveaus 6 bis 8 (Hopbach, 2009).

Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse beruht u. a. wieder auf den sogenannten Dublin Deskriptoren der Joint Quality Initiative, die 2005 in den Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (Qualifications framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA) als Anlage zum Bergen-Kommuniqué überführt worden sind (Kohler, 2009).

In der Bologna-Erklärung, also der gemeinsamen Erklärung „Der Europäische Hochschulraum“ der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, wird die „Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate)“, vereinbart. Im Berlin-Kommuniqué „Realising the European Higher Education Area“ vom 19. September 2003 wird die Doktoratsebene als dritter Zyklus ergänzt. Der QF-EHEA sieht dementsprechend drei Zyklen vor: Der first cycle (Bachelor) in einem Umfang von 180 bis 240 ECTS-Punkten, der second cycle (Master) und der third cycle (Doktorat).

Die Dublin-Deskriptoren „charakterisieren die jeweiligen Niveaus (levels) der Hochschulbildungsstufen (cycles) im zu entwickelnden europäischen Hochschulraum anhand von Lernergebnissen (learning outcomes) bzw. Kompetenzen (competences)“ (Kohler, 2009, S. 22). Die Dublin-Deskriptoren wurden von einer informellen Gruppe, der Joint Quality Initiative, erarbeitet und überarbeitet (Nägeli, 2009).

Im Bergen-Kommuniqué „Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen“ der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister vom 20. Mai 2005 erfolgt die Verbindung mit dem Qualifikationsrahmen, der jedoch auch Zwischenstufen umfassen kann: „Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst (einschließlich – innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes – der Möglichkeit von Zwischenstufen), und für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) in der ersten und zweiten Stufe“. Unterhalb des Bachelors sieht der QF-EHEA keine Qualifikation vor. Der Hintergrundreport sieht darüber hinaus noch „Short cycle (within or linked to the first cycle) qualifications - approximately 120 ECTS credits“ (MSTI, 2005, S. 9) vor.

Die Fassung der Dublin Deskriptoren aus dem Jahr 2004 sieht neben dem First Cycle, Second Cycle and Third cycle auch einen Short Cycle vor. In der Beschreibung der Dublin-Deskriptoren wird zum Short Cycle erläutert: „Such awards may prepare the student for employment, while also providing preparation for, and access to, studies to completion of the first cycle“ (JQI, 2004, S. 1).

Dublin Deskriptoren für den Short Cycle

- Ausweis von Kenntnissen und Verständnis auf einem Lerngebiet, das auf der allgemeinen Bildung der sekundären Bildungsstufe aufbaut und das typischerweise mit Lehrbüchern für Fortgeschrittene begleitet wird; die Kenntnisse untersetzen ein Arbeitsgebiet, die Persönlichkeitsentwicklung und fördern Studien zum Abschluss der ersten Hochschulbildungsstufe;
- Fähigkeit zur Anwendung des erworbenen Wissens und Verständnisses in beruflichen Zusammenhängen;
- Fähigkeit, Informationen zu finden und zu benutzen, um Antworten auf konkrete und abstrakte Probleme auf einem definierten Gebiet zu formulieren;
- Fähigkeit, über ihr Verständnis, ihre Fähigkeiten und Handlungen mit Fachkollegen, Vorgesetzten und den von ihnen zu Betreuenden zu kommunizieren;
- Fähigkeit, mit einiger Selbständigkeit weiterzulernen

Tabelle 7: Dublin-Deskriptoren für den Short Cycle in der Übersetzung von Kohler (2009)

Zum EQR vermerkt die europäische Kommission: „Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der Joint Quality Initiative als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen“ (Europäische Kommission, 2008, S. 14). Weiterhin entsprechen die Deskriptoren für den ersten bis dritten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum (Bachelor, Master, Doktorat) den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 bis 8 erforderlichen Lernergebnissen.

Im dem vom BMBF u. a. verfassten Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“ wird die Kompatibilität der beiden Qualifikationsrahmen aufgezeigt (BMBF & Andere, 2008). In dem diesem Bericht zugrundeliegenden Gutachten „Die >Dublin Descriptors< (DD) und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR DH) - Eine vergleichende Einschätzung der Deskriptoren beider Instrumente“ von Bartosch (Anlage 2 von BMBF & Andere, 2008) werden auch Differenzen herausgearbeitet. Entsprechend der Beschreibung von short cycle in den Dublin Deskriptoren sei die doppelte Anbindung (Beschäftigungsbefähigung, wissenschaftlicher Anspruch bzw. Fortführung) zu beachten. „Die wesentliche Differenz zwischen DD (Dublin Descriptors, K. W.) und

QR DH (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, K.W.) besteht in der Ebene des short cycle. Eine entsprechende Logik lässt sich derzeit im deutschen Hochschulwesen nicht finden. Wohl gibt es – z. B. in der Erzieher/innenausbildung – Ansätze der Zuordnung von Fachschul/Fachakademie- Ausbildungen zum short-cycle System. Allerdings erfüllen diese Ausbildungsgänge nur die Zielsetzung der employability tatsächlich eindeutig. Eine direkte Weiterführung des Studiums zum BA – in voller Anrechnung – ist weder systematisch noch institutionell vorgesehen“ (BMBF & Andere, 2008, S. 22 f.).

2.3 Bildungsbereichsübergreifende Studien zum DQR-EQR-Niveau 5

Zu den Besonderheiten des DQR-EQR-Niveaus 5 sind eine Reihe von Studien vorgelegt worden.

Die Studie „Short-Cycle Higher Education: A search for Identity“ der OECD (1973) untersucht die Entwicklung und Herausforderungen in diesem Bereich. „Short-cycle higher education“ wird dabei in der OECD-Studie definiert als „post-secondary education of a mainly terminal character designed to train students for middle-level manpower positions“ (Furth, 1973, S. 41). Die Studie unterscheidet verschiedene Modelle für diesen Bereich, unter anderem das Mehrzweckmodell (Furth, 1973). Dies zeichne sich durch eine enge Verbindung mit der universitären Bildung aus, durch eine Vielfalt von Programmen für ganz unterschiedliche Zielgruppen sowie eine starke lokale bzw. regionale Verankerung. Als Prototyp wird der Bereich der US-amerikanischen Junior Colleges bzw. Community Colleges angeführt. Diese werden dargestellt als zweijährige öffentliche Bildungsinstitutionen, die verschiedene Ziele (general education, college or university transfer education, occupational oder terminal education, adult or continuing education, guidance and counseling) miteinander verbinden und zu einem „Associate-Degree“ führen (Martorana, 1973).

Die Studie „Tertiary Short Cycle Education in Europe“ (Kirsch, Beernaert & Norgaard, 2003) der European association of Higher Education Institutions (EURASHE) geht von der Beobachtung aus, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses der Bachelor-Master-Struktur große Aufmerksamkeit zugekommen sei, es aber in einigen Ländern weiterhin „Tertiary Short Cycle education“ bzw. „sub-degree programmes“ gebe. Der Begriff „Tertiary Short Cycle education“ wird dabei verwendet für „all kinds of Higher education not leading to a first (Bachelor’s) degree“ (Kirsch et al., 2003, S. 10). Die Untersuchung stellt heraus, dass dieser Bereich wenig standardisiert ist, sehr heterogen angelegt ist und die unterschiedlichsten Pro-

gramme berücksichtigt. Die Programme gehörten zum Teil zur hochschulischen Bildung, zum Teil zur schulischen Bildung oder zur Berufsbildung. Die Programme haben unterschiedliche Dauern und unterschiedliche Beziehungen zu den Bachelor-Studiengängen. Die Programme werden von vielen Trägern (Staat, Verbände, Industrie, Kirchen, Trägergemeinschaften) organisiert und haben nach der Studie manchmal einen eher theoretischen Zuschnitt (theoretical), manchmal einen eher praktischen Zuschnitt (practice-based), stellen aber öfter eine Kombination von Theorie (theory) und Praxis (practise) dar.

Im Bericht "Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link" (Kirsch & Beernaert, 2011) analysiert die European association of Higher Education Institutions (EURASHE) erneut die Short Cycle Higher Education (SCHE). Der short cycle wird dabei verstanden als "as an intermediate level of the first level of higher education (or at level 5 of the EQF)" (Kirsch & Beernaert, 2011, S. 9). Der short cycle wird dargestellt als "missing link between secondary and higher education" (Kirsch & Beernaert, 2011, S. 10). Erneut stellt sich die Landschaft bunt dar, wenngleich die Mehrheit der Programme eine Kombination von Theorie (theory), Praxis (practice) und Praktikum (work placement) vorsieht. Es ließen sich – so die Studie – eine Fülle von Effekten mit short cycle verbinden, zum Beispiel eine Reduktion der Arbeitslosigkeit. Die Untersuchung zeigt auf, dass einige Länder short cycle vorsehen, andere – wie etwa Deutschland – nicht.

Der Bericht "Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education" (CEDEFOP, 2014) des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) untersucht die Angebote auf dem Niveau 5 des EQR in fünfzehn Ländern. Die Ergebnisse zeigen eine Doppelfunktion der Bildungsangebote auf dem Niveau 5 des EQR: Gerade beruflich gebildeten und in Arbeit stehenden Personen bieten die sehr diversen Angebote einen Zugang zu einer höheren Bildung und gleichzeitig eine Möglichkeit zur Förderung der Karriere. Die Bildungsangebote lassen sich mehreren Qualifikationstypen (qualification types) zuordnen: So finden sich Angebote in der beruflichen Bildung (VET), der hochschulischen Bildung (higher education) sowie der allgemeinen Bildung (general education). Den Schwerpunkt bilden Angebote, die sich sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Bildung zuordnen lassen. Die Studie stellt die wachsende Bedeutung des Niveaus heraus: „EQF level 5 is increasingly being used as a platform for developing new types of qualifications“ (CEDEFOP 2014, S. 10). Dem EQR-Niveau 5 wird dabei eine Brückenfunktion zugesprochen, nämlich „bridging general education, VET and higher education“ (CEDEFOP 2014, S. 10).

2.4 Zum Stand der formalen Definition von Qualifikationen und Lernergebniseinheiten in Deutschland

2.4.1 Der Begriff der Lernergebniseinheit und der Qualifikation

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) bestimmt eine Qualifikation als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen“ (AK DQR, 2011, S. 9). Der DQR unterscheidet verschiedene *Qualifikationstypen* wie z. B. „Duale Berufsausbildung (3 und 3 ½-jährige Ausbildungen)“, „Servicetechniker/in (Geprüfte/r)“ oder „Bachelor und gleichgestellte Abschlüsse“. Für die Qualifikationstypen werden einzelne *Qualifikationen* aufgeführt, zum Beispiel „Kfz-Mechatroniker(in) SP Karosserietechnik“, „Kraftfahrzeug-Servicetechniker (Geprüfte/r)“ oder „Bachelor of Engineering (B.Eng.)“.

Der DQR orientiert sich in der Verwendung des Begriffes der Qualifikation am Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) (Europäische Kommission, 2008, EP & ER, 2008b). Das gleiche Verständnis wird auch in der Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (EP, 2008a) zugrunde gelegt. Eine Qualifikation (qualification) im Sinne der ECVET-Empfehlung ist „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- oder Validierungsprozesses, nachdem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Einzelperson den vorgegebenen Standards entsprechen“ (EP & ER, 2008a). Dabei wird – ebenso wie bei Qualifikationen – die praktisch und politisch relevante Frage, welche Institution beurteilt bzw. validiert, offen gelassen.

In den Erläuterungen bzw. im Glossar zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) wird der Begriff der Lernergebniseinheit bzw. eine analoge Bezeichnung nicht verwendet. Dieser Begriff wird jedoch in der Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) aufgegriffen. Dort wird eine Einheit von Lernergebnissen (Einheit; Unit of learning outcomes) verstanden als „Teil einer Qualifikation, bestehend aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, der bewertet und validiert werden kann“ (EP, 2008a). Der Begriff ist nicht auf einzelne Bildungsbereiche begrenzt. Der zentrale Begriff der Kohärenz in der Präzisierung des Begriffs der Lerneinheit wird nicht erläutert. Bei der Beurteilung der Kohärenz können verschiedene Referenzpunkte zugrunde gelegt werden, die sich curri-

culumtheoretisch in Form von didaktischen Prinzipien niederschlagen (Wilbers, 2014, S. 31 ff.).

Die Bezeichnung „Lernereigniseinheit“ wurde auch im Projekt DECVET (BMBF, 2012b) 2007 bis 2012 verwendet, und zwar in bewusster Kritik alternativer Bezeichnungen wie „Modul“ oder „Baustein“. „Lernereigniseinheiten sind im Rahmen der beruflichen Bildung Teilsegmente eines anerkannten Ausbildungs- bzw. Fortbildungsberufes nach BBiG bzw. HwO, die mindestens eine Beschreibung darüber enthalten, welches Können ein Lerner am Ende der Lernereigniseinheiten an welchen Gegenständen, also Lerninhalten, zeigen soll. Die so beschriebenen Lernereignisse sollen überprüft werden, um gegebenenfalls eine Anrechnung auf einen anderen Bildungsgang zu ermöglichen“ (Frommberger, Held, Milolaza, Reinisch & Steib, 2012, S. 133). Die Terminologie in DECVET leistet einen Versuch der Entideologisierung von Begriffen wie „Modul“ oder „Baustein“, deckt die berufliche Aus- und Weiterbildung, wenn auch nur in Teilen, ab. Unberücksichtigt bleiben die akademische Bildung und die schulische Weiterbildung. Der Begriff ist also nicht bildungsbereichsübergreifend formuliert, sondern deckt die berufliche Bildung ab.

2.4.2 Stand der formalen Definition von Qualifikationen und Lernereigniseinheiten in der hochschulischen Bildung

Mit dem im Bologna-Prozess eingeführten drei Zyklen Bachelor, Master, Doktorat wurde im Hochschulbereich ein europaweites Konzept für die formale Definition von Qualifikationen - auf den DQR-Niveaus 6 bis 8, nicht jedoch auf dem DQR-Niveau 5 – eingeführt (siehe Kapitel 2.2.2).

Für Lernereigniseinheiten wird im Hochschulbereich der Begriff des Moduls verwendet. Seit den 1990er Jahren greift im deutschen Hochschulsystem das Prinzip der Modularisierung (Hofmann, 2004). Die Modularisierung ist eine Vorbedingung für die Einführung eines Kreditpunktesystems. Im Berlin-Kommuniqué „Realising the European Higher Education Area“ vom 19. September 2003 wird im Rahmen des Bologna-Prozesses das European Credit Transfer System (ECTS) als das einzuführende System beschlossen (Gehmlich, 2009).

Heute ist in Deutschland gemäß der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010) bei der Akkreditierung eines Bachelor- oder Mas-

terstudiengangs nachzuweisen, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet ist.

2.4.3 Stand der formalen Definition von Qualifikationen und Lernergebniseinheiten in der Berufsbildung

Die Berufsbildung ist schon in Deutschland ein ausgesprochen komplexer Bereich. So umfasst die berufliche Bildung – im Gegensatz zur hochschulischen Bildung – fast alle Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens: Von der Berufsausbildungsvorbereitung (DQR-Niveau 1) bis Strategische/r Professional (DQR-Niveau 7). Es ist daher wenig verwunderlich, wenn für diesen komplexen Bildungsbereich keine einheitliche Strategie der formalen Definition von Qualifikationen und Lernergebniseinheiten existiert.

Vereinfachend kann die deutsche Berufsbildung gemäß der Strukturvorstellung des Berufsbildungsgesetzes als Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung sowie berufliche Fort- bzw. Weiterbildung, einschließlich Umschulung, verstanden werden. Für jeden dieser Bereiche ließe sich ein unterschiedlicher Umgang mit Lernergebniseinheiten nachweisen. Die Definition von Lernergebniseinheiten ist – unter dem Stichwort „Modularisierung“ – seit Jahren Gegenstand hitziger Debatten in der Berufsbildung, die hier nicht nachgezeichnet werden kann (Linten & Prüstel, 2014).

In der Berufsausbildungsvorbereitung und der Berufsausbildung ist vor allem das Konzept der *Ausbildungsbausteine* zu nennen. Im Rahmen des Projekts „Jobstarter Connect“ (2009-2015) werden zurzeit bundesweite kompetenzorientierte Ausbildungsbausteine erprobt. „Ausbildungsbausteine sind Teilmengen der Ausbildungsordnung. Sie bilden berufstypische und einsatzgebietsübliche Arbeits- und Geschäftsprozesse ab, die das berufliche Handeln der ausgebildeten Fachkräfte in ihrer Gesamtheit maßgeblich bestimmen und die didaktisch (als Lernprozess) sinnvoll abgebildet werden können“ (BIBB 2009, S. 290). Ausbildungsbausteine definieren – für ausgewählte Berufe – Lernergebniseinheiten im hier beschriebenen Sinne. Für die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen sind Eckpunkte bestimmt worden und für die Entwicklung ein spezifisches Vorgehen (BIBB 2009, S. 290; BIBB, 2008).

Eckpunkte für die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen

- Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen
- Orientierung an der Ganzheitlichkeit des Berufs
- Orientierung am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit
- Orientierung an einem umfassenden Kompetenzverständnis
- Orientierung an berufstypischen und einsatzüblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen
- Orientierung an komplexen Handlungsfeldern des Berufs
- Orientierung an geltenden Prüfungsregelungen

Tabelle 8: Eckpunkte für die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen

Neben den Ausbildungsbausteinen sind bezüglich der Definition von Lernergebniseinheiten in der beruflichen Ausbildung *Zusatzqualifikationen* bemerkenswert. Zusatzqualifikationen werden im Portal AusbildungPlus (www.ausbildungplus.de) verzeichnet. Zusatzqualifikationen sind dabei „Maßnahmen ..., die parallel zur Berufsausbildung oder unmittelbar im Anschluss daran stattfinden, einen zeitlichen Mindestumfang von 40 Stunden nicht unterschreiten und zertifiziert werden können“ (BIBB, 2013). Seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 können Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen integriert werden: Die sogenannten kodifizierten Zusatzqualifikationen (Annen & Paulini-Schlottau, 2009).

Neben Ausbildungsbausteinen und Zusatzqualifikationen sind bezüglich der Definition von Lernergebniseinheiten in der beruflichen Ausbildung *inhaltliche Differenzierungen in Ausbildungsordnungen* im Sinne der Empfehlung 158 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB, 2013) zu erwähnen. Dies sind Fachrichtungen, Schwerpunkte und Wahlqualifikationen. Sie werden in den verschiedenen Strukturmodellen für Berufe in der Dualen Ausbildung verwendet (Schwarz & Bretschneider, 2014). Die inhaltlichen Differenzierungen sind in den Abschlussprüfungen zu berücksichtigen. Dabei wird der Begriff des Prüfungsbereichs wie folgt definiert: „Strukturelement zur Gliederung von Prüfungen. Prüfungsbereiche orientieren sich an Tätigkeitsfeldern der Berufspraxis. Jeder Prüfungsbereich wird durch die Anforderungen an den Prüfling beschrieben (erste Ebene) und kann durch die Angabe von Gebieten bzw. Tätigkeiten (zweite Ebene) präzisiert werden“ (BIBB, 2013, S. 2).

In Zukunft sollen Ausbildungsordnungen entsprechend der Empfehlung 160 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) nach *Handlungsfeldern* gegliedert sein (BIBB, 2014b). Gemäß der Arbeitshilfe zur Empfehlung bündeln Handlungsfelder „inhaltlich zusammenhängende Kompetenzen“ (S. 2) und weisen weitere Merkmale auf 2014a.

Merkmale von Handlungsfeldern in Ausbildungsordnungen

- Handlungsfelder sind berufstypische Aufgabenbündel, für die die zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden.
- In ihrer Summe bilden die Handlungsfelder das Ausbildungsberufsbild und charakterisieren damit den Ausbildungsberuf.
- Handlungsfelder orientieren sich an dem Modell der vollständigen Handlung, das heißt in jedem Handlungsfeld soll das selbständige Informieren, Planen, Entscheiden, Vorbereiten und Ausführen, Kontrollieren und Bewerten implizit enthalten sein.
- Ein Handlungsfeld sollte einen zeitlichen Umfang von einem bis sechs Monaten haben, wobei sich ein Handlungsfeld auch auf den Zeitraum vor der Zwischenprüfung bzw. Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung und danach erstrecken kann.
- Die Summe aller Handlungsfelder ergibt die Ausbildungsdauer.
- Die Gesamtheit der Kompetenzen aller Handlungsfelder soll dem jeweiligen DQR-Niveau entsprechen.

Tabelle 9: Merkmale von Handlungsfeldern in Ausbildungsordnungen

Für den schulischen Teil der Berufsausbildung ist mit Blick auf die formale Definition von Lernergebniseinheiten vor allem auf *Lernfelder* hinzuweisen. Seit dem Jahre 1996 werden die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule nach diesen Lernfeldern strukturiert. In der Arbeitshilfe „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ der KMK (2011) werden Lernfelder wie folgt definiert: „Lernfelder sind durch die Handlungskompetenz mit inhaltlichen Konkretisierungen und die Zeitrichtwerte beschrieben. Sie sind aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse. Sie verbinden ausbildungsrelevante berufliche, gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge unter dem Aspekt der Entwicklung von Handlungskompetenz“ (KMK, 2011, S. 32). Lernfelder sollen einen Umfang von 40, 60 oder 80 Unterrichtsstunden haben. Sie haben inzwischen eine längere Tradition in der Berufsbildung (Wilbers, 2014).

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung erweist sich als in mehrfacher Hinsicht schwer abzugrenzender Bereich (Dobischat, Düsseldorf & Dikau, 2006). Ein Teil der beruflichen Weiterbildung wird als „geregelter Weiterbildung“ betrachtet (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007). Zu diesem Bereich zählt der durch Fortbildungsordnungen und Fortbildungsprüfungsregelungen regulierte Bereich (Tutschner, 2013). Nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO kann das Bundesministerium für Bildung und Forschung als Grundlage für eine einheitliche berufliche Fortbildung durch Rechtsverordnung Fortbildungsabschlüsse anerkennen und hierfür

Prüfungsregelungen erlassen (Fortbildungsordnung). Nach § 54 BBiG bzw. § 42a HwO kann die zuständige Stelle Fortbildungsprüfungsregelungen erlassen.

Im Gegensatz zum Bereich der Berufsausbildung wird im Bereich der geregelten Weiterbildung ‚nur‘ die Prüfung reguliert. D. h. typische Vorbereitungsmaßnahmen für Fortbildungsabschlüsse können unterschiedliche Strukturen und Strukturelemente, wie zum Beispiel Zusatzqualifikationen aufweisen. In dieser Perspektive können bezüglich der Vorbereitungsmaßnahmen wenig allgemeine Aussagen getroffen werden.

Allerdings werden zur Strukturierung der Prüfungsanforderungen verschiedene Ansätze (Handlungsfelder, Handlungsbereiche, Qualifikationsschwerpunkte und Qualifikationsinhalte) verwendet (Tutschner, 2013). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es sich um im Sinne der Definition von Lernergebniseinheiten in ECVET um „einen kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (handelt, K.W.), der bewertet und validiert werden kann“ (EP, 2008a). Dementsprechend wird beispielsweise in § 56 BBiG die Möglichkeit einer Befreiung von Prüfungsbestandteilen vorgesehen. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass es bei Fragen der Anerkennung bzw. Anrechnung durchaus Probleme geben kann, zum Beispiel aufgrund fehlender Notenausweise oder Workloads. Im Gegensatz zur hochschulischen Anrechnung bzw. Anerkennung sind solche Befreiungen wenig bildungspolitisch sichtbar und – zumindest bislang – wenig juristisch durchdrungen.

3 Durchlässigkeit als Perspektive beruflicher und hochschulischer Bildung

3.1 Verständnisse und Traditionen von Durchlässigkeit

Der Begriff „Durchlässigkeit“ wird häufig ohne weitere Präzisierung verwendet, hat meist eine positive Konnotation, taucht historisch in ganz verschiedenen Kontexten auf und ist mit höchst unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden (Frommberger, 2009). Der Durchlässigkeitsbegriff wird dabei sowohl deskriptiv, d. h. zur Beschreibung von tatsächlichem oder erwartetem Übergangsverhalten, als auch normativ-präskriptiv, d. h. als Forderung zu gewünschten Bildungsströmen verstanden.

3.1.1 Durchlässigkeitsverständnisse nach der zugrunde gelegten Strukturvorstellung

Dem Begriff der Durchlässigkeit unterliegt die Vorstellung einer vertikal und horizontal gegliederten Struktur. Die Struktur kann innerhalb eines Bildungsbereichs (‚bildungsbereichsbezogene Durchlässigkeit‘) oder bildungsbereichsübergreifend angelegt sein. Mit anderen Worten: Ohne die Annahme einer vertikalen bzw. horizontalen Struktur macht der Begriff ‚Durchlässigkeit‘ keinen Sinn.

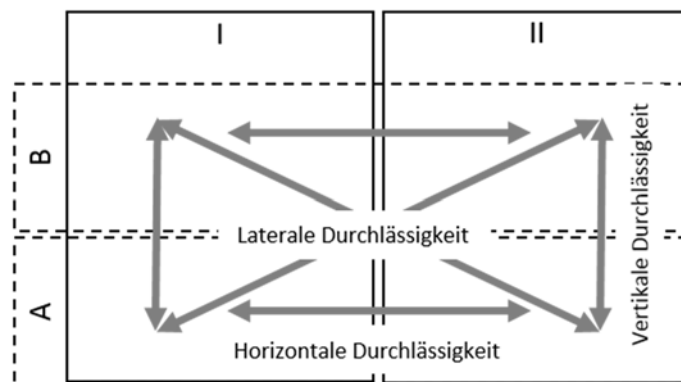


Tabelle 10: Durchlässigkeit

Die Ausdifferenzierung der Struktur und die damit möglichen bzw. notwendigen Übergänge zwischen Elementen dieser Struktur wird regelmäßig – etwa durch die Verwendung von Begriffen wie „Abschottung“ – negativ konnotiert. Typisch ist die Verwendung von Begriffen wie „Silos“, so als handle es sich bei Bildung um ein Schüttgut. Gelegentlich ist auch von „Entsäulung“ die Rede, wobei dieser Begriff positiv konnotiert wird. Bei der Verwendung dieser normativ aufgeladenen Begrifflichkeiten wird übersehen, dass Übergänge eine Folge der Ausdifferenzierung der Struktur sind und diese Ausdifferenzierung im Sinne der modernen Systemtheorie die Kapazität zur Komplexitätsverarbeitung erhöht (Schuster, 2005).

Mit anderen Worten: Durchlässigkeit als Gestaltungsproblem ergibt sich dann, wenn die Eigenlogiken der betrachteten Teilsysteme – bzw. aus Sicht der Educational Governance die Handlungsregime – weitestgehend, vielleicht mit leichten Modifikationen an den Grenzflächen der Systeme unverändert bleiben.

Die Struktur kann *innerhalb* eines Bildungsbereichs aufgespannt werden, beispielsweise durch die Schularten im allgemeinbildenden Schulwesen. Durchlässigkeit bezieht sich dann auf Übergänge zwischen den Schularten. In den 1960er Jahren wurde dieser Aspekt intensiv diskutiert. Im Strukturplan des Bildungswesens heißt es: „Kein Bildungsgang darf in der

Sackgasse enden ... Das Bildungssystem soll durchlässig sein, auch wenn man von den gegenwärtig bestehenden Institutionen ausgeht“ (Bildungsrat, 1970, S. 38).

Innerhalb des Bildungsbereichs der beruflichen Bildung wurde die Struktur unter der Perspektive der Durchlässigkeit aufgespannt. Dabei wird die berufliche Bildung verstanden als „ein komplexes Gefüge aus Teilsegmenten (Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung gemäß BBG bzw. HwO, Berufsausbildung nach Länderrecht, berufliche Fortbildung). Diese sind voneinander abgegrenzt, wodurch Übergänge von einem Teilsegment zu einem anderen mit Friktionen verbunden sind“ (Frommberger & Reinisch, 2013, S. 6). Diese Schnittstellen standen im Zentrum des Projekts DECVET (Frommberger & Reinisch, 2013); BMBF, 2012b).

Innerhalb des hochschulischen Bildungsbereichs kann die Struktur unter der Perspektive der Durchlässigkeit thematisiert werden. ‚Das‘ Hochschulsystem ist selbst differenziert (Euler & Severing, 2014, S. 16 f.). Es ließe sich grob nach Hochschultypen und Trägern differenzieren (WR, 2014, S. 46 ff.). Darüber hinaus lassen sich eine Fülle von Merkmalen zur Differenzierung von Hochschulen unterscheiden, zu der eine erhebliche Binnendifferenzierung kommt (WR, 2010). Durchlässigkeit betreffe dann zum Beispiel Übergänge von Fachhochschulen an Universitäten.

Eine Sonderform der bildungsbereichsbezogenen Durchlässigkeit ist die regionale Durchlässigkeit („Mobilität“). Die Struktur kann nämlich auch *regional* aufgespannt werden. Hier geht es beispielsweise um Übergänge von einem Kammerbezirk in einen anderen oder von einer Nation in eine andere. In diesem Zusammenhang wird meist nicht von „Durchlässigkeit“ sondern von „Mobilität“ gesprochen. Im Hochschulbereich hat die Diskussion um die Mobilität im Studium – eines der zentralen Ziele des Bologna-Prozesses – eine lange Tradition (Kohler, 2008). Im Bereich der Berufsbildung werden Fragen der regionalen Durchlässigkeit vor allem im Zusammenhang mit der grenzüberschreitenden Mobilität in der dualen Ausbildung sowie im Zusammenhang mit der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen im Zusammenhang mit dem sogenannten Anerkennungsgesetz diskutiert, dem Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. Das Gesetz „dient der besseren Nutzung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen für den deutschen Arbeitsmarkt, um eine qualifikationsnahe Beschäftigung zu ermöglichen“ (§ 1 BQFG).

Die der Durchlässigkeit zugrundeliegende Struktur kann auch *bildungsbereichsübergreifend* aufgespannt werden. Dazu zählen Fragen des Übergangs von der beruflichen Bildung in die akademische Bildung. Auf diese Schnittstelle konzentrierten sich die Initiativen „ANKOM, „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Buhr et al., 2008; Freitag et al., 2011; Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011) oder der Wettbewerb „Offene Hochschule“ (BMBF, 2012a). In der zweiten Runde der Initiative „Offene Hochschule“ werden fast hundert deutsche Hochschulen gefördert, die berufsbegleitende Studiengänge sowie entsprechende Studienmodule, duale Studiengänge und Studiengänge mit vertieften Praxisphasen sowie entsprechende Studienmodule, insbesondere mit der Ausrichtung auf weiterbildende Angebote und andere Studiengänge, Studienmodule und Zertifikatsangebote im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens entwickeln (BMBF, 2013).

Auch in der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15. Dezember 2010 zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wird ausschließlich der Übergang von der beruflichen Bildung in die hochschulische Bildung thematisiert. Erst in letzter Zeit auch Übergänge in die berufliche Bildung, vor allem für Personen, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen.

Die Wege von der Berufsbildung zur Hochschule wurden in den letzten Jahren intensiv entwickelt. Dazu gehören beispielsweise das Studieren ohne Abitur (Duong & Püttmann, 2014) bzw. der dritte Bildungsweg (Frommberger, 2012). Die Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit werden von den Lehrenden an Hochschulen – so die INCHER-Befragung von Schomburg, Flöther und Wolf (2012) – begrüßt.

Die Erörterung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule wurde längere Zeit vor allem als Weg von der Berufsbildung in die Hochschulen thematisiert. Diese Engführung wurde inzwischen korrigiert. So betont der Wissenschaftsrat: „Der Wissenschaftsrat versteht die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren als in beide Richtungen verlaufend“ (WR, 2014, S. 92).

Wege von der Hochschule in die berufliche Bildung sind demgegenüber vergleichsweise unterentwickelt. Der Wissenschaftsrat „sieht hier allerdings noch erheblichen Weiterentwicklungsbedarf, um die Anrechnung von im Studium erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen und die Programme damit für eine größere Zahl von Studienabbrecherinnen und -abbrechern attraktiv zu machen“ (WR, 2014, S. 93). Hinzuweisen sind hier vor allem auf die Maßnahmen für Studienabbrecherinnen und -abbrecher im Handwerk (ZDH 2013). Die

Webseite „Praktisch-unschlagbar.de“ der Informationsoffensive „Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar“ führt im Abschnitt „Aus- und Weiterbildung nach einem Studienabbruch“ eine Reihe von Projekten an.

	Projekte
Anerkennung und Anrechnung im Sinne zeitlicher Verkürzung (§ 8 BBIG)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SWITCH – Neustart für Studienabbrecher, Aachen ▪ Reboot!-Projekt, Düsseldorf ▪ Your Turn - Ausbildung im Schnelldurchlauf, Berlin ▪ RESET – Besser jetzt als später, Aachen ▪ Neustart IT! , Hannover/Braunschweig ▪ Change IT! durchstarten statt abwarten, Schleswig-Holstein ▪ Spezialangebote für Studienabbrecherinnen und -abbrecher, Essen
Kombimodelle (Verkürzung in Erstausbildung + Meister bzw. Fortbildung)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Karriereprogramm Handwerk – Studienanschluss statt Abbruch, Unterfranken ▪ Meister statt Master, Hellweg-Lippe ▪ Masterplan Handwerk, Oldenburger Münsterland ▪ Praxisstudiengänge für die Bereiche Elektrotechnik/IT, Regensburg ▪ Und Morgen Meister, Münster
Externenprüfung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finish IT - Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung, Karlsruhe
Erleichterung der Zulassung zur Fortbildungsprüfung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortbildungsprüfung zum/zur Industrietechniker/-in, Stuttgart
Beratung von Studienabbrecher/-innen (und Unternehmen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Looping, Berlin ▪ Modellprojekt zur Integration von Studienabbrecherinnen und -abbrechern, Hessen ▪ Neustart - Voraus! Coaching, Göttingen ▪ IHK Fachkräfteprojekt – Berufliche Integration von Studienabbrecherinnen und -abbrechern, Offenburg ▪ ISA - Integration von Studienabbrecher/-innen in den ersten Arbeitsmarkt Sachsen-Anhalts, Magdeburg ▪ Mit Praxis zum Erfolg-Initiative, DIHK ▪ Innopunkt - „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen“, Brandenburg
Modelle ohne qualifizierten Berufsabschluss	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterbildung für Studienabbrecherinnen und -abbrecher, Rostock

Tabelle 11: Projekte für Studienabbrecherinnen und -abbrecher

3.1.2 Formale und nicht-formale Durchlässigkeit

Die Begriffe „Anrechnung“ und „Anerkennung“ werden in verschiedenen Kontexten ganz unterschiedlich verwendet. Manchmal werden sie als synonym betrachtet (HRK, 2013, S. 6), manchmal begrifflich unterschieden (Frommberger & Reinisch, 2013).

Hier werden die Begriffe systematisiert nach einer fiktiven Reihenfolge formaler Lernprozesse. Diese startet mit dem Zugang zu einem Bildungsgang. Innerhalb des Bildungsgangs kann auch der Zugang zu einzelnen Lernergebniseinheiten geregelt bzw. begrenzt sein. Die Prüfungen beziehen sich in modularisierten Strukturen auf einzelne Lernergebniseinheiten und in nicht modularisierten Strukturen auf eine (Gesamt-)Prüfung. Der erfolgreiche Abschluss führt zu Berechtigung, eine mit dem Abschluss verbundenen Bezeichnung („Titel“) zu führen. Formale Durchlässigkeit führt zu bestimmten Rechten der Personen, die hier in verschiedene Klassen geordnet werden.

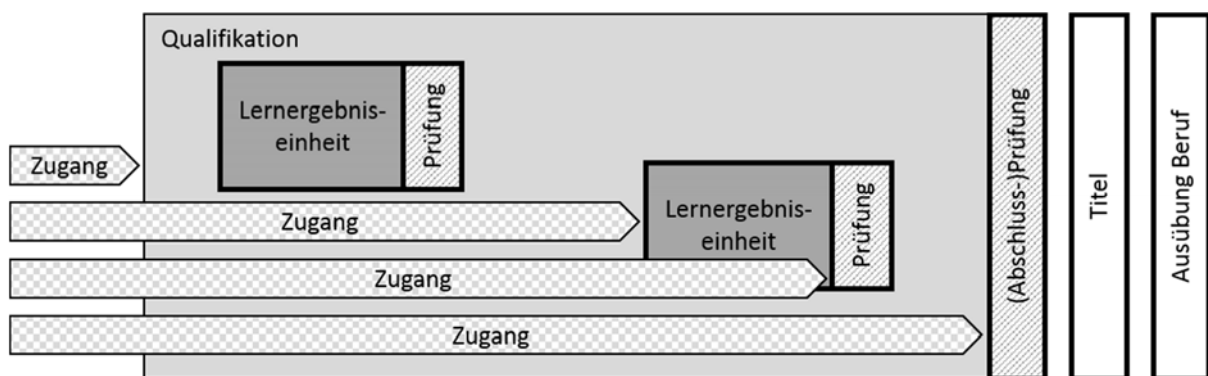


Tabelle 12: Schritte formalen Lernens und damit verbundene Rechte bei Durchlässigkeit

Entlang dieser Vorstellung können verschiedene Formen der Durchlässigkeit unterschieden werden.

	Schritt formalen Lernens	Durchlässigkeit	Rechte
1	Zugang zu einer Qualifikation bzw. einem Bildungsgang	Anerkennung	Zugangsrecht
2	Zugang zu einer Lernergebniseinheit innerhalb der Qualifikation bzw. des Bildungsgangs	Anerkennung	Zugangsrecht
3	Formales Lernen / Lernergebniseinheit	Anrechnung	Anrechnungsrecht
4	Zulassung zu einer auf eine Lernergebniseinheit bezogenen Prüfung	Anerkennung	Zugangsrecht
5	Prüfung (bezogen auf eine Lernergebniseinheit)	Anerkennung	Zugangsrecht
6	Zulassung zu einer auf eine Qualifikation bezogenen Prüfung	Anerkennung	Zugangsrecht
7	Prüfung (bezogen auf eine Qualifikation)	Anrechnung	Anrechnungsrecht
8	Berechtigung zur Führung eines Titels aufgrund der Qualifikation	Anerkennung	Titelrecht
9	Berechtigung zur Aufnahme bzw. Ausübung einer Berufstätigkeit (bei reglementierten Berufen)	Anerkennung	Ausübungsrecht

Tabelle 13: Schritte formalen Lernens und damit verbundene Rechte bei Durchlässigkeit

Die *Anerkennung* vermittelt Zugangsrechte. Zugangsrechte ermöglichen im Zuge der Durchlässigkeit Zugänge zu Qualifikationen, Lernergebniseinheiten oder Prüfungen. Die Qualifikationen, Lernergebniseinheiten und Prüfungen werden ‚ganz normal‘ absolviert. Ein Beispiel ist der Zugang zu einem Bachelor-Studiengang für berufliche Qualifizierte oder für Inhaber(innen) beruflicher Aufstiegsfortbildungen gemäß den einzelnen Landeshochschulgesetzen, zum Beispiel gemäß § 45 BayHSchG in Bayern.

Bei einer *Anrechnung* werden die Lernergebniseinheiten oder Prüfungen als bereits absolviert betrachtet, d. h. sie werden nicht (erneut) absolviert. Ein Beispiel ist die Befreiung von Prüfungsbestandteilen gemäß § 56 BBiG. Eine Anrechnung kann auch als zeitliche Anrechnung erfolgen, beispielsweise nach § 8 BBiG. Die Anrechnung kann sich auch auf Qualifikationen beziehen. Hier werden die mit dem Ablegen der Qualifikation verbundenen Rechte erworben, wobei im Zuge der Durchlässigkeit die die Qualifikationen, Lernergebniseinheiten oder Prüfungen als bereits absolviert betrachtet, d. h. sie werden nicht (erneut) absolviert. Ein Beispiel ist die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen für reglementierte Berufe gemäß § 9 ff. BQFG.

Leitfrage	Teilfrage	
Ermöglicht die Lernereigniseinheit Zugänge zum anderen Bildungsbereich?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit den Zugang zu einer Qualifikation eines anderen Bildungsbereichs, die ohne diese Lernereigniseinheit nicht zugänglich wäre? ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit Zugänge zu anderen Lernereigniseinheiten einer Qualifikation eines anderen Bildungsbereichs, die ohne diese Lernereigniseinheit nicht zugänglich wäre? ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit Zugänge zu einer auf die Lernereigniseinheit eines anderen Bildungsbereichs bezogene Prüfung, die ohne diese Lernereigniseinheit nicht zugänglich wäre? ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit Zugänge zu einer auf eine Qualifikation eines anderen Bildungsbereichs bezogene Prüfung, die ohne diese Lernereigniseinheit nicht zugänglich wäre? 	Zugangsrechte (Anerkennung)
Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass Lernereigniseinheiten, Prüfungen oder Qualifikationen als absolviert betrachtet werden?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass eine Lernereigniseinheit einer Qualifikation eines anderen Bildungsbereichs als ganz oder teilweise als absolviert betrachtet wird? ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass eine auf eine Lernereigniseinheit einer Qualifikation eines anderen Bildungsbereichs bezogene Prüfung als ganz oder teilweise als absolviert betrachtet wird? ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass eine auf eine Qualifikation eines anderen Bildungsbereichs bezogene (Abschluss-) Prüfung als ganz oder teilweise als absolviert betrachtet wird? 	Anerkennung (Anerkennungsrechte)
Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass ein Titel geführt werden darf oder eine Tätigkeit aufgenommen bzw. ausgeübt werden kann?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass ein Titel geführt werden kann? ▪ Ermöglicht die Lernereigniseinheit, dass eine Tätigkeit aufgenommen oder ausgeübt werden kann? 	Titel- und Ausübungsrechte

Tabelle 14: Leitfragen (lernergebnisbezogen) zur Überprüfung der formalen Durchlässigkeit

Das Projekt DECVET thematisierte für die Anrechnung von Lernereigniseinheiten auf die über BBiG oder HwO geregelte berufliche Fortbildung drei Möglichkeiten: Die Anrechnung auf die Prüfungsvorbereitung, die Anrechnung im Rahmen der Prüfungszulassung und die Anrechnung in Form des Erlasses von Prüfungsteilen. Dabei erwies sich die erste Möglich-

keit als wenig problematisch und die zweite als recht gut umsetzbar. Die letzte Anrechnungsmöglichkeit ist dann problematisch, wenn die Prüfung nicht der Struktur der Lernergebniseinheiten entspricht (Frommberger et al., 2012). Für die Anrechnung von Lernergebniseinheiten auf über die BBiG oder HwO geregelte berufliche Fortbildung spielen die sogenannten Auffangnormen für im Ausland erworbene Kompetenzen (§ 55 BBiG bzw. § 42b HwO) oder im Inland erworbene Kompetenzen (§ 56, 2 BBiG bzw. § 42c, 2 HwO) eine besondere Bedeutung (Frommberger et al., 2012).

Formale Durchlässigkeit sichert jedoch keineswegs Durchlässigkeit schlechthin. Durchlässigkeit kann sich nicht in formalen Aspekten erschöpfen, sondern hat auch eine informationelle Dimension, die auf Fragen der Beratung und Information abhebt, eine didaktische, die auf Unterschiede in den Lehr- und Lernkulturen ab (Euler & Severing, 2014, S. 16 f.) abhebt, eine wirtschaftliche sowie eine soziale Dimension.

Aspekte der Durchlässigkeit	Inhalt
Formal	Anerkennung und Anrechnung
Informationell	Informiertheit über das Teilsystem
Didaktisch	Übergänge in Lehr-/Lernkulturen
Wirtschaftlich	Ökonomische Bewertung eines Übergangs
Sozial	Soziale Selektivität des Übergangs

Tabelle 15: Aspekte der Durchlässigkeit

3.2 Probleme und Strategien zur Stärkung der formalen Durchlässigkeit von hochschulischer Bildung und Berufsbildung auf dem DQR-Niveau 5

Fragen der Durchlässigkeit und der Integration auf DQR-Niveau 5 stellen eine besondere Herausforderung dar. Der formalen Durchlässigkeit zur Hochschule stehen auf diesem Niveau besondere Schwierigkeiten entgegen.

Grundsätzlich lassen sich in Deutschland nämlich keine Lernergebniseinheiten auf dem DQR-Niveau 5 in einem berufsqualifizierenden hochschulischen Abschluss anerkennen, sondern nur Lernergebniseinheiten bzw. Lernergebnisse, die mindestens auf dem DQR-Niveau 6 liegen. Denn: Nach einem KMK-Beschluss von 2003 ist der Bachelor der erste berufsqualifizierende Abschluss (KMK-Beschluss v. 12.06.2003). Eine Anrechenbarkeit setzt nach einem KMK-Beschluss die Gleichwertigkeit von Inhalt und Niveau voraus (KMK-Beschluss v. 28.06.2002). Hintergrund der aktuellen Anrechnungspraxis in Hochschulen ist die Lissabon-Konvention (1997), die die Beweislast umkehrt und auch Rechtsmittel einräumt

(Gröblichhoff, Köster & Tauch, 2013). Diese Konvention wurde in Deutschland in 2007 ratifiziert und hat zu einem entsprechenden KMK-Beschluss in 2009 geführt. Niveaubezogene Gleichwertigkeit bezieht sich im Sinne der ANKOM-Anrechnungsleitlinie auf Niveau der Lernergebnisse, z. B. im Sinne der im EQR definierten Stufen, oder vergleichbarer Stufen (ANKOM, 2010). Vor diesem Hintergrund lassen sich in deutschen Hochschulen in einem berufsqualifizierenden hochschulischen Abschluss grundsätzlich keine Lernergebniseinheiten unterhalb des DQR-Niveaus 6 anrechnen.

Europaweit sind für den Hochschulbereich Qualifikationen auf den Stufen 6 bis 8 vorgesehen. Davon zu unterscheiden ist das Angebot einzelner Lernergebniseinheiten bzw. Module – also unterhalb der Qualifikationsebene. Das Angebot von hochschulischen Modulen auf DQR-Niveau 5 ist in den Bundesländern bzw. in den Landeshochschulgesetzen unterschiedlich geregelt. Dies sei an zwei Beispielen erläutert.

- In Bayern können die Hochschulen gemäß Art. 56 des BayHSchG zum Erwerb von wissenschaftlichen oder beruflichen Teilqualifikationen sonstige Studien anbieten und zwar Modulstudien (Module eines grundständigen oder postgradualen Studiengangs) oder Zusatzstudien (Module, mit denen parallel zu einem grundständigen oder postgradualen Studiengang weitere Teilqualifikationen erworben werden) sowie spezielle weiterbildende Studien. Nach der Systematik des BayHSchG ist ein Angebot von Modulen auf dem DQR-Niveau 5 derzeit ausgeschlossen.
- In Baden-Württemberg sind die sogenannten Kontaktstudien im Sinne des § 31 des Gesetzes über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz - LHG) verankert. Hier sind auch Angebote auf dem DQR-Niveau 5 möglich.

Bundesweite Beschlüsse zur Frage der Modulstudien, Kontaktstudien bzw. vergleichbarer Konstruktionen sind zurzeit noch nicht erfolgt.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation lassen sich mehrere Strategien identifizieren, die die formale Durchlässigkeit fördern könnten. Hier wird eine Reihe von Strategien reflektiert, die jedoch alle nicht tauglich erscheinen.

Fragen der Anrechnung und Anerkennung auf dem DQR-Niveau 5 würden sich erheblich vereinfachen, wenn die Hochschulen Qualifikationen auf der DQR-Niveau 5 anbieten würden (Expansionsstrategie). In der deutschsprachigen Diskussion um Short Cycle Qualifications (Rein, 2011a, 2011b, 2012) wird gelegentlich nahegelegt, short cycle qualifications an Hoch-

schulen im deutschsprachigen Raum zu verankern (Schneeberger, 2012). Beispielhaft anzuführen ist – als Ausnahme im deutschsprachigen Raum – das Angebot der sogenannten Short Cycle Academy der Fachhochschule des Bundesförderungsinstituts (Bfi) in Wien. Mit Blick auf die Diskussion um Short Cycle-Qualifikationen und die Struktur des europäischen Hochschulraums sind jedoch weder eine europaweite noch für Deutschland eine nationale Verankerung wahrscheinlich.

Eine weitere denkbare Möglichkeit zur Erhöhung der Durchlässigkeit wäre die Konstruktion von Lernergebniseinheiten, die keine klare Niveau-Zuordnung haben, zum Beispiel im Sinne eines ‚DQR-5-Plus‘ beziehungsweise ‚DQR-6-Minus‘ (Vermengungsstrategie). Die Unschärfe des DQR-Niveaus von Lernergebniseinheiten wäre dieser Strategie Gestaltungsprinzip. Unabhängig von der Frage, was genau das für die Kompetenzen bzw. die Kompetenzformulierung bedeuten würde, verstößt eine solche Strategie allerdings gegen den Grundsatz einer präzisen lernergebnisorientierten Beschreibung von Lernergebniseinheiten und hinterlässt mit Blick auf formale Fragen der Durchlässigkeit eine Rechtsunsicherheit, die die Lernenden zu tragen hätten.

Eine weitere Möglichkeit zur Erhöhung der Durchlässigkeit könnte darin bestehen, Lernergebniseinheit auf DQR-Niveau 6 im hochschulischen Bereich zu entwickeln. Diese könnten dann – einseitig – anerkannt werden auf DQR-Niveau 5 in der beruflichen Bildung (Downgrade-Strategie). Eine solche Strategie verstößt jedoch gegen das Grundprinzip der niveaugleichen Anerkennung und verschließt Anerkennungspotentiale für Lernende aus der beruflichen Bildung.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Anerkennungsgrundsatz der niveaubezogenen Gleichwertigkeit aufzuweichen (Flexibilisierungsstrategie). Dies hätte jedoch weitreichende Folgen, die den Hochschulbereich, aber auch den Bereich der beruflichen Bildung betreffen könnten. Sie würden zum Beispiel zu Fragen der Anrechnung der Ausbildung auf die berufliche Fortbildung führen.

4 Integration als Perspektive beruflicher und hochschulischer Bildung

4.1 Integration und Durchlässigkeit als komplementäre Perspektiven

Von der Durchlässigkeit ist die Frage der Integration zu unterscheiden (Kutscha, 1996). Oben wurde beispielsweise die Diskussion um die bildungsbereichsbezogene Durchlässigkeit der Schularten erwähnt. Neben der Frage der Durchlässigkeit im dreigliedrigen Schulsystem stand in den 1960er Jahren die Frage der Gesamtschule, also die Aufgabe der vertikalen Struktur hin zu einem neuen Gebilde mit einer abweichenden Struktur.

Eine Integration von Strukturen kann verschiedene Formen annehmen (Schuster, 2005, S. 42 ff.). Hier werden drei Formen unterschieden.

- Verschmelzung: Bei einer Verschmelzung werden die Elemente der vertikalen und horizontalen Struktur bzw. Handlungsregime verschmolzen. Aus zwei Strukturelementen U_1 und U_2 wird ein neues Strukturelement U_{1+2} , das entweder dem ersten Strukturelement oder dem zweiten Strukturelement ähnelt (Übernahme) oder aber eine völlig neue Struktur ausweist. Die Strukturelemente sind nicht mehr unterscheidbar.
- Konzernbildung: Bei einer Konzernbildung werden die zwei Strukturelemente U_1 und U_2 in eine neue Struktur U ($U_1 + U_2$) überführt. Die Elemente bleiben unterscheidbar.
- Allianz: Bei einer Allianz bleiben beide Strukturelemente U_1 und U_2 erhalten. Typisch ist jedoch eine gegenseitige Abstimmung der Elemente.

Systemtheoretisch ungünstig erscheinen nach den oben genannten Überlegungen sowohl Übernahmen, also die Angleichung eines Systems an das andere, als auch Verschmelzungen, also die Nivellierung der Handlungsregime. Interessant erscheinen demgegenüber neue Teilsysteme, der Eigenlogik ‚gemischt‘ erscheint. Prototyp im Bildungsbereich sind auf Seiten der Hochschule duale oder triale Studiengänge und auf Seite der Berufsbildung Fortbildungen, die akademische Teile integrieren.

Durchlässigkeit und Integration ergänzen bzw. unterstützen sich gegenseitig. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass durch duale Studiengänge die Kenntnis des jeweils anderen Bildungsbereichs erhöht wird.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (Arbeitsbereich 3.3) unterscheidet nicht wie hier „Integration“ und „Durchlässigkeit“. Durchlässigkeit wird dann verstanden als die „Möglichkeit des Wechsels innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen unter Berücksichtigung bereits erworbener Kompetenzen sowie der strukturellen (und institutionellen) Annäherung der Bildungsbereiche durch Vergleichbarkeit und Validierung von Lernleistungen“ (BIBB, 2014, S. 43). Damit werden die hier verwendeten Begriffe „Integration“ und „Durchlässigkeit“ unter dem Oberbegriff „Durchlässigkeit“ zusammengefasst. Das Bundesinstitut für Berufsbildung unterscheidet dabei drei sogenannte Strategien (BIBB, 2014, S. 43).

- Reziproke Durchlässigkeit: Damit sind u. a. Anerkennung bzw. Anrechnung angesprochen. Dies entspricht dem hier verwendeten Begriff der Durchlässigkeit.
- Verzahnung/Konvergenz von Teilsystemen und Bildungsgängen. Damit sind u. a. curriculare Verzahnungen und bildungsbereichsübergreifende Angebote angesprochen. Dies entspricht dem hier verwendeten Begriff der Integration.
- Hybride Bildungs- und Lernformen: Damit sind z. B. duale Studiengänge gemeint. Dies entspricht dem hier verwendeten Begriff der Integration.

Die Grenzen direkter Steuerung von Bildungssystemen bzw. von Teilen des Bildungssystems werden in der Forschung zur Educational Governance herausgearbeitet. In dieser Perspektive erscheinen beispielsweise Hochschulen und Weiterbildung als potentielle Anbieter von Lernergebniseinheiten auf DQR-Niveau 5 als relativ eigenständige Systeme, die durch relativ autonome Eigenlogiken und Eigendynamiken bestimmt sind, die vergleichsweise viele Steuerungsakteure mit multiplen Interessen haben und nur durch ‚aktive Übersetzungsvorgänge‘ indirekt steuerbar sind (Altrichter & Maag Merki, 2010). Das Steuern und Koordinieren von kollektiven Akteuren wird heute als Governance verstanden (Benz & Dose, 2010). Governance zielt besonders auf das Management von Interdependenzen. Die Koordination sieht mehrere Governance-Mechanismen vor. Dies sind zum Beispiel „Markt“, „Hierarchie“ oder „Netzwerke“. Mehrere Governance-Mechanismen werden zu Governance- oder Handlungsregimen kombiniert.

Standards sind ein wichtiges Instrument der Governance, die insbesondere auf Interoperationalität von (Teil-) Systemen zielen. Dabei werden verschiedene Typen von Standards unterschieden. Regulative Standards sind dabei Teil der Koordinationsform „Hierarchie“ und müssen hierarchisch implementiert werden. Dazu zählen beispielsweise Richtlinien, Verordnungen oder Entscheidungen in der EU: „Regulative Standards sind spätestens nach der

Revitalisierung des Binnenmarktprojektes Mitte der 1980er Jahre die vorherrschenden Policy-Outputs der EU“ (Eising & Lenschow, 2007, S. 322). Davon zu unterscheiden sind koordinative Standards. Koordinative Standards sind mit verschiedenen Koordinationsformen verträglich, d. h. diese Standards können sich hierarchisch (de-jure), kooperativ oder auf einem Markt entwickeln.

Die Erforschung koordinativer Standards im Bildungsbereich steht noch am Anfang. Fraglich ist beispielsweise, ob Standards zur Beschreibung von Lernergebnissen bzw. Lernergebniseinheiten als koordinativer Standard im Sinne der Educational Governance fungieren kann.

4.2 Integrative Qualifikationen im Hochschulbereich

Integrative Qualifikationen sind Qualifikationen im Sinne des Verständnisses des Deutschen Qualifikationsrahmens, die Lernergebniseinheiten eines anderen Bildungsbereichs vorsehen bzw. integrieren. Der Wissenschaftsrat spricht hier von „hybrider Ausbildung“, d. h. im Verständnis des Wissenschaftsrats „Ausbildungen, die berufspraktisches und wissenschaftlich-akademisches Lernen in einer zeitlich abgestimmten Form verbinden“ (WR, 2013, S. 100). Der Wissenschaftsrat schlägt eine deutliche Ausweitung hybrider Ausbildungsformen vor.

Integrative hochschulische Qualifikationen sind Qualifikationen, die von Hochschulen angeboten werden, also primär Studiengänge, die Lernergebniseinheiten eines anderen Bildungsbereichs integrieren. Dazu zählen duale und triale Studiengänge. Der Wissenschaftsrat sieht das duale Studium als eine Spezialform der hybriden Ausbildung. Duale und triale Studiengänge werden unterschiedlich definiert. Auch den Statistiken zu dualen Studiengängen liegen unterschiedliche Abgrenzungen zugrunde. Beispielsweise werden zum Teil nur Studienangebote in Kombination mit einer beruflichen Ausbildung dazu gerechnet und in anderen Fällen wird schon ohne jede Verzahnung angelegte Formen des berufsbegleitenden Studiums als dual betrachtet (BDA & Stifterverband, 2011).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) baut in seinen Arbeiten auf verschiedenen Systematiken auf. In früheren Projekten wurde auf die in einer Studie von Holtkamp (1996) der HIS (Hochschulinformationssystem GmbH) zugrunde gelegte Systematik aufgebaut. Die HIS-Studie berücksichtigt drei Gruppen von Angeboten:

- Integrative Studienangebote, die das Fachhochschulstudium mit einer beruflichen Ausbildung verknüpfen,

- Integrative Studienangebote, die das Fachhochschulstudium mit einer beruflichen Tätigkeit verknüpfen sowie
- Berufsbegleitende Studienangebote, die das Fachhochschulstudium so organisieren, dass es mit einer beruflichen Tätigkeit zu vereinbaren ist.

Eine weitere Bestandsaufnahme des Bundesinstituts legt vier Typen zugrunde (Mucke, 2003). In einer neueren Studie „Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen“ (Kupfer, Köhlmann-Eckel & Kolter, 2014) werden zwei Oberkategorien vorgeschlagen.

Studiengang	Präzisierung
Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge (Bachelor)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kombination mit einer betrieblichen Ausbildung mit Kammerabschluss nach BBiG oder HwO ▪ Kombination mit einer vollzeitschulischen Ausbildung für bundeseinheitlich oder landesrechtlich geregelte Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen
Praxisintegrierende duale Studiengänge mit gestaltetem berufspraktischen Anteil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstausbildung (Bachelor) ▪ Weiterqualifizierung (Bachelor/Master)

Tabelle 16: Ausbildungs- und praxisintegrierende Studiengänge in der Systematik des BIBB

Ausbildungs- und praxisintegrierende Studiengänge werden dabei wie folgt definiert.

- Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge „verbinden das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Dabei sind Studienphasen und die Berufsausbildung zumindest organisatorisch bzw. zeitlich miteinander verzahnt. Darüber hinaus sollte auch ein wechselseitiger inhaltlicher Bezug zwischen Berufsausbildung und Studium angestrebt werden. Neben dem Studienabschluss wird noch ein zweiter anerkannter Abschluss in einem Ausbildungsberuf erworben“ (Kupfer et al., 2014, S. 40).
- Praxisintegrierende duale Studiengänge verbinden „das Studium mit gestalteten berufspraktischen Tätigkeiten in einem Unternehmen. Zwischen den Lehrveranstaltungen an der Hochschule und der praktischen Tätigkeit bzw. Berufstätigkeit sollte ein inhaltlicher Bezug bestehen. Aus der Perspektive der Zielgruppen solcher Studienangebote wird dabei zwischen Studiengängen für die Erstausbildung (Bachelor) und die Weiterqualifizierung (Bachelor/Master) unterschieden“ (Kupfer et al., 2014, S. 40).

Die für den Begriff konstitutive organisatorische und inhaltliche Verzahnung wird im Ansatz des Bundesinstituts nicht spezifiziert.

Der Wissenschaftsrat hat in seinem Positionspapier „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums“ (WR, 2013) den Begriff des dualen Studiums präzisiert.

		Lernorte verzahnt	Lernorte parallel
Erstausbildung	mit Berufsausbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ausbildungsintegrierend (Bachelor) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ausbildungsbegleitend (Bachelor)
	mit Praxisanteilen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ praxisintegrierend (Bachelor) gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ praxisbegleitend (Bachelor an FH oder Uni) mit obligatorischen Praktika in Unternehmen
Weiterbildung	mit Berufstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ berufsintegrierend (Master/Bachelor) mit gestalteten Bezugnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ berufsbegleitend/berufsintegrierend (Master/Bachelor) ohne gestaltete Bezugnahmen
	mit Praxisanteilen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ praxisintegrierend (Master/Bachelor) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ praxisbegleitend mit Praktika oder praktischen Anteilen (Master/Bachelor) ohne gestaltete Bezugnahmen

Tabelle 17: Klassifikation der Studiengangsformate des Wissenschaftsrates (WR, 2013)

Dualität verlange nach Ansicht des Wissenschaftsrats „sowohl einen angemessenen Umfang der Praxisanteile als auch eine Verbindung und Abstimmung der Lernorte“ (WR, 2013, S. 22). Damit werden begleitende Angebote nicht als dual betrachtet. Mit Blick auf die Weiterentwicklung dualer Studiengänge hebt der Wissenschaftsrat sechs Merkmale dualer Studiengänge heraus. Die ersten drei Merkmale werden dabei als konstitutiv für duale Studiengänge betrachtet.

Merkmale der Dualität	Konkretisierung
Beziehung der Lernorte	Inhaltliche, zeitliche und institutionelle Verzahnung der Lernorte, zum Beispiel gemeinsame Gremien von Hochschulen und Praxispartnern, regelmäßige Kooperationsprojekte, gegenseitige Besuche der Betreuenden von Hochschule und Praxispartner oder Betreuung von Praxisphasen durch Dozierende, Eingliederung der praktischen Anteile in das Curriculum und ihre Anrechnung im ECTS-System, zeitlich-organisatorische Vereinbarkeit
Wissenschaftlicher Anspruch	Umfang der akademischen Ausbildungsanteile, die wissenschaftlichen Anforderungen des Studienangebots und ihre Übereinstimmung mit denen der entsprechenden regulären Studiengänge zentrale Kriterien, zu erbringende Prüfungsleistungen, der Bezug zur Forschung sowie die Qualifikation und Zusammensetzung des Lehrpersonals
Gestaltung des Praxisbezugs	Intensität und zeitlicher Umfang der praktischen Ausbildung in den Unternehmen und Einrichtungen sowie den Fachschulen innerhalb des Studienangebotes gestaltet ist. Nicht bloße Dauer der Praxisphasen, sondern die Intensität des Lernprozesses und das Niveau der Inhalte beim Praxispartner. Für die Anrechnung der am praktischen Lernort erworbenen Studienleistungen ist die wissenschaftliche Begleitung des Praxislernens für Anrechnung von Studienleistungen, Betreuungsinfrastruktur auf der Praxisseite und Möglichkeit, einen gesonderten Berufsabschluss zu erlangen

Leistungen Praxispartner	Einbindung der Studierenden in den Unternehmen oder Einrichtungen, zum Beispiel die Art des Beschäftigungsverhältnisses (z. B. Regelungen zu Vergütung, Sozialleistungen), Übernahmegarantien oder Bleibeverpflichtungen, Möglichkeit, die Praxisphasen in unterschiedlichen Unternehmen bzw. an verschiedenen Standorten eines Betriebs oder einer Einrichtung zu absolvieren
Leistungen Hochschulen	Hochschulische Angebote jenseits der Vermittlung fachlicher Lerninhalte, z. B. Betreuungsinfrastrukturen, der konkreten Verzahnungselemente wie Module zur Praxisreflexion oder seien es eigenständige Angebote für dual Studierende wie Beratungszentren und/oder Veranstaltungen
Kosten und Finanzierung	Gebühren für die Studierenden (bei privaten Hochschulen oder weiterbildenden Studiengängen), finanzielle Beteiligung. Beiträge zur Finanzierung der Betreuungsinfrastrukturen oder durch die (teilweise oder vollständige) Übernahme

Tabelle 18: Merkmale der Dualität (WR, 2013)

4.3 Integrative Qualifikationen im Bereich der Berufsbildung

Integrative hochschulische Qualifikationen sind Qualifikationen im Bereich der Berufsbildung, die Lernergebniseinheiten eines anderen Bildungsbereichs integrieren. Hierzu könnten auch duale Studiengänge gezählt werden, die ja eine Berufsausbildung vorsehen. Interessanterweise werden diese aber nicht als Berufsausbildung angesehen, in die hochschulische Lernergebniseinheiten integriert werden, sondern umgekehrt. Der Wissenschaftsrat sieht ein bisher „noch nicht erschlossenes Potential ... in hybriden Ausbildungsformen, die stärker auf der Berufsbildungsseite verortet werden. Formate, die akademische Inhalte in Berufsausbildungsgänge integrieren, fehlen bisher weitgehend“ (WR, 2013, S. 95 f.).

Die Erforschung einer Verzahnung des Lernens in verschiedenen Institutionen (‚Lernorten‘) hat in der Berufsbildung eine lange Tradition, die unter dem Stichwort „Lernortkooperation“ geführt wird.

5 Bildungsbereichsübergreifende Arrangements auf Basis des DQR-Niveaus 5

5.1 Die Konstruktion bildungsübergreifender Arrangements auf Basis des DQR-Niveaus 5

Als Strategie der Erhöhung von Durchlässigkeit und Integration wird hier das Konzept bildungsbereichsübergreifender Arrangements vorgelegt. Bildungsbereichsübergreifende Arrangements kombinieren Lerneregebniseinheiten verschiedener DQR-Niveaus aus unterschiedlichen Bildungsbereichen mit weiteren attraktivitätssteigerenden Add-Ons und schaffen so durchlässige und integrative Strukturen, die einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten.

In der folgenden Graphik sind Lerneregebniseinheiten als Kästen dargestellt. Sie liegen auf verschiedenen DQR-Niveaus und lassen sich dem hochschulischen Bildungsbereich oder der Berufsbildung zuordnen. Auch kooperativ getragene Lerneregebniseinheiten – in der Graphik in der Mitte der Bildungsbereiche dargestellt – sind denkbar. Lerneregebniseinheiten können Teil einer Qualifikation (grau gefüllt) sein, in der Graphik ein Studiengang (DQR-6) oder eine Berufsausbildung (DQR-4). Lerneregebniseinheiten können auch eine Qualifikation ergänzen, zum Beispiel ein Brückenkurs einer Hochschule oder eine Zusatzqualifikation in der Berufsausbildung (weiß gefüllte Kästen).

Der grau hinterlegte Bereich in der Graphik stellt ein Arrangement dar, das für eine Person individuell zusammengestellt wurde. Es berücksichtigt neben einer vollständigen Qualifikation – hier eine Berufsausbildung – weitere Lerneregebniseinheiten sowie weitere attraktivitätssteigerende Add-Ons (Dreiecke), beispielsweise die Aussicht, mittelfristig einen IT-Betrieb übernehmen zu können oder einen Auslandsaufenthalt.

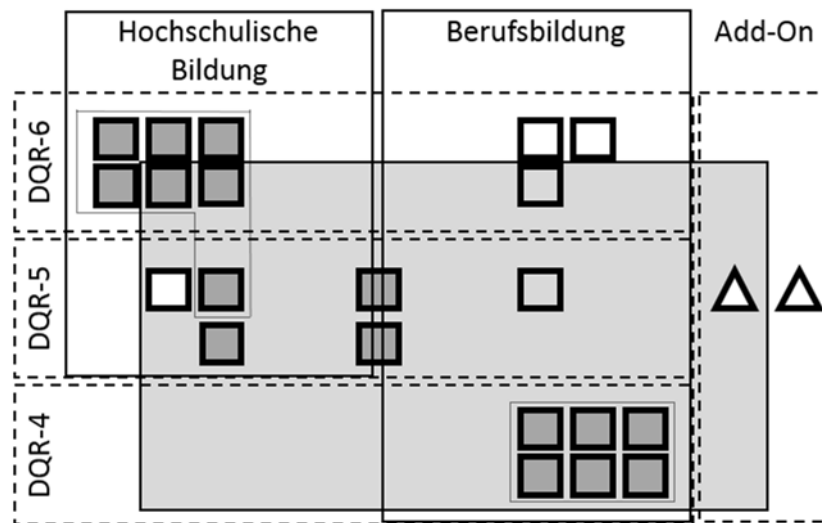


Tabelle 19: Bildungsbereichsübergreifendes Arrangement

Bildungsbereichsübergreifende Arrangements sprechen verschiedene Zielgruppen an. Das bildungsbereichsübergreifende Arrangement kann – wie duale Studiengänge – als Angebot für leistungsstarke Jugendliche konstruiert werden, die vor einer Berufswahlentscheidung stehen. Es kann sich an Personen richten, die die Hochschule nach Absolvieren einiger Module ohne Hochschulabschluss verlassen. In beiden Fällen würden Pakete geschnürt, die über die ‚normale‘ Berufsausbildung hinausgehen und für Lernende attraktiv gestaltet werden sollen. Die Berufsausbildung würde hier meistens verkürzt werden. Bildungsübergreifende Arrangements können auch als längerfristige Perspektive gesehen werden, die sich für Jugendliche im Anschluss an eine ‚normale‘ Berufsausbildung anschließen *könnte*.

Bildungsbereichsübergreifende Arrangements können Unterstützungsangebote für nicht-traditionell Studierende beinhalten, d. h. Informations- und Beratungsangebote sowie Angebote zur Begleitung des Übergangs zum Studium wie Vor- und Brückenkurse sowie Vorbereitungskurse (Banscherus & Pickert, 2013). Ein weiteres wichtiges Element der Differenzierung und Individualisierung bildungsbereichsübergreifender Arrangements sind kodifizierte oder nicht-kodifizierte Zusatzqualifikationen (Goeser, Brengmann-Domogalla, König & Verhey, 2013).

Arrangements integrieren nicht ‚nur Bildungselemente‘ bzw. nicht ‚nur Lernergebniseinheiten‘. Hinzu kommen vielmehr Elemente, die aus Sicht der Zielgruppe die Attraktivität steigern. Explorative empirische Untersuchungen am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und

Personalentwicklung der Universität Erlangen-Nürnberg¹ zeigen, dass nicht nur Lernergebniseinheiten und Qualifikationen Teil eines solchen Arrangements sein sollten. Besonders relevant scheinen betrieblich-ökonomische Perspektiven zu sein. Ein Beispiel dafür ist die Aussicht auf eine Übernahme des Betriebs etwa im Modell „Karriereprogramm Handwerk“ der Handwerkskammer für Unterfranken in Würzburg. Eine weitere wichtige Rolle spielen Auslandsaufenthalte, die in das Arrangement integriert werden. Die Erforschung solcher Add-Ons zu Lernergebniseinheiten bzw. Qualifikationen steht noch am Anfang. Sie erfordern eine differenzierte Marktanalyse.

Die Zusammenstellung eines Arrangements richtet sich nach den Vorstellungen der Individuen und ist Gegenstand von Informations- und Beratungsprozessen. Dabei werden sowohl die hochschulisch erworbenen Kompetenzen als auch die Kompetenzen aufgrund von Berufsbildungsprozessen berücksichtigt. Das Angebot erfordert von den beteiligten Institutionen neue Kooperationsbezüge, eine ausgeprägte gegenseitige Information und Vertrauen.

Arrangements integrieren ‚ganze‘ Qualifikationen, wie dies bei dualen Studiengängen der Fall ist oder aber ein oder mehrere Lernergebniseinheiten bzw. hochschulische Module *unterhalb* der Qualifikationsebene. Studiengänge haben nach den regulativen Standards in europäischen Hochschulraum ein in ECTS-Punkten gemessenes – vorgegebenes – Volumen. Das gilt sowohl für grundständige wie auch für Weiterbildungsstudiengänge. Auch unterhalb dieses Volumens können Hochschulen jedoch einzelne Lernergebniseinheiten bzw. Bündel von Lernergebniseinheiten zu Studienangeboten – nicht Qualifikationen – anbieten. Für diese Angebote hat sich bundesweit noch keine einheitliche Bezeichnungsweise herausgebildet. Der Wissenschaftsrat spricht in diesem Zusammenhang von „Zertifikatskursen“, und zwar im Sinne von „niedrigschwelligen Studienangeboten mit begrenztem zeitlichem Umfang, die zertifiziert werden, aber jeweils für sich zu keinem akademischen Abschluss führen“ (WR, 2014, S. 121). Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Ausweitung solcher Angebote und begründet: „In vielen Fällen haben Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung nur einen punktuellen Bedarf, ihre Kenntnisse und Kompetenzen mit akademischen Inhalten zu ergänzen und benötigen dafür kein vollständiges Studium. In geeigneten Fällen sollten sich die zeitlich begrenzten Zertifikatskurse – gleichsam in einem „Baukastensystem“ – als Ein-

¹ Es handelt sich um eine Reihe von thematisch gebündelten Masterarbeiten „Handlungsoptionen betrieblicher Personalentwicklung durch die Kombination von Personalentwicklung mit beruflichen Aus- und Weiterbildungsangeboten sowie hochschulischer Angebote“ der folgenden Studierenden: Bold, Laura; Hausl, Franziska; Krieglmeier, Andreas; Petter, Christina; Rilke, Johannes; Sterner, Georg. Die Arbeiten wurden gemeinsam von Frau Dr. Y. Schalek, akademische Rätin am Lehrstuhl, und mir betreut. Die Arbeiten wurden ideell durch eine Reihe von Unternehmen, Schulen sowie der IHK Nürnberg unterstützt.

zelmodule zu einem kompletten Bachelor- oder Masterstudiengang zusammensetzen“ (WR, 2014, S. 121).

In der Bestandsaufnahme von berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten in Deutschland unterscheiden Minks, Netz und Völk (2011) vier Typen von Zertifikatskursen nach der Zielgruppe. Als Zielgruppen von Zertifikationskursen sind sowohl Berufserfahrene (inkl. Aus- und Fortbildungsabschluss) als auch Personen mit Hochschulabschluss (Typ A), nur Personen mit Hochschulabschluss (Typ B), nur Personen mit Berufserfahrung (inkl. Personen mit Aus- und Fortbildungsabschluss) (Typ C) oder beide Zielgruppen nicht (Typ D) vorgesehen. Minks, Netz und Völk (2011) erläutern: „Modularisierte kürzere Kursangebote erlauben es, Weiterbildung flexibel in ein Gesamtkonzept lebenslangen Lernens zu integrieren. Solche Formate werden in Zukunft eine wichtige Rolle auch für die Durchlässigkeit und die Studierbarkeit berufsbegleitender Studienangebote spielen können“ (Minks et al., 2011, S. 17). Vor diesem Hintergrund können einzelne Lernergebniseinheiten bildungsbereichsübergreifender Arrangements zu Zertifikatskursen gebündelt werden. Von den Hochschulen verlangt dies die Errichtung einer entsprechenden Zertifikatsordnung bzw. einer Studien- und Prüfungsordnung.

Das Angebot der Hochschulen kann dabei unterschiedlich motiviert sein. Es kann Teil einer Strategie sein, sich als ‚offene Hochschule‘ von anderen Hochschulen zu differenzieren. Es kann durch die mit Weiterbildungsangeboten verbundenen Studiengebühren motiviert sein. Es kann ein Weg sein, besonders attraktive Studierende – zum Beispiel solche mit einschlägiger Berufserfahrung – für die Hochschule zu schließen. Es kann weiterhin ein Teil einer Angebotsstrategie sein, dass – in möglichen kommenden Zeiten rückläufiger Studierendenzahlen – Motive potentieller Studierender in besonderer Weise adressiert.

Arrangements werden hier betrachtet als Gebilde mit Lernergebniseinheiten *mehrerer* DQR-Niveaus. In der Berufsbildung ist dies nicht unüblich, wie dies beispielweise die erwähnten Angebote für Studienabbrecherinnen und -abbrecher zeigen. Bei den Hochschulen ergibt sich bei der Kombination von Lernergebniseinheiten die bereits erwähnte Herausforderung, dass Qualifikationen erst ab dem DQR-Niveau 6 angeboten werden und der Grundsatz der niveaugleichen Anerkennung gilt. Aus formaler Sicht können jedoch auch einzelne Lernergebniseinheiten auf DQR-Niveaus *unterhalb* DQR-Niveaus 6 integriert werden. Denn für hochschulische Module zählt immer das Niveau der Lernergebnisse am Ende der Qualifikation, so dass – ausnahmsweise – auch Module eines niedrigeren DQR-Niveaus innerhalb einer Qualifikation möglich sind, vor allem zu Beginn der Qualifikation. Denn: Der Akkreditie-

rungsrat hat eine Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben beschlossen (Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010, zuletzt geändert am 03.06.2013). Demnach ist die „Verwendung von Modulen aus Bachelorstudiengängen in Masterstudiengängen ... ausnahmsweise zulässig, wenn das Teilqualifikationsziel, das mit der erfolgreichen Belegung des jeweiligen Moduls erreicht wird, in adäquater Weise dem Erreichen des Gesamtqualifikationsziels des Masterstudiengangs dient“ (Nr. 7).

Für Qualifikationen gilt im DQR und im EQF das „Prinzip der besten Passung“, das sogenannte Best-Fit-Prinzip 2008, S. 6. Qualifikationen können Lernergebniseinheiten eines niedrigeren oder höheren DQR-/EQF-Niveaus beinhalten, solange der Schwerpunkt auf dem ausgewiesenen Niveau liegt. Analog können Lernergebniseinheiten Kompetenzen auf einem niedrigeren oder höheren DQR-/EQF-Niveaus beinhalten, solange der Schwerpunkt auf dem ausgewiesenen Niveau liegt.

Insofern können auch Lernergebniseinheiten in einem Bachelor-Studiengang angerechnet werden, wenn sie auf dem DQR-Niveau 5 liegen. Die einzelnen Module, die in einem Bachelor-Studiengang des DQR-Niveaus 6 auf dem DQR-Niveau 5 liegen, haben mit Blick auf den Grundsatz der DQR-niveaugleichen Anerkennung eine strategische Bedeutung. Von besonderer Bedeutung sind dabei Anrechnungen, die im regulären Studienplan in einem Semester liegen. In diesem Fall entfallen ganze Semester, während in anderen Anrechnungsfällen gerade bei Studiengängen, die stark auf Studierendekohorten setzen, lediglich ‚Löcher‘ im Studienplan entstehen.² Alternativ könnten die angerechneten Lernergebniseinheiten mit zusätzlichen Angeboten ersetzt werden, zum Beispiel mit einer Art Zusatzqualifikation. Im ersten Fall ergibt sich – insbesondere mit Blick auf die doppelte Zielsetzung – faktisch die Vorstellung eines short-cycle innerhalb des Bachelors – ohne jedoch die Restriktionen, vor allem das fixe Studienvolumen von short-cycle-Angeboten, in Kauf nehmen zu müssen. Die Hochschulen hätten damit die attraktive Möglichkeit, auf den beruflich erworbenen Kompetenzen aufzusetzen und entsprechend potentielle Studierende gezielt anzusprechen: Denkbar wäre beispielsweise ein Fall, bei dem Lernende eine Berufsausbildung „Fachinformatiker/Fachinformatikerin“ (DQR-Niveau 4) sowie eine Prüfung „IT-Spezialist/in“, etwa „Software Developer“, (DQR-Niveau 5) parallel oder sequentiell absolviert haben. Bei der Aufnahme eines IT-Studiums (DQR-Niveau 6) könnten dann fachliche nahe Eingangsmodule im Studium, zum Beispiel zur Anwendungsentwicklung, die auf Niveau 5 liegen, so anerkannt werden, dass sich das Studium semesterweise verkürzt.

² Diese Vorstellung stammt aus der Hochschule Ulm (Prof. Dr. M. Schäffter, Institut für Informatik).

Für Studienabbrecherinnen und -abbrecher können Lernergebniseinheiten auf Qualifikationen auf dem DQR-Niveau 5 angerechnet werden, zum Beispiel Module eines IT-Studiengangs auf die Qualifikation „IT-Spezialist(in)“. Allerdings können hier die Zulassungsvoraussetzungen in der IT-Fortbildungsordnung zu Problemen bei der Anrechnung führen. Insbesondere die geforderte Berufsausbildung bzw. die Praxiserfahrung dürfte hier regelmäßig zu Problemen führen. Dies könnte teilweise durch entsprechende Angebote von ‚Praxislernergebniseinheiten‘ kompensiert werden. Bislang stellt die Berücksichtigung von Studienleistungen als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung eine Ausnahme dar. Eine solche Ausnahme ist die Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss „Geprüfte(r) Fachwirt(in) für Vertrieb im Einzelhandel“.

Eine besondere Rolle bei der Gestaltung bildungsübergreifender Arrangements spielt das Qualitätsmanagement. Ein solches Qualitätsmanagement erscheint besonders dringlich, ist gleichzeitig jedoch besonders herausfordernd. Bisherige Ansätze des Qualitätsmanagements sind nämlich überwiegend auf einzelne Institutionen und nicht auf Netzwerke bezogen. Ausnahmen stellen im Bereich der hochschulischen Bildung die Ansätze des Qualitätsmanagements für sogenannte joint programs bzw. joint degrees (EUA, (2006)) sowie die gerade in Entwicklung befindlichen Standards für duale Studiengänge des Qualitätsnetzwerks Duales Studium des Stifterverbandes der Deutschen Wirtschaft dar. Im Bereich der Berufsbildung ist vor allem auf die Standards zur kooperativen Entwicklung von Lehrgängen anzuführen, vor allem im InnoQua-Modell (ZDH, 2010).

5.2 Workbased Learning als Folie für die Ausgestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements

Die Ausgestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements kann Vorstellungen des Konzepts des Workbased Learning (Cunningham, Dawes & Bennett, 2004; Helyer, 2010) aufnehmen. Das Konzept des Workbased learning hat im angelsächsischen Bereich eine längere Tradition und wird in unterschiedlichsten Formen realisiert. „Work-based learning is the term being used to describe a class of university programmes that bring together universities and work organizations to create new learning opportunities in workplaces. Such programmes meet the need of learners, contribute to the longer-term development of the organization and are formally accredited as university courses“ (Boud, Solomon & Symes, 2001, S. 4). Nach der Untersuchung von Costley und Dikerdem (2011) werden in den verschiedenen Ansätzen und Realisationsformen von Workbased Learning eine Reihe von Gestaltungs-

merkmalen. Dazu gehört die Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen (Vor-) Erfahrung (Accreditation of prior experiential learning, APEL), eine kooperative Planung des Workbased Learning durch Lernvereinbarungen bzw. Lernverträge, praxisgeführte Projekte (practitioner-led projects), eine spezifische Forschungsmethodologie sowie reflexive Aktivitäten.

Elemente einer Workbased Learning-Ansatzes	Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anerkennung von Qualifikationen aus der beruflichen Erfahrung (APEL) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anrechnungen, Berücksichtigung der Vorerfahrungen bei der Zusammenstellung von Lernergebniseinheiten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperative Planung des Workbased learning 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernverträge, Lernvereinbarungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projektförmige Lernformen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definition von Studienprojekten zusammen mit Praxisvertretern, Durchführung von Studienprojekten in der Praxis
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forschungsmethodische Ausrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Action learning, Inside-Forschung, Praktikerforschung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portfolio, Reflexionsaufträge

Tabelle 20: Elemente des Workbased Learning

Workplaced Learning betont ein spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Dies findet sich paradigmatisch-methodologisch vor allem wieder in Ansätzen der Inside-Forschung (Insider Research Costley, Elliott & Gibbs, 2010), der performativen Forschung (performative research, Haseman, 2010) oder der Praktikerforschung (practitioner research) (Groundwater-Smith, Mitchell, Mockler, Ponte & Rönnerman, 2012). Workbased Learning betont häufig den individuellen Lernenden, während jedoch andere Formen des Lernens den Community-Gedanken hervorkehren, der auch sinnvoll für WBL genutzt werden kann (Siebert, Mills & Tuff, 2009).

5.3 Der GenY-Wertecluster als normativer Referenzpunkt für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Arrangements

Attraktivität ist ein komplexes Konstrukt mit einer längeren Tradition in Bildungspolitik und Berufsbildungsforschung. Attraktivität ist relativ zu einer Zielgruppe. Mit Blick auf das Ziel der Sicherung von Fachkräften meint dies die Attraktivität für die Zielgruppe der potentiellen Fachkräfte.

Attraktivität dürfte in jedem Fall im starken Umfang durch Signale auf dem Arbeitsmarkt geformt werden. Dazu gehören Merkmale bezüglich der durch Bildung angezielten bzw. ermöglichten beruflichen Tätigkeit, die gesellschaftliche Anerkennung dieser Tätigkeit, die Bezahlung bzw. Bildungsrendite, die Sicherheit vor Arbeitslosigkeit, aber Merkmale der voraussichtlichen späteren Arbeitstätigkeit, zum Beispiel die mit der Tätigkeit verbundenen Freiheitsgrade, aber auch Merkmale des Bildungsweges, zum Beispiel der Freiheitsgrade oder der finanziellen Situation während der Ausbildung. Einige Faktoren scheinen dabei zugunsten einer hochschulischen Bildung auszufallen: „Bei allen geprüften Indikatoren (Einkommen, berufliche Position, Ausbildungsadäquanz der Berufstätigkeit) bleiben die Effekte einer Berufsausbildung hinter denen eines Hoch- oder Fachhochschulstudiums deutlich zurück“ (Baethge, Kerst, Leszczensky & Wieck, 2014, S. 1).

„Attraktivität“ ist dabei ein relativer, komparativer Begriff, dem ein Wertesystem zugrunde liegt. Dabei besteht die Gefahr, dass Bildungspolitik und Bildungsplanung *ihr* Wertesystem zugrunde legen. Mit Blick auf das Ziel der Fachkräftesicherung rückt hingegen das Wertesystem der zukünftigen und heutigen Auszubildenden und Studierenden in den Vordergrund. Zur Präzisierung kann auf die seit einigen Jahre in der Personalwirtschaft geführte Debatte um die Generation Y (Parment, 2013) zurückgegriffen werden. Daraus ergeben sich auch Anforderungen an das Personalmanagement (Hucke, Füssel, Goll & Dietl, 2013; Klaffke, 2014), die hier auf die Gestaltung von Bildungsangeboten übertragen werden.

Wertcluster der GenY	Erläuterung	Handlungsoptionen bei der Gestaltung von Bildungsangeboten
Persönliche Entwicklung	Persönliche Entwicklungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten	Individualisierte Entwicklungsangebote, Persönliche Ansprache, Transparenz über Anschlussoptionen, Angebote müssen Optionen erschließen
Vernetzung	Technologieaffine Lebensweise	Nutzung von Technologie bei Arbeit, Kompetenzentwicklung und Wissenstransfer
Leistung	Lebensfreude bei der Arbeit und eigenständige Zeiteinteilung	Unmittelbare Anerkennung, umfangreiches Feedback,
Genuss	Weniger materieller Reichtum als konkretes intensives Erleben und Spaß am Tun	Vereinbarkeit Familie – Beruf – Privatleben, Flexible Zeitgestaltung
Sinnstiftung	Bedürfnis nach Sinnstiftung und Entfaltung von Wirkung	Wenig repetitive, scheinbare sinnlose, administrative Aufgaben, Bedeutung von Aufgaben vermitteln, Kommunikation von Reputation und Werteversprechen
Affiliation und Authentizität		Emotionale Bindung fördern, Fürsorglichkeit, soziales Miteinander

Tabelle 21: Wertcluster mit Erläuterung und Handlungsoptionen bei der Gestaltung von Bildungsangeboten Anlehnung an Klaffke (2014) und Hucke, Füssel, Goll & Dietl (2013)

Angesichts der Entstehung einer Branded-Society (Parment, 2013, S. 107 ff.) werden starke Marken zu einem Erfolgsfaktor – und zwar keineswegs nur im Bereich der Konsumgüter. In der Branding-Forschung werden fünf Erfolgsmerkmale von GenY-Brands herausgestellt (Van den Bergh & Behrer, S. 47 ff.).

Abkürzung	Merkmal eines erfolgreichen GenY-Brands
▪ C	▪ Coolness
▪ R	▪ Realness (brand authenticity)
▪ U	▪ Uniqueness
▪ S	▪ Self-identification with the brand
▪ H	▪ Happiness

Tabelle 22: Fünf Merkmale eines erfolgreichen Brands für die Generation Y nach dem Modell von Van den Bergh und Behrer (2013)

Bildungsanbieter stehen hier vor dem Problem, dass Arrangements nach dem GenY-Wertcluster individualisiert ausgestaltet werden sollten – dies aber genau die Festigung eines starken Produktbrands behindert. Daher bietet es sich an, Typen von Arrangements zu branden und entsprechend zu kommunizieren. Die Vielfalt der Labels, die Angebote für Studienabbrecherinnen und -abbrecher bezeichnet, erzeugt hier eine Unübersichtlichkeit, die dem Aufbau starker Bildungsproduktbrands widerspricht.

6 Fazit

Das DQR-Niveau 5 bietet durch die Konstruktion bildungsübergreifender Arrangements interessante Perspektiven der Weiterentwicklung hochschulischer Bildung und der Berufsbildung. Unübersehbar ist jedoch ein erheblicher Entwicklungs- und Forschungsbedarf.

Literaturverzeichnis

- AK-DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen). (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (März 2011).
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch neue Steuerung im Schulsystem (S. 15–39). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- ANKOM (Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative "Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" - Hrsg.). (2010). Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.
- Annen, S. & Paulini-Schlottau, H. (2009). Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen. Erstmals im Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in umgesetzt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (3), 23–26.
- Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M. & Wieck, M. (2014). Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Berlin: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Oldenburg u. a. (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2011). Erfolgsmodell Duales Studium. Leitfaden für Unternehmen. Berlin und Essen.
- Benz, A. & Dose, N. (2010). Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftlichen Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 13–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung - Hauptausschuss). (2013). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen - Prüfungsanforderungen. Verzeichnis Empfehlungen zur beruflichen Bildung: Nr. 158.

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung - Hauptausschuss). (2014a). Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA-Empfehlung Nr. 160 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Erstellt von der Arbeitsgruppe des Hauptausschusses zur Struktur und Gestaltung von kompetenzorientiert formulierten Ausbildungsordnungen.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung - Hauptausschuss). (2014b). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Verzeichnis Empfehlungen zur beruflichen Bildung: Nr. 156.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2008). Leitfaden für die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen. Bonn: Unveröffentlichtes Manuskript.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2009). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2013). AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2014). Jahresbericht 2013. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bildungsrat (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2012a). Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Bonn, Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2012b). Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2013). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Leitfaden für Skizzeneinreicher und Antragsteller der zweiten Wettbewerbsrunde. Berlin: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & Andere. (2008). Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“. Ohne Ort.
- Borch, H. & Weissmann, H. (2002). IT-Weiterbildung mit System. Betriebliche Karrierestufen für IT- Fachkräfte. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 31 (3), 7–12.

- Boud, D., Solomon, N. & Symes, C. (2001). New Practices for New Times. In D. Boud & N. Solomon (Hrsg.), *Work-based learning. A new higher education?* (S. 3–17). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Büchter, K., Dehnbostel, P. & Hanf, G. (Hrsg.). (2012). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. et al. (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.* Münster: Waxmann.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). (2014). *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education. Working Paper.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Costley, C. & Dikerdem, M. (2011). *Work Based Learning. Work Based Learning Pedagogies and Academic Development.* London: Middlesex University.
- Costley, C., Elliott, G. C. & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research. Approaches to Enquiry for Insider-Researchers.* London: Sage Publications.
- Cunningham, I., Dawes, G. & Bennett, B. (2004). *The handbook of work based learning.* Aldershot, Hants, England: Gower.
- Dobischat, R., Düsseldorf, K. & Dikau, J. (2006). Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 531–546). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten.* Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Eising, R. & Lenschow, A. (2007). Europäische Union. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 325–338). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- EP (Europäisches Parlament) & ER (Europäischer Rat). (2008a). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2009/C155/02.*
- EP (Europäisches Parlament) & ER (Europäischer Rat). (2008b). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 2008/C111/01.*

- Esser, F. H. (2012). Die Entwicklung des DQR. Bildungspolitische Rückschau und Positionierung. In K. Büchter, P. Dehnbestel & G. Hanf (Hrsg.), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* (S. 23–32). Bielefeld: Bertelsmann, W.
- EUA (European University Association). (2006). *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes*. Brüssel: European University Association.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Hintergründe kennen*: Bertelsmann Stiftung.
- Europäische Kommission. (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Frommberger, D. (2009). „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung. Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online) (Profil 2)*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml
- Frommberger, D. (2012). Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108 (2), 169–193.
- Frommberger, D., Held, G., Milolaza, A., Reinisch, H. & Steib, C. (2012). Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative. In BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.), *Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung* (S. 123–136). Bonn.
- Frommberger, D. & Reinisch, H. (2013). Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online) (25)*, 1–25.
- Furth, D. (1973). Short-Cycle Higher Education. Some basic considerations. In OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (Hrsg.), *Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity* (S. 11–42). Paris: OECD.
- Gehmlich, V. (2009). European Credit Transfer System (ECTS). In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (2. Aufl., D.3.2, S. 1–32). Stuttgart: Raabe.

- Goeser, J., Brengmann-Domogalla, H., König, M. & Verhey, V. (2013). *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2012*. Bonn.
- Gröblichhoff, F., Kössler, A. & Tauch, C. (2013). Die Anerkennung im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen im Geiste der Lissabon-Konvention – eine praktische Einführung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (S. G 4.1, S. 1-28). Stuttgart: Raabe.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., Mockler, N., Ponte, P. & Rönnerman, K. (2012). *Facilitating practitioner research. Developing transformational partnerships*. London: Routledge.
- Haseman, B. (2010). Rupture and Recognition. Identifying the performative research paradigm. In E. Barrett & B. Bolt (Hrsg.), *Practice as research. Approaches to creative arts enquiry* (S. 147–158). London: Tauris.
- Helyer, R. (2010). *The work-based learning student handbook (Palgrave study skills)*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Hofmann, S. (2004). Modularisierung. Konzept und Leistungsmerkmale. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (D 3.1, S. 1–18). Stuttgart: Raabe.
- Holtkamp, R. (1996). *Duale Studienangebote der Fachhochschulen (Hochschulplanung, Bd. 115)*. Hannover: HIS.
- Hopbach, A. (2009). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (2. Aufl., D.1.5, S. 1–28). Stuttgart: Raabe.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz). (2013). *Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen. Ein Leitfaden für Hochschulen*. Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz), KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) & BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen*.

- Hucke, M., Füssel, B., Goll, A. & Dietl, S. (2013). Generation Y. Wie man die Berufseinsteiger von morgen erreicht. In R. Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch Strategisches Personalmanagement* (2. Aufl., S. 125–148). Wiesbaden: Gabler.
- JQI (Joint Quality Initiative). (2004). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. Ohne Ort.
- Kirsch, M. & Beernaert, Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*. Brussels.
- Kirsch, M., Beernaert, Y. & Norgaard, S. (2003). *Tertiary Short Cycle Education in Europe. Studie der European association of Higher Education Institutions (EURASHE)*. Brussels: EURASHE.
- Klaffke, M. (2014). Millennials und Generation Z. Charakteristika der nachrückenden Arbeitnehmer-Generationen. In M. Klaffke (Hrsg.), *Generationen-Management. Konzepte, Instrumente, Good-practice-Ansätze* (S. 57–82). Gabler.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2011). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.
- Kohler, J. (2008). Bologna-Instrumente als Förderung von Mobilität und Internationalisierung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (2. Aufl., S. D. 36, S. 1-34). Stuttgart: Raabe.
- Kohler, J. (2009). Europäische Qualifikationenrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme. *European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA)*. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen* (2. Aufl., S. D.1.4, S. 1-38). Stuttgart: Raabe.
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kutscha, G. (1996). *Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland*. Duisburg.
- Linten, M. & Prüstel, S. (2014). *Auswahlbibliografie: Modelle, Konzepte und Perspektiven für das Duale System*. Stand: September 2014 (Version 4.0). Bonn: BIBB.

- Martorana, S. V. (1973). Community-Junior Colleges in the United States. In OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (Hrsg.), Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity (S. 83–148). Paris: OECD.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status Quo und Perspektiven (Forum Hochschule, Bd. 2011,11). Hannover: HIS.
- MSTI (Ministry of Science, Technology and Innovation). (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen.
- Mucke, K. (2003). Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Der Generalsekretär, Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nägeli, R. (2009). Europäische Kompetenzen-Konzepte im Bildungsbereich. Bedeutung und Nutzung für die Curriculums-Entwicklung. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen (2. Aufl., S. D.1.3, S. 1-34). Stuttgart: Raabe.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (Hrsg.). (1973). Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity. Paris: OECD.
- Parment, A. (2013). Die Generation Y. Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Rein, V. (2011a). US Associate Degrees. Short Cycle Qualifikationen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (4), 49–52.
- Rein, V. (2011b). US Degree Qualifications Profile. A transformation catalyst for postsecondary education. Reflections on a work in progress. European Journal of Qualifications (3), 5–12.
- Rein, V. (2012). Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (23), 1–18.
- Schneeberger, A. (2012). Bologna-Prozess als Chance für die Hochschulreform in Österreich? Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (2), 154–169.
- Schomburg, H., Flöther, C. & Wolf, V. (2012). Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel).
- Schuster, M. (2005). Integration von Organisationen. Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

- Schwarz, H. & Bretschneider, M. (2014). Alles "Krumme Hunde? Zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im dualen System. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* (25), 1–21.
- Siebert, S., Mills, V. & Tuff, C. (2009). Pedagogy of work-based learning: the role of the learning group. *Journal of Workplace Learning*, 21 (6), 443–454.
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). *Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. Hannover: HIS GmbH.
- Tutschner, H. (2013). *Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Van den Bergh, J. & Behrer, M. *How cool brands stay hot. Branding to Generation Y* (2. Aufl.).
- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge* (2. Aufl.). Berlin: Epubli.
- WR (Wissenschaftsrat). (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Drs. 10387-10. Lübeck.
- WR (Wissenschaftsrat). (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums - Positionspapier*. Drs. 3479-13.
- WR (Wissenschaftsrat). (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Drs. 3818-14. Darmstadt.
- ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks). (2007). *Ganzheitlich - Passgenau - Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk*. Berlin.
- ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks). (2010). *Leitfaden für die Umsetzung eines qualitätsorientierten, ganzheitlichen und trägerunabhängigen Konzeptes für die Lehrgangsentwicklung. InnoQua-Leitfaden*. Berlin: ZDH.
- ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks). (2013). *Integration von Studienaussteigern in das duale Berufsbildungssystem. Bestandsaufnahme der Handwerksinitiativen zur Integration von Studienaussteigern. Ergebnisse einer Umfrage*. Berlin.