

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Übergänge

Übergänge

3 | 2011

Thema I Übergänge

<u>Editorial</u>	
<i>Peter Faulstich</i>	Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen 203
<u>Wissenschaft</u>	
<i>Andrä Wolter</i>	Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule 206
	Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs
<i>Thomas Freiling</i>	Quereinstieg in die Berufsbildung 217
	Stellenwert von Weiterbildung
<i>Walburga Katharina Freitag</i>	Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge?! Eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse 229
<i>Peter Dehnhostel</i>	Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Chance für mehr Durchlässigkeit in der Weiterbildung? 238
<i>Harry Friebel</i>	Weiterbildungsbiografien und -motivationen 248
<i>Peter Faulstich</i>	Übergänge: Lerninteressen – Bildungskarrieren – Bedeutungsperspektiven 264
<u>Dokumente zum Thema</u>	
	Lebensbegleitendes Lernen und Gleichwertigkeit
	Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – verdi-Positionen 275
	Hochschule und Volkshochschule als Kooperationspartner 283
<u>Service</u>	
<u>Berichte</u>	288
<u>Diskussion</u>	296
<u>Personalia</u>	298
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 61. Jg. 2011 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hhv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldu^r Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Peter Faulstich

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hhv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abosevice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,- €, ermäßiges Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. hbv. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2011 Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen

hbv 2/2011 Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung

hbv 3/2011 Übergänge

hbv 4/2011 Bildungsberichterstattung und Transnationalisierung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hhv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2011 Hessischer Volkshochschulverband, hhv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 3/2011

Editorial

Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen

Peter Faulstich

Die Diskussion über Bildungsbarrieren hat – ausgelöst durch die im internationalen Vergleich belegte starke Selektivität in Deutschland – wieder einmal sowohl Politik- als auch Theoriekonjunktur. Weiterbildung wird ein hoher Stellenwert für Prozesse des Übergangs zwischen Partialbereichen des Bildungssystems und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zugewiesen. Aufstiegsfortbildungen für Meister, Techniker, Fachwirte u.ä., Vorbereitungs- und Unterstützungsmaßnahmen, Brückenkurse u.ä. werden zunehmend entwickelt und ausgebaut. Die Relevanz nimmt noch zu – reziprok zu Akademisierungstendenzen, die schon lange laufen.

Die Problematik steht unmittelbar im Feld der beiden großen Konflikte der bundesrepublikanischen Reformdebatte: „Chancengleichheit“ und „Integration beruflicher und allgemeiner Bildung“. Eine dem eigenen Anspruch nach demokratische Gesellschaft darf Ungleichheit, die als Ungerechtigkeit wahrgenommen und empfunden wird, nicht zulassen. Das Diktum, die „berufliche Bildung“ gelte für die Beherrschten, die „allgemeine Bildung“ sei die Bildung für die Herrschenden, untergräbt die bestehende Desintegration bzw. erfordert tragfähige Legitimationsargumente für die fortbestehende Selektion.

Differente Karrierepositionen werden in der modernen Gesellschaft legitimiert nach dem meritokratischen Prinzip. Meritokratie soll Patronage ersetzen: Leistungsnachweise sollen an die Stelle der Geburtsscheine treten. Allerdings bleibt der Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft, Lernerfolg und Karriere weiter bestehen. Nichtsdestoweniger durchzieht die Unterwerfung unter Prüfungserfolge und Leistungsnachweise die Biographien vom Kindergarten bis zur Weiterbildung und in den „Ruhestand“. Es hat sich eine Berechtigungskaskade aufgetürmt, in der Positionsansprüche herabfließen von dem – nicht justizierbaren – Recht auf Arbeit und auf Bildung, über Hochschulabschluss und -zugang, das Gymnasium bis hinein in die Grundschule. Abgespalten hat sich das Berufsbildungssystem, das dann wieder aufsteigt über die Fachoberschule bis zur fachgebundenen Hochschulreife.

Zugangsberechtigungen für weiterführenden Aufstieg und berufliche Karrieren werden in posttraditionalen Gesellschaften durch hoch segmentierte und hierarchi-

sierte Lernsysteme auf der Grundlage formal zertifizierter Kompetenzen geregelt. Gerade in Deutschland sind die Lernwege traditionell stark voneinander abgegrenzt und bewertet. Besonders zwischen schulischen und dualen Lernformen gibt es wenige Übergangsmöglichkeiten.

Die hier zu treffenden Entscheidungen sind in Deutschland besonders schwierig zu fällen. Es müsste beschäftigungspolitisch eine Strategie verfolgt werden, die der deutschen Politik fremd ist: eine „Entsäulung“. Faktisch findet gegenwärtig eher noch eine stärkere „Versäulung“ des Bildungssystems statt. Das Berechtigungswesen hat in Deutschland einen Stellenwert, der anderen Ländern vorausseilt – oder hinterher hängt – wie auch immer man das betrachten möchte.

„Versäulung“ beinhaltet die Vorgabe langer Bildungswege, die untereinander kaum Verbindungen aufweisen und mit großen, lebenslänglich wirksamen Zertifikaten abschließen. In der Konsequenz müssten im Sinne der „Entsäulung“ diese großen Zertifikate entwertet und an deren Stelle kleine, vielfältige und nachholbare Zertifikate gesetzt werden.

Kompensatorisch wird über institutionelle Durchlässigkeit und individuelle Übergänge diskutiert. Sackgassen soll es nicht geben. Allerdings geraten durch das Wuchern des „Übergangssystems“ gerade viele Jugendliche ohne Schulabschluss in ein Labyrinth, in dem oft sinnlose Warteschleifen gedreht werden. Die fehlende Durchlässigkeit hat sich institutionell verfestigt und Berufsvorbereitung führt oft ins Nichts. Das Bildungswesen in diesem Sektor erfüllt eine „cooling out“-Funktion“, durch die Ansprüche leerlaufen, verschoben und zerstört werden.

Das hätte Konsequenzen für die strategischen Varianten der Expansionsstrategie – also einer Steigerung der Bildungsbeteiligung, nämlich: Zugänge zu öffnen, Durchlässigkeit zwischen Beruf und Hochschule zu erweitern und Gleichwertigkeit herzustellen. Diese drei Möglichkeiten bestehen und wenn über Öffnung, Anerkennung, Anrechnung und Integration diskutiert wird, dann ist zunächst festzustellen, dass die genannten Aspekte durchaus miteinander zu verbinden sind (vgl. Wolter und Faulstich in diesem Heft).

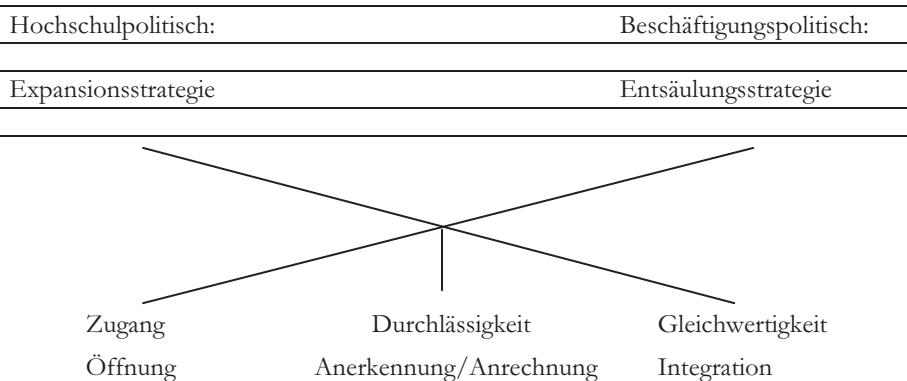


Abbildung 1: Übergangsstrategien

Übergänge sind zunächst nicht vorrangig bezogen auf das Nachholen von Berechtigungen, sondern es soll ein institutionalisierter externer Zugang in Bildungs- und Berufswege durch Erhöhung der Durchlässigkeit geöffnet werden, was in Hinblick auf den Hochschulzugang eine Paradoxie darstellt: Es geht um den flexiblen Zugang zu festgefahrenen Karrieremustern. Man ist weiterhin der „Versäumung“ verhaftet. In Anbetracht dessen wäre die Gleichwertigkeitsstrategie, die mit der Integrationsdiskussion angefangen hat, konsequenter. Das heißt, nicht, alle zu Akademikern machen zu wollen, sondern andere Lernwege in einer Weise auszugestalten, dass sie von den Unternehmen bei ihrer Rekrutierungspolitik entsprechend gewürdigt und vor allem auch bezahlt werden. Übergangsstrategien wären dann aus dieser kritischen Sicht Ersatzstrategien, weil die andere Alternative immer wieder an Einsprüchen der Kultusministerkonferenz scheitert und kurzfristig also nicht durchzuführen ist.

Ein Teil individueller Aufstiegsstrategien setzt nichts desto weniger, wenn die normalen Wege über Gymnasium und Abitur versperrt sind, auf Nachholen schulischer Abschlüsse. Sammelname für die Umwegstrategie ist „Zweiter Bildungsweg“, auf dem nachträglich Zertifikate eingesammelt werden, um auf den Königsweg zurückzufinden.

Zusätzlich haben sich Anerkennungs- und Anrechnungsstrategien herausgebildet (vgl. Freiling und Freitag in diesem Heft), die nicht auf schulische Formalqualifikationen setzen, sondern auf Kompetenzen, die in Tätigkeiten im Beruf, der Familie o.a. erworben worden sind. Damit findet eine Abkopplung von Lernweg und -ergebnis statt (vgl. die Diskussion um den DQR: Dehnhostel in diesem Heft)

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wird erstmals ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil außerhalb der in formalen Lernwegen erworbenen Kompetenzen vorgelegt. Damit sollen die Übergänge flexibler werden. An verschiedenen Schnittstellen können die Konzepte und Resultate und der Stellenwert der Weiterbildung geprüft werden (vgl. Freiling zur Berufsbildung und Freytag zur Hochschule in diesem Heft)

Entscheidend ist letztlich die Wertigkeit der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Aber die meritokratischen Überzeugungen, dass nämlich die Fähigsten an der Spitze stehen und ihr Einsatz belohnt werde, greifen nicht. Die Behauptung, dass sich Leistung rechnet, erweist sich oft als falsch. Die Konstruktion von Ungleichheit folgt nicht dem meritokratischen Legitimationsprinzip. „Die Leute oben verdienen mehr Geld und haben mehr Macht als die unten, obwohl sie weniger Kompetenzen mitbringen“ (Richard Sennett: „Schlauer, als der Chef erlaubt“, in: Die Zeit Nr. 13, 24. März 2011, S. 56). Die Meritokratie muss ein Qualifikations-Positions-Paradox aushalten.

In diesem Kontext bekommen Übergänge ihre ambivalente Relevanz: ob sie nämlich nur als nachträgliche Kompensationslegitimation dienen, oder aber ob sie die Rechtfertigungslücke nutzen und erweitern, in der individuelle Chancen ergriffen und eröffnet werden können (vgl. Friebel in diesem Heft).

Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule

Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs

Andrä Wolter

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der aktuellen bildungspolitischen Debatte zu Übergängen aus der beruflichen Bildung und aus der Weiterbildung in die Hochschule. Übergänge zur Hochschule werden in Deutschland traditionell von der Schule, vom Gymnasium her erörtert, also primär aus der Perspektive formaler Bildung, charakterisiert durch hochgradige Regulierung und weitgehend normierte Organisation sowie durch reguläre Abschlüsse des Schulsystems. Berufliche Bildung und Weiterbildung – allgemein wie beruflich – lenken den Blick darüber hinaus auf Orte non-formalen und informellen Lernens und damit auf die Frage, in welcher Form Zugänge zur Hochschule auch unter Anerkennung bzw. Anrechnung non-formalen und informellen Lernens möglich sind. Dieser Perspektivenwechsel stellt für Deutschland eine erhebliche Herausforderung dar, weil er einen Wechsel von der hier tief verankerten Berechtigungsorientierung zu einer Kompetenzorientierung bedeutet. Damit würde Deutschland Anschluss an Entwicklungen in anderen Ländern gewinnen, in denen Verfahren der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen – zum Beispiel unter der Bezeichnung APEL (assessment/accreditation of prior experiential learning) schon länger etabliert sind.

1. Paradigmenwechsel: Von der individuellen Begabung zur institutionellen Durchlässigkeit

Die starke Fixierung auf den Übergang zwischen Schule und Hochschule ist primär ein Resultat der bildungshistorisch verankerten tiefen Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung – bildungstheoretisch immer wieder von den verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus legitimiert. Diese Differenzierung manifestiert sich in der Bindung des Hochschulzugangs an die gymnasiale Oberstufe bzw. deren Abschluss (Abitur), aber auch in einer entsprechenden inhaltlichen Normierung des Studiengangskonzepts. Eine Folge davon bestand in dem institutionellen Ausschluss der beruflichen Bildung und Weiterbildung (sofern kein

Abitur vorlag) von der Möglichkeit des Hochschulzugangs. Lediglich im Bereich der Fachhochschulen ist die Situation durch die Etablierung fachhochschulspezifischer, zumindest teilweise stärker berufsorientierter Zugangswege (z. B. über die Fachoberschule, Berufsoberschule oder Fachschulen) ein wenig offener.

Zwar gibt es in Deutschland schon seit den 1920er Jahren einen schmalen Seiten-einstieg in ein Hochschulstudium neben dem Abitur, der über eine Zulassungsprüfung an der Hochschule führte (Wolter 1990). Dabei ging es aber gar nicht um die Anerkennung einer beruflichen Qualifikation als Voraussetzung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium (Berufskonzept), sondern eher um eine Ausnahmeregelung, eine zweite Chance für einzelne „Hochbegabte“, die aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen kein Abitur erwerben konnten (Begabungskonzept). Der bildungstheoretisch legitime Weg für junge Erwachsene ohne gymnasiale Vorbildung zur Hochschule führte über das Nachholen des Abiturs in einer der Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs – zunächst der Abendgymnasien, seit dem 2. Weltkrieg auch der Kollegs (Schwabe-Ruck 2011). Nachdem es in den 1970er und 1980er Jahren unter dem Vorzeichen des enormen Wachstums des Hochschulsystems, das sich schon auf dem regulären Weg zur Hochschule vollzogen hatte, um solche Sonderformen des Hochschulzugangs eher ruhig geworden war, sind die Übergänge zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung, Erwerbstätigkeit und Hochschulzugang in den letzten zwei Jahrzehnten stärker in das bildungspolitische Blickfeld geraten. Die Diskussion kreist seitdem vor allem um den Begriff bzw. das Problem der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule.

Im internationalen Kontext richtet sich der Blick immer wieder auf eine Personengruppe, die mal als „adult students“, mal als „mature students“ oder – dieser Begriff hat sich inzwischen weitgehend durchgesetzt – als „non-traditional students“ bezeichnet wird (OECD 1987; Schuetze/Slowey 2000; Schuetze/Wolter 2003; Teichler/Wolter 2004). Allerdings wird der Begriff „non-traditional students“ international sehr unterschiedlich definiert. In komparativen Untersuchungen (wie den eben angeführten) konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Konzepts „nicht-traditionelle Studierende“ identifiziert werden: (1) Studierende oberhalb einer bestimmten Altersgrenze, meist 25 Jahre; (2) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, „first nations“); (3) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biographien auf dem Wege zur Hochschule; (4) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind; und (5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren.

2. Hochschulzugang für Berufstätige: Bildungspolitische Motive und Argumente

In Deutschland werden unter „nicht-traditionell“ vorrangig besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren für Berufstätige subsumiert, die nicht über eine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen. Dieses ist oft mit diskontinuierlichen

Bildungs- und Lebensverläufen verbunden. Nicht-traditionelle Studierende wären dann in Deutschland im wesentlichen solche, die über den so genannten Dritten Bildungsweg zur Hochschule gekommen sind. Unter diesem Begriff werden die in den Ländern vorhandenen hochschulrechtlichen Regelungen der Zulassung von Berufstä-tigen zusammengefasst¹ – also solche Wege, die nach Schulabschluss (ohne Hoch-schulreife), Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung einen Übergang über ein hochschulrechtlich geregeltes Verfahren in ein Studium eröffnen.

Historisch spielten vor allem zwei Argumente eine Rolle, die heute jedoch weitgehend ihre Bedeutung verloren haben. Das (Hoch-)*Begabungsargument* ist das älteste. Konsequenz war ein eher charismatisches Prüfungsmodell, das ganz von der Vorstellung einer außeralltäglichen, vordbildlichen Persönlichkeitsqualität bestimmt war. Zulassungsvoraussetzungen und Prüfungsanforderungen waren entsprechend hochselektiv. Mit der Thematisierung der massiven sozialen Disparitäten in der Verteilung der Bildungschancen kam mit dem *Ungleichheitsargument* eine zweite Argumentationslinie auf, die sich im Kontext der Hochschul- und Studienreformdebatte in den 1970er Jahren zur Forderung nach einer sozialen Öffnung der Hochschulen verdich-tete. Empirisch gesehen erweist sich die Erwartung, die Ungleichheit der Bildungs-chancen durch eine Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige korrigieren zu können, jedoch als weit überzogen. Erstens fallen solche Zugangswege bislang statis-tisch viel zu schmal aus. Zweitens sind auch solche Wege keineswegs frei von sozia- len Selektionsmechanismen. Alles in allem erfüllen solche Zugangswege eher eine in-dividuelle Ventil- als eine strukturelle Korrekturfunktion.

In den letzten Jahren ist das *Argument des Fachkräftemangels* hinzugekommen. Zwar bezieht sich der erwartete Fachkräftemangel nicht nur auf Hochschulbildung, sondern auch auf schulisch und/oder betrieblich qualifizierte Arbeitskräfte. Aber die Befürchtung eines massiven akademischen Nachwuchsmangels hat inzwischen eine besondere Prominenz gewonnen und ist in Deutschland inzwischen Teil der bildungspolitischen Rhetorik geworden. Während die Hochschulexpansion in Deutsch-land lange Zeit – gerade seitens der deutschen Wirtschaft – von der Sorge begleitet war, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen führen, hat sich diese Befürchtung inzwischen in ihr Gegenteil verkehrt. Seit einigen Jahren herrscht eher das Bild eines zu erwartenden, teilweise sogar schon vorhandenen (Nachwuchs-)Mangels (z. B. in den sog. MINT-Fächern) vor. Die absehbare demographische „Verknappung“ würde diesen Mangel langfristig noch verstärken. Vor diesem Hintergrund gilt die Öffnung des Hochschulzugangs gegenüber der beruflichen Bildung und Weiterbildung jetzt als ei-ne Art Puffer, die Studienanfänger- und damit die späteren Absolventenzahlen über das herkömmliche Studienberechtigtenpotenzial hinaus zu erweitern.

Die empirische Evidenz für diese Befürchtung ist jedoch eher schwach. Die wenigen empirisch basierten Projektionen kommen nicht so eindeutig zu dem Ergebnis, dass sich eine dramatische Lücke zwischen Angebot und Bedarf im Bereich hochqua-lifizierter Arbeitskräfte öffnet. Es ist problematisch, allein oder primär aus demogra-phischen Diskrepanzen (Vergleich älterer und jüngerer Alterskohorten) auf Ange-botslücken zu schließen, ohne neben dem gesamten Kranz der Rahmenbedingungen

der Qualifikations- und Arbeitsmarktentwicklung mögliche compensatorische Strategien zu berücksichtigen. Wahrscheinlicher als ein gravierender genereller Mangel sind sektorale „mismatches“ in bestimmten Fachrichtungen oder Berufsfeldern. Schon das geschätzte Volumen des Wachstums fällt in den vorhandenen Projektionen sehr unterschiedlich aus (Bonin u. a. 2007; Helmrich/Zika 2010; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 159 ff.). Aber auch die Bereiche, für die am ehesten ein Mangel prognostiziert wird, variieren – zum Teil eher die Ingenieursberufe, zum Teil eher die Sozial- und Gesundheitsberufe.

3. Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und Hochschulzugang

Vor diesem Hintergrund scheint es angeraten, nach einer nachhaltigeren Begründung für offenere Übergänge zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschule Ausschau zu halten. Eine solche Argumentationslinie ließe sich als erstes über das *Gleichwertigkeitsargument* entwickeln, das in der Berufspädagogik bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann. In Deutschland hat sich, wie bereits erwähnt, seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts beim Zugang zur Hochschule eine institutionelle Ordnung ausgebildet, welche die Aufnahme eines Studiums von dem Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbenen Studienberechtigung abhängig macht (Baethge 2007). Diese institutionelle Regelung konnte sich im frühen 19. Jahrhundert noch auf eine klare Überlegenheit des Gymnasiums gegenüber einer noch ganz vorindustriell-ständisch, handwerklich verfassten Berufsausbildung bei der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und theoretischen Wissens berufen.

Diese historische Konstruktion ist aber inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit der Reform der beruflichen Bildung in den späten 1980er Jahren zeichnet sich hier ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die Bedeutung wissensbasierter Qualifizierungsanteile und überfachlicher Kompetenzen zunimmt und die erfahrungsbasierte Fähigkeiten tendenziell abnimmt. Der Qualifikationsstrukturwandel, der die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit nachhaltig verändert (hat), führt zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen. Sie bringt die alte intellektuelle Distanz zwischen Gymnasium und Berufsausbildung nicht gleich zum Verschwinden, lässt jedoch den kognitiven Vorsprung wissensbasierter gymnasialer Bildung gegenüber einer (angeblich) primär erfahrungsbasierten Berufsbildung in vielen (sicher aber nicht allen) Ausbildungs- und Berufsfeldern schrumpfen. Wie im gymnasialen Bereich so gilt auch für die berufliche Bildung, dass die Frage der Studieneignung immer stärker zu einer Frage der individuellen Kompetenz wird, unabhängig von den institutionalisierten Bildungswegen.

Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bleibt eine wohlfeile rhetorische Forderung, solange nicht die Ebenen – Institutionen, Berechtigungen, Zugänge – spezifiziert werden, auf denen Gleichwertigkeit realisiert werden soll. Dementsprechend lassen sich unterschiedliche Gleichwertigkeitsmodelle differenzieren. Zunächst muss zwischen Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit unterschieden

werden: „Gleichwertigkeit“ im Sinne funktionaler Äquivalenz bedeutet, dass Abschlüsse und Zertifikate auf verschiedenen Wegen erworben werden können, ihre Ergebnisse aber im wesentlichen den gleichen Anforderungen, Kriterien oder Standards entsprechen. „Gleichartigkeit“ ist dagegen ein Anspruch, der auf die inhaltliche, curriculare Gestaltung der Bildungswege zielt. Für eine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung beim Hochschulzugang lassen sich drei Ansätze unterscheiden.

Erstens kann Gleichwertigkeit auf der Ebene der Sekundarstufe II und ihrer Abschlüsse hergestellt werden, indem eine Studienberechtigung nicht mehr nur mit dem Abitur, sondern auch mit den berufsbildenden Abschlüssen vergeben wird. Eine solche Gleichstellung der Abschlüsse hat Hegelheimer (1986) als Äquivalenzmodell bezeichnet. Damit entfällt die Notwendigkeit einer gesonderten Regelung des Hochschulzugangs für Berufsqualifizierte. Ein solches Gleichwertigkeitsmodell stößt – wenig überraschend – auf massiven Widerstand bei den Interessenvertretern des Gymnasiums, aber auch bei den Hochschulen. Eine pauschale Gleichstellung würde die Einsicht unterdrücken, dass die insgesamt ca. 350 Ausbildungsberufe in Deutschland im Blick auf Niveau, Anforderungen, Qualität, Wissensbezug oder Fortbildungsinтенstät differenziert zu beurteilen sind. Vorstellbar wäre, was Hegelheimer (1986) als Zertifikatsmodell bezeichnet, dass die Gleichstellung schulischer und beruflicher Abschlüsse unter Beachtung inhaltlicher Auflagen oder zusätzlicher Anforderungen erfolgt (z. B. im Bereich Fremdsprachen).

Zweitens kann Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auf der Ebene des Hochschulzugangs hergestellt werden. Schulabschlüsse und (Zugangs-)Berechtigungen wären vollständig voneinander zu entkoppeln. Das Abitur wäre keine automatische Hochschulzugangsberechtigung mehr. Vielmehr hätten sich alle Bewerber/innen – mit oder ohne Abitur – einem hochschuleigenen Auswahlverfahren zu stellen, wie auch immer dieses im einzelnen aussehen würde. Hegelheimer (1986) hat diesen Ansatz als Allokationsmodell bezeichnet

Drittens kann Gleichwertigkeit hergestellt werden, indem nicht die vorhandenen Abschlüsse, Zertifikate und Berechtigungen, sondern die damit nachgewiesenen Kompetenzen innerhalb eines Referenzrahmens anerkannt werden. Dabei geht es primär um die in institutionalisierten Bildungsgängen vermittelten und durch Abschlüsse dokumentierten Kompetenzen. Ein nicht-institutioneller Ansatz, der an den individuell vorhandenen, auf welchen Wegen auch immer erworbenen Kompetenzen anknüpft, würde in die Richtung bildungswegunabhängiger individueller Kompetenzdiagnosen führen und wäre eine Variante eines Allokationsmodells. Die Idee eines solchen Referenzrahmens liegt den Bemühungen um einen Deutschen Qualifikationsrahmen zugrunde, der den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen durch eine nationale Regelung ersetzt. Bildungsgänge und Abschlüsse werden von ihren Ergebnissen („outcomes“) in Form von Kompetenzen beschrieben und systematisiert und den Niveaustufen des Referenzrahmens zugeordnet. Ziel ist es, die vorhandenen Bildungsgänge/Abschlüsse mithilfe einer solchen Matrix abzubilden, transparent und – national wie international – vergleichbar zu machen.

4. Lebenslanges Lernen und Hochschulzugang

Dieses letzte Gleichwertigkeitsmodell leitet bereits zu einer weiteren Argumentationsstrategie, nämlich zum lebenslangen Lernen. Die *Idee des lebenslangen Lernens* kann inzwischen auf eine beinahe vier Jahrzehnte umfassende Entwicklungsgeschichte zurückblicken, in der diese Idee einen starken Bedeutungswandel erfahren hat (Schemann 2002; Schuetze 2007), auch wenn der nationale oder internationale Diskurs noch nicht zu einem konsensfähigen Konzept geführt hat. Mit lebenslangem Lernen verbinden sich divergierende gesellschaftspolitische Ziele und Ordnungsvorstellungen (vgl. Wiesner/Wolter 2005; Wolter u. a. 2010). Bemerkenswert ist, dass im internationalen Kontext die Bedeutung lebenslangen Lernens wesentlich weiter gefasst wird, als es dem traditionellen Verständnis von Weiterbildung in Deutschland entspricht. Von der Forderung nach Ausbau und Förderung der Weiterbildung hat sich das Konzept zu einer umfassenden, „inklusiven“ bildungspolitischen Strategie hin entwickelt, die das gesamte Bildungssystem und alle biographischen Lebenszyklen einschließt. In der internationalen Debatte hat lebenslanges Lernen inzwischen mehr und mehr die Konturen eines systemtheoretischen Konzeptes, einer bildungspolitischen Vision gewonnen.

Vier Aspekte sind für dieses systematische Verständnis bedeutsam: (1) die Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungssequenzen, indem institutionell vorgegebene Bildungswege nach einem starren berechtigungsbasierten Laufbahnmodell aufgelöst werden; (2) die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen (wie z. B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) erlauben; (3) die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne; und (4) schließlich die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten, so dass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander „verrechenbar“ sind bis hin zur formellen Anerkennung. Lebenslangem Lernen liegt die Idee zugrunde, dass die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch ermöglichten Bildungswege möglichst offen, flexibel und transparent sein sollen. Sie sollen vielfältige „Eingänge“ und „Ausgänge“ ohne Sackgassen aufweisen, damit ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Beweglichkeit ebenso auf der vertikalen, biographischen Achse wie auf der horizontalen, strukturellen Achse gewährleistet ist.

Die etwa seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachtende Aufnahme dieses Themas durch die Europäische Union hat dazu geführt, lebenslanges Lernen als ein weiteres Element in den Bologna-Prozess einzufügen. In der Bologna-Erklärung (1999) spielte lebenslanges Lernen zunächst nur eine periphere Rolle. Seit der Prager Nachfolgekonferenz (2001) ist lebenslanges Lernen aber zu einem „Eckpfiler“ (Banscherus 2010) aller folgenden Konferenzen und Deklarationen geworden, selbst wenn die Ausführungen hierzu oft recht vage bleiben. Auch wird man nicht ernsthaft behaupten können, lebenslanges Lernen sei in der öffentlichen Wahrnehmung ein Kernpunkt des Bologna-Prozesses geworden. Nicht nur in Deutschland wird Bologna primär mit der Einführung gestufter Studiengänge und entsprechender Studienab-

schlüsse assoziiert. Lebenslanges Lernen rangiert auf der hochschulpolitischen Agenda bestenfalls danach.

Unter „lebenslangem Lernen“ wird im Bologna-Prozess weniger postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassendere hochschulpolitische Strategie begriffen. Banscherus (2010) nennt vier zentrale Komponenten: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht-traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) die Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens. Eine besondere Bedeutung wird dabei der Anerkennung („recognition“) von „prior learning“ zugeschrieben, von vor dem Studium erbrachten beruflichen Leistungen (aus Ausbildung, Fortbildung und praktischer Tätigkeit) auf Hochschulzugang und/oder Studium. Dieses Feld der Anerkennung oder – präziser – der Anrechnung ist im übrigen eine Schnittstelle zwischen dem hochschulpolitischen Bologna- und dem parallel laufenden berufsbildungspolitischen Kopenhagen-Prozess, in dem die Durchlässigkeit („permeability“) zwischen beruflicher Bildung und Hochschule eine zentrale Rolle spielt. Große Bedeutung kommt dabei einer erweiterten Anrechnung von Lernleistungen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu, nicht nur Einrichtungen des formellen Lernens, sondern auch Orten des non-formellen und informellen Lernens, gerade für die Ausformung von Studierfähigkeit im Medium beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen.

5. Hochschulzugang aus dem Beruf: Der Status quo

Der bildungspolitische Bedeutungszuwachs, den der Hochschulzugang für Berufsqualifizierte in den letzten Jahren erfahren hat, lässt sich nicht nur daran ablesen, dass sich Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Hochschulrektorenkonferenz dazu mehrfach weitgehend übereinstimmend geäußert haben. Von zentraler bildungspolitischer Bedeutung ist in jüngster Zeit die Entschließung von Bund und Ländern auf dem Dresdner Bildungsgipfel im Oktober 2008 unter dem Titel „Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ gewesen. Neu an der Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels war vor allem die Absicht, Absolventen und Absolventinnen beruflicher Fortbildungsprüfungen eine allgemeine Studienberechtigung zuzuerkennen. Außerdem wird – eher vage – gefordert, dass berufliche Qualifikationen auf die Studienleistungen angerechnet werden sollen. Hierzu gibt es bereits eine in den Hochschulen weithin unbekannt gebliebene Vereinbarung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2002 (aktualisiert 2008), die eine solche Anrechnung im Umfang von bis zu 50 Prozent der Studienanforderungen vorsieht. Im Rahmen der ANKOM-Initiative des Bundes (2006 – 2009) sind exemplarisch Verfahren entwickelt und erprobt worden, die Anrechnung beruflicher Leistungen – hier auf der Ebene beruflicher Fortbildungsabschlüsse (Meister, Techniker, Fachwirte usw.) – auf Studiengänge bzw. Studienanforderungen zu ermöglichen. Von einer flächendecken-

den Einführung kann aber noch keine Rede sein, unter anderem wegen der Komplexität der Verfahren (Stamm-Riemer u. a. 2008, 2011).

Die Kultusministerkonferenz hat durch Beschluss vom März 2009 die Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels umgesetzt (KMK 2009). Danach erhalten die Inhaber/innen beruflicher Fortbildungsabschlüsse generell eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (wonach, mit anderen Worten, der Bäckermeister in Zukunft nicht nur Lebensmitteltechnologie, sondern auch Medizin oder Philosophie studieren können soll). Die Konzentration der bildungspolitischen Diskussion auf den Hochschulzugang von Meistern mag ihre berufsbildungspolitische Legitimation in der Anerkennung der beruflichen Qualifikation dieser Gruppe finden. Angesichts ihrer ganz anderen Berufsbiographien und Karriereperspektiven muss aber bezweifelt werden, ob es sich um die zentrale Zielgruppe handelt. Alle anderen beruflich qualifizierten Bewerber/innen erhalten nach erfolgreichem Abschluss eines „Eignungsfeststellungsverfahrens“ eine fachgebundene Studienberechtigung, wobei eine Affinität zwischen Berufsausbildung und Studienfach erforderlich ist. Diese Regelung ist äußerst unflexibel, weil sich viele Ausbildungsberufe gar keinem Studienfach oder Studiengang zuordnen lassen und sich für viele Studienfächer und -gänge keine Vorbildungsberufe finden. Außerdem können berufliches Lernen oder Lernen im Prozess der Arbeit auch dann studienrelevanten Kompetenzerwerb fördern, wenn es keine direkte fachliche Entsprechung zwischen Beruf und Studium gibt. Gegenwärtig setzen die Länder diesen Beschluss der KMK um (KMK 2010).

Die tatsächliche Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule in Deutschland hält sich bislang in sehr engen Grenzen. Der Anteil nicht-traditioneller Studierender ist deprimierend gering. Er ist von 1995 bis 2008 gerade mal von 0,5 auf 1,1 Prozent angewachsen. An den Universitäten waren es (2008) 0,6 Prozent, an den Fachhochschulen 1,8 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 291). Die Institutionen des Zweiten Bildungswegs kommen auf einen doppelt bis dreifach höheren Anfängeranteil. Immer noch hat im Universitätsbereich das gymnasiale Abitur mit 95 Prozent (unter Einschluss des Zweiten Bildungswegs) eine fast monopolartige Bedeutung als Studienberechtigung. Selbst im Fachhochschulbereich ist es jede/r Zweite, die/der ihr/sein Studium mit dem Abitur aufnimmt. Die Dominanz des Abiturs als »Königsweg« des Hochschulzugangs ist ungebrochen. Die weit verbreitete Befürchtung, wonach eine Öffnung des Hochschulzugangs zu einer noch stärkeren Überfüllung der Hochschulen führe, erweist sich deshalb als weit hergeholt.

Worin liegen die Gründe und Ursachen für diese geringe Bedeutung des Dritten Bildungswegs? Dafür lassen sich mehrere Bedingungen identifizieren, die zugleich verdeutlichen, in welche Richtung diese Zugangswege weiterentwickelt werden müssen. Erstens zeichnet sich dieser Weg durch eine ausgeprägte Intransparenz und Heterogenität zwischen den Bundesländern aus (Nickel/Leusing 2009). In 16 Ländern gibt es mehr als 30 Regelungen. Zulassungsprüfungen unterschiedlicher Art stehen neben Einstufungsprüfungen, Formen eines Studiums auf Probe, Anerkennung der Meisterprüfung und anderen Varianten. Zweitens erweisen sich die vorhandenen Zulassungsregelungen noch oft als restriktiv. Ein Beispiel dafür ist die erwähnte Affinitätsforderung. Drittens zeichnet sich Deutschland durch ein erhebliches Angebotsde-

fizit an flexiblen Studienformen zum Beispiel durch berufsbegleitendes Teilzeitstudium oder durch Fernstudium aus. Diese sind aber für Bewerberinnen und Bewerber wichtig, weil sie ein berufsbegleitendes Studieren ermöglichen. Auch Verfahren zur Anrechnung beruflicher Leistungen unter Einschluss der Weiterbildung auf Hochschulzugang oder Hochschulstudium sind unterentwickelt. Viertens verhalten sich viele Hochschulen bei diesem Thema sehr defensiv – meist unter Berufung auf Kapazitätsengpässe oder befürchtete Qualitäts- und Niveauprobleme. Oft sehen die Hochschulen eine Spannung zwischen ihren Exzellenzbestrebungen und einer Öffnung des Hochschulzugangs. Insgesamt ist in Deutschland die Vorstellung von Studierfähigkeit immer noch stark vom Modell des gymnasialen Abiturs geprägt.

6. Schlussbemerkungen: Auf der Suche nach einer nachhaltigen Legitimation

Förderlich für Bemühungen um eine Öffnung des Hochschulzugangs scheinen ein zunehmender Bedarf und ein Nachwuchsmangel an hochqualifizierten Arbeitskräften zu sein. Auch die gegenwärtige Aktualität des Themas „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule“ steht exakt in diesem Kontext: die Öffnung des Hochschulzugangs als eine Art „Reservearmee“ der Fachkräfteterkrutierung. Oft erlischt das Interesse aber schon wieder, wenn sich diese Konstellation verändert. Von daher gilt es, eine nachhaltige Argumentationsstrategie zu entwickeln, die den Zugang nicht-traditioneller Studierender nicht zum Spielball kurzfristiger, volatiler Konjunkturen und Interessen macht. Um dem Thema Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs gegenüber der beruflichen Bildung und Weiterbildung mehr bildungspolitischer Kontinuität zu verschaffen, wäre eine systemlogische Funktion solcher Zugangswege zu entwickeln. Damit ist gemeint, einen offeneren Hochschulzugang als integrierten Bestandteil der institutionellen Strukturen unseres Bildungssystems zu etablieren – und nicht um eine Art Lückenfüll- oder Kompensationsfunktion herum aufzubauen.

Eine solche systemlogische Funktion könnte das Argument der Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erfüllen, auch wenn eine generelle Gleichstellung allgemein- und berufsbildender Abschlüsse auf der Ebene der Sekundarstufe II die doch beträchtlichen Unterschiede im Niveau zwischen einzelnen Ausbildungsgängen ignorieren würde. Ein anderer Begründungsansatz steckt in dem Konzept des lebenslangen Lernens. Unter dem Aspekt der Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens gewinnen Öffnung, Flexibilität und Durchlässigkeit von Übergängen eine zentrale Bedeutung – und damit auch nicht-traditionelle Zugangswege zur Hochschule. Schließlich sind doch die Absolventinnen und Absolventen solcher Bildungswege mit Blick auf den kumulativen Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen (unter Einschluss non-formalen und informellen Lernens) über die Lebensspanne geradezu paradigmatisch für lebenslange Lernprozesse. Dieses Argument wäre auch gegenüber der europäischen Bildungspolitik anschlussfähig. Lebenslanges Lernen ist schließlich ein Konzept, das exakt an der Schnittstelle von Berufsbildungs-, Weiterbildungs- und Hochschulpolitik steht. Das Konzept des lebens-

langen Lernens verdeutlicht aber auch, dass es nicht allein um die Frage des Hochschulzugangs und der Zulassungsverfahren geht. Vielmehr ist auch die Frage flexibler Studiengangsformate und einer flexibleren Studienorganisation bedeutsam.

Anmerkungen

- 1 Davon unterschieden werden die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs, die den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen schulrechtlich regeln, während über den Dritten Bildungsweg nicht Schulabschlüsse, sondern Zugangsberechtigungen für ein Hochschulstudium vergeben werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorenstützter Bericht mit einer Analyse zu Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen. Bielefeld
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, D./Haselhorn, M. (Hrsg.): Bildung-Lernen. Göttingen. S. 93-116
- Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G./Wolter, A./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. München. S. 221-238
- Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn
- Hegelheimer, A. (1986): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bonn
- Helmrich, R./Zika, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld
- KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand Juli 2010
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Gütersloh
- OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris
- Schemann, M. (2002): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg. S. 128-137
- Schuetze, H. G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht. 6. S. 177-188
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (eds.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. London
- Schuetze, H. G./Wolter, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learners in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen. 51 (5). S. 183-189
- Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs. Düsseldorf
- Stamm-Riemer, I. u. a. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover

- Stamm-Riemer, I. u. a. (Hrsg.) (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. 13 (Heft 2). S. 64-80
- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. München
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht des Abiturs. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg. S. 49-116
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg. S. 138-152
- Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.) (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München

Quereinstieg in die Berufsbildung

Stellenwert von Weiterbildung

Thomas Freiling

Zusammenfassung

Erkenntnisinteresse des Aufsatzes ist die Klärung der Frage, welchen Stellenwert Weiterbildung zur Gestaltung des Quereinstieges und letztlich veränderter Berufsbiografien einnimmt und welche Resultate durch den Quereinstieg identifizierbar sind. Zur Klärung der Fragestellung wird sich auf die Auswertung bildungsökonomischer Effekte von Weiterbildung aus Sicht der Bildungsquereinsteiger/innen konzentriert. Im Fokus steht die subjektive Sicht des Individuums (vgl. Beicht u. a. 2006). Die Erkenntnisse beruhen auf einer durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) durchgeführten qualitativen Befragung von Quereinsteiger/innen.

Zunächst wird die Thematik des Quereinstieges in ihren bildungspolitischen Kontext (Durchlässigkeitsdebatte) eingeordnet und die in diesem Aufsatz näher betrachtete Quereinstiegsvariante der Externenprüfung erläutert. Nach Skizzierung des methodischen Vorgehens wird auf den Stellenwert von (Weiter-)Bildung für die Quereinsteiger/innen eingegangen, bevor die Resultate von Bildungsprozessen in Form bildungsökonomischer Effekte beleuchtet werden.

1. Einleitung

Der Quereinstieg in das Bildungssystem eröffnet Personen, die nicht auf dem üblichen Weg vorgebildet sind, erweiterte Bildungskarrieren, die in der Regel den Erwerb eines zertifizierten Qualifikationsnachweises voraussetzen. Bildungspolitische Beweggründe zur Erleichterung von Quereinstiegen sind im Allgemeinen die Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit oder auch die Herstellung von mehr Bildungsgerchtigkeit (vgl. Kapitel 2). Voraussetzung ist eine hohe Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Wesentliche Quereinstiegsvarianten beziehen sich auf die Externenprüfung (Berufsbildung) und auf das Hochschulstudium ohne schulische Hochschulzugangsbe-

rechrigung (Hochschulbildung). Weiterbildungsprozesse nehmen hierbei einen unterschiedlichen Stellenwert ein (vgl. Abbildung 1).

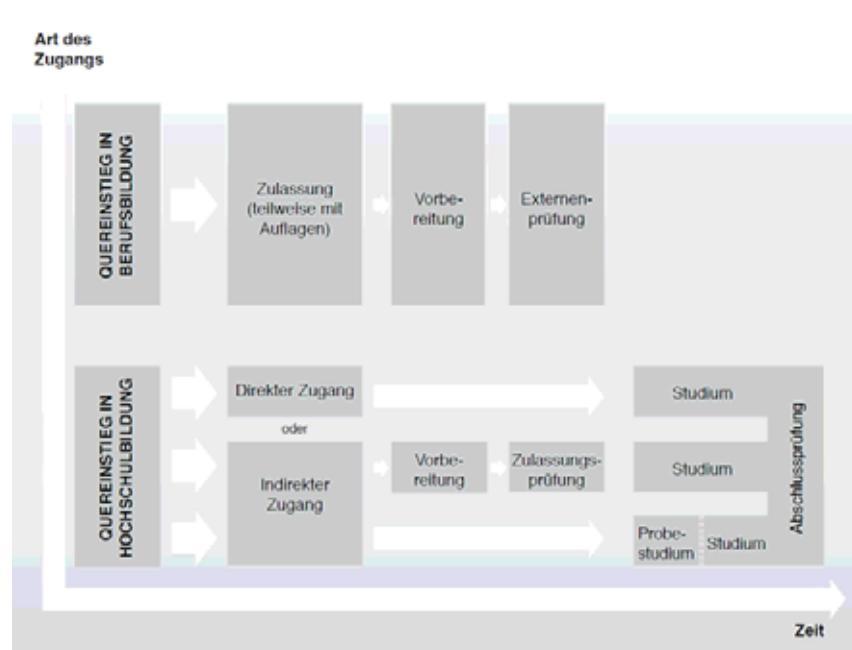


Abbildung 1: Quereinstiegsvarianten in die Berufs- und Hochschulbildung

Bei der *Externenprüfung* wird ein Berufsabschluss ohne das Absolvieren einer Lehre ermöglicht. Dabei münden die Resultate von Weiterbildungsprozessen direkt in die Externenprüfung ein. Beim Quereinstieg in ein *Hochschulstudium* erhalten die Quereinsteiger/innen (beruflich Qualifizierte) zunächst nur die Zulassung zu einem Hochschulstudium, wenn die Berufserfahrung einschließlich der Resultate beruflicher Weiterbildungsprozesse (z. B. Meister- oder Technikerfortbildungen) nachgewiesen werden sind. Erst in einem zweiten Schritt erwerben die Quereinsteiger/innen während des Studiums in einem formalisierten (Hochschul-)Bildungsgang zusätzliche Kenntnisse, die wiederum die Voraussetzung für die Abschlussprüfung darstellen. Der Prozess bis zum Abschluss vollzieht sich beim Hochschulstudium im Gegensatz zur Externenprüfung in mehreren Teilabschnitten, führt aber mit dem Bestehen der Prüfung zum gleichen Ergebnis: und zwar zu einem zertifizierten Qualifikationsnachweis. Der Nachweis fungiert als Eintrittskarte in ein weiter differenziertes Lernsystem und eröffnet so die Chance auf weitere anerkannte Zertifikate.

Durch den Quereinstieg wird dem Einzelnen die Chance geboten, Abschlüsse nachzuholen und neue Berufskarrieren einzuschlagen. Relevant sind derartige Weiterbildungentscheidungen nicht nur für die Bildungs- und Berufskarrieren der einzelnen Personen mit ihren jeweiligen persönlichen und gesellschaftlichen Entfaltungsmöglich-

keiten, sondern auch und gerade im Hinblick auf erzielte Effekte oder Resultate von Weiterbildung, die anhand bildungökonomischer Effekte beschrieben werden sollen.

2. Thematische Verortung des Quereinstieges im Kontext der Durchlässigkeitssdebatte

Die Thematik des Quereinstieges lässt sich bildungspolitisch in den Diskurs um die Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem einordnen. Die in Deutschland bestehende geringe Durchlässigkeit wird regelmäßig beklagt (vgl. Severing 2009; Hanft u. a. 2008). Die einzelnen Bildungsgänge sind wenig miteinander verbunden und die Abgrenzung gegenüber dem jeweils anderen Bildungssystem ist deutlich erkennbar. Nicht nur vertikal (z. B. zwischen Sekundarbereich und tertiärem Bereich) ist eine so genannte „Versäulung“ erkennbar, auch horizontal grenzen sich die einzelnen Ebenen stark voneinander ab z. B. zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (vgl. Severing 2009). Die tatsächliche Umsetzung einer verbesserten Durchlässigkeit wird vielfach erschwert: „durch sehr spezialisierte Bildungsgänge, durch die unterschiedlichen teilweise aufeinander aufbauenden Niveau-stufen und durch die komplexen Berufs- und Hochschulbildungssysteme, die sich inhaltlich wie strukturell stark unterscheiden“ (Diller/Freiling/Festner/Huber 2011, S. 24). Die Folge ist eine Abschottung gegenüber dem jeweils anderen System (vgl. Frommberger 2009) und das Resultat eine geringe Mobilität zwischen den einzelnen Bildungssystemen und Ausbildungsstufen (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004).

Die bildungspolitische Forderung nach einer Erhöhung der Durchlässigkeit beruht auf unterschiedlichen Argumentations- und Diskussionslinien.



Abbildung 2: Diskussionslinien zum Quereinstieg

Der *gesellschaftliche Diskurs* zielt auf die Herstellung gleicher Bildungschancen für alle Bevölkerungsgruppen und -schichten ohne Abhängigkeiten von sozialer und nationaler Herkunft oder dem Einkommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung

2010). Dieser gesellschaftliche Diskurs hat seit den 60er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion aufgrund nach wie vor ungleich verteilter Bildungschancen nicht an Brisanz verloren (vgl. Freitag 2009). Es befindet sich zudem auf dem Arbeitsmarkt eine erhebliche Zahl von Personen, die das Bildungswesen bisher nicht oder nur unzureichend integrieren kann (vgl. Freitag 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die bestehende soziale Ungerechtigkeit verhindert eine gleich verteilte Teilhabe an Bildung (vgl. OECD 2007), erschwert so eine soziale Integration und begrenzt Aufstiegskarrieren. Berechtigungs- und Selektionsmechanismen sind in Deutschland nach wie vor vorhanden und die Voraussetzung einer erfolgreichen Bildungsbiografie ist weiterhin der Nachweis zertifizierter Qualifikationen und Kompetenzen.

Der *ökonomische Diskurs* bezieht sich auf die bildungökonomischen Zusammenhänge, die sich aus Bildungsbemühungen heraus ergeben können: Im Fokus dabei stehen Effizienzbetrachtungen von (Weiter-)Bildung sowohl aus Sicht des Individuums (z. B. in Form einer verbesserten Aufstiegsorientierung) als auch der Volkswirtschaft (z. B. in Form höherer Sozialversicherungsbeiträge) (vgl. dazu auch Pechar 2006). Die These ist, dass höhere bildungökonomische Effekte aus der Aktivierung zusätzlichen Qualifizierungspotenzials über die Erhöhung der Bildungsbeteiligung resultieren. Nachfolgend wird sich aufgrund der spezifischen Fragestellung auf die Darstellung der individuellen bildungökonomischen Effekte konzentriert.

Der *europeische Diskurs* im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte bezieht sich vor allem auf die Erhöhung der Mobilität der Arbeitskräfte in Europa infolge gemeinsam genutzter Wirtschaftsräume. Dies setzt eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Bildungsabschlüssen der jeweiligen Länder sowie Anrechnungsmöglichkeiten für Kompetenzen voraus (vgl. Diller/Freiling/Festner/Huber 2011). Nur so ist es möglich, Lernergebnisse unterschiedlicher Schul- und Berufsabschlüsse miteinander zu vergleichen. Die Umsetzung europäischer Standards intendiert allerdings nicht nur ein einheitliches Niveau europäischer Abschlüsse, sondern auch verbesserte Anrechnungs- und Einordnungsmöglichkeiten von Kompetenzen und Qualifikationen auf ein jeweils anderes Bildungssystem.

Ein Ansatz zur Erhöhung der Durchlässigkeit stellt die *Externenprüfung* dar. Sie ermöglicht auch ohne formale Voraussetzungen einen vereinfachten Zugang zu Berufsabschlüssen, indem Kompetenzen, die hauptsächlich über eine Berufstätigkeit erworben wurden, über das erfolgreiche Bestehen einer Prüfung zertifiziert werden. Zusätzlich werden über die Externenprüfung auch Kompetenzen anerkannt, die außerhalb der formalen Ausbildungsstrukturen erworben worden sind (informell erworbene Kompetenzen) (vgl. Schreiber 2010).

3. Die Externenprüfung als Quereinstiegsvariante

Die Externenprüfung kanalisiert berufliches Weiterlernen über die Anrechnung von Kompetenzen über das erfolgreiche Bestehen einer Prüfung. Die Kompetenzen sind auf einem anderen Weg als dem der dualen Berufsausbildung erworben worden, nämlich über eine Berufstätigkeit und erfolgten Weiterqualifizierungen.

Die Zulassungsvoraussetzungen der Externenprüfung zur Abschlussprüfung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf sind im Berufsbildungsgesetz (BBIG) und der Handwerksordnung (HwO) geregelt. Neben dem Absolvieren einer dualen Ausbildung ist es genauso möglich, zur Prüfung zugelassen zu werden, wenn nachgewiesen wird, „dass er mindestens das Eineinhalbache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“ (§ 45 Abs. 2, Satz 1, BBiG). Kann das definierte zeitliche Ausmaß der Berufstätigkeit nachgewiesen werden, so besteht ein Rechtsanspruch auf die Prüfungszulassung (vgl. Grund/Kramer 2010), die wiederum über eine Kammer erfolgt (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer) oder über weitere zuständige Stellen (z. B. Kreishandwerkerschaften, Berufsförderdienst der Bundeswehr). Während der Prozess der Prüfungszulassung den genannten gesetzlichen Regelungen unterliegt, ist dies beim Prozess der Anerkennung nicht der Fall, so dass sich hieraus Entscheidungsspielräume der zuständigen Stellen ergeben (vgl. Grund/Kramer 2010).

Zur primären Zielgruppe der Externenprüfung gehören Personen ohne formalen Berufsabschluss (An- und Ungelernte) oder Personen mit einem in Deutschland nicht anerkannten Abschluss. Das sind beispielsweise „lernschwache Personen mit schlechter schulischer Vorqualifikation, [...] Ausbildungsabbrecher oder Ausländer“ (Kuwan 2002, S. 185). Dazu gehören auch Personen, die die Abschlussprüfung nicht bestanden haben. Die Realität zeigt allerdings, dass ungefähr die Hälfte der Externenprüflinge bereits eine Berufsausbildung besitzt. Diese Personen lassen sich in einem weiteren Beruf prüfen (Hecker 1994, S. 151f.; vgl. auch Schreiber 2010) und nutzen die Externenprüfung somit zur Doppelqualifikation.

Im Jahr 2008 legten nahezu 29.000 Personen eine Externenprüfung ab, knapp 23.000 mit Erfolg. Die Zahl der durchgeföhrten Externenprüfungen entspricht 5,7 Prozent der regulär abgelegten Abschlussprüfungen.¹ Diese Zahl kann in den letzten Jahren mit Schwankungen um bis zu zwei Prozentpunkte nach oben als relativ konstant gelten. Verglichen mit der recht hohen Zahl an- und ungelernter Erwerbspersonen – im Jahr 2007 besaßen knapp 4,6 Mio. aller Erwerbstätigen (=16,9 Prozent) keinen beruflichen Abschluss (BIBB 2010, S. 265) – und dem zukünftig erwarteten erhöhten branchenbezogenen Bedarf an qualifizierten Fachkräften kann die Nutzung der Externenregelung als eher gering angesehen werden. Zukünftig kann vermutet werden, dass die Zahl der Externenprüflinge steigt, allein durch die Aktivitäten aus 42 regionalen Projekten zur modularen abschlussbezogenen Nachqualifizierung im Bundesprogramm „Perspektive Berufsabschluss“ des BMBF.

4. Skizzierung des methodischen Vorgehens

Grundlage der Ausführungen sind Ergebnisse einer qualitativen Studie des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb)², in der 71 Interviews mit Probanden eines Samples von Quereinsteiger/innen sowohl in die Hochschulbildung (35 Studierende) als auch in die Berufsbildung (36 Externenprüflinge) im Jahr 2009 aus nahezu allen Bundesländern geföhrzt wurden. In den Interviews wurde jeweils die bildungs- und berufsbiografische Entwicklung der Quereinsteiger/innen nachgezeichnet.

Der methodische Zugang erfolgte über das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) als eine Variante des narrativen Interviews. Es erfasst möglichst unvergängenommen individuelle Handlungen sowie subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität. Es handelt sich um ein diskursiv-dialogisches Verfahren, das die Befragten als Expertinnen und Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift. Bei der Darstellung des Stellenwertes und der Resultate von Weiterbildung wird ausschließlich die Perspektive der Quereinsteiger/innen mit ihren jeweiligen Zielen beleuchtet. „Wie hoch der Nutzen der Weiterbildung angesichts dieser Zielvorstellungen war, können [...] nur die Individuen selbst – mit ihren jeweiligen subjektiven Wertmaßstäben – beurteilen, objektiv messbar ist dies nicht“ (Beicht u. a. 2006, S. 134).

Die Auswertung erfolgte kategoriengestützt mithilfe computerunterstützter Auswertung (MAXQDA). Die gewählten Kategorien konzentrierten sich in Abhängigkeit des Erkenntnisinteresses u. a. auf bildungs- und berufsbiografische Einflussfaktoren (schulische/berufliche Ausbildung, absolvierte Weiterbildungen), Motivation (berufliche und persönliche Beweggründe für den Quereinstieg), Entscheidungsbildung (hinderliche und förderliche Faktoren) und bildungökonomische Faktoren des Quereinstieges (monetäre Faktoren wie Einkommensentwicklung und nicht-monetäre Faktoren wie Arbeitsmarktflexibilität und Arbeitsqualität). Die Zusammenführung der Interviewergebnisse erfolgte über die Identifizierung einer spezifischen Kombination von Merkmalsausprägungen, „die sich sowohl durch empirische Gesetzmäßigkeit (Kausaladäquanz) sowie einen gemeinsamen inhaltlichen Sinnzusammenhang (Sinnadäquanz) auszeichnen“ (Diller/Freiling/Festner/Huber 2011, S. 136).

5. Stellenwert von (Weiter-)Bildungsprozessen bei Quereinsteiger/innen

Die interviewten Quereinsteiger/innen waren zum Zeitpunkt der Externenprüfung zwischen 22 und 50 Jahre alt. Da sich die Befragten relativ gleichmäßig über die Altersgruppen verteilen, sind hier Bildungsbemühungen auf keine spezielle Altersspanne begrenzt. Über die Hälfte der befragten Personen stammt aus einem Elternhaus, in dem Bildung ein hoher Wert zugesprochen wird: „Wir hatten ein hohes Allgemeinwissen und wir haben auch wirklich viel über allgemeine Sachen geredet und in unserer Familie ist ein hohes Allgemeinwissen auch wichtig. Und das regt einen dann ja auch wieder an, weiterzudenken und andere Sachen zu wissen und zu kombinieren“ (weiblich, 39 Jahre, Technische Zeichnerin)³. Ein Zusammenhang zwischen dem formalen Bildungsniveau der Eltern und dem der befragten Quereinsteiger/innen ist erkennbar. Weiterbildungs- und Qualifizierungsinteressen sind in bildungsgewohnten Familien stärker ausgeprägt. Es ist bekannt, dass die subjektive Einschätzung individueller Effekte von Weiterbildung häufig von soziodemografischen Merkmalen abhängt (vgl. Beicht u. a. 2004). Neben dem Geschlecht steht auch der Bildungshintergrund von Weiterbildungsteilnehmenden im Zusammenhang mit den jeweils der Weiterbildung zugeschriebenen Effekten. So besitzen die Eltern von knapp zwei Dritteln der befragten Externenprüflinge ohne einen ersten Berufsabschluss keinen Schul- oder

einen Hauptschulabschluss, während das nur auf ein gutes Drittel der Befragten mit einem ersten Berufsabschluss vor der Externenprüfung zutrifft.

Weiterbildungsaktivitäten spielen beim Quereinstieg eine bedeutsame Rolle. Bereits vor dem Quereinstieg bildeten sich über die Hälfte ($n=22$) der Externenprüflinge auf unterschiedliche Weise weiter: Sie nahmen an Weiterbildungskursen beispielsweise im Rahmen einer Aufstiegs- oder Anpassungsfortbildung teil (formelles Lernen) oder lernten im Arbeitsprozess auf informelle Weise mit Arbeitskolleginnen und -kollegen (vgl. Tab. 1).

Form der Weiterbildung	Ausprägung ($N=36$)
Keine (formelle) Weiterbildungsaktivität	14
Aber: Informelles Lernen mit Kollegen/innen	5
Nachholen von Schulabschlüssen	4
Aufstiegsfortbildung	9
Anpassungsfortbildung	12
Wissenschaftliche Weiterbildung	2

Tabelle 1: Weiterbildungsaktivitäten und -formen vor dem Quereinstieg

In den Interviews zeigt sich, dass sich die Weiterbildungsaktivität bei vielen Personen im Laufe der Zeit wandelt und somit nicht stabil ist. Geändert hat sich, so geben einige an, ihre Einstellung zum Weiterlernen erst durch das Interesse am Beruf und durch positive Weiterbildungserfahrungen (vgl. dazu auch Kuwan 2002, S. 173). Knapp die Hälfte der befragten Teilnehmenden an der Externenprüfung bezeichnet sich als einen Menschen, der nicht gern auf der Stelle tritt, sondern Veränderung braucht. Manche führen die gute Erfahrung mit der Externenprüfung explizit als den „Knackpunkt“ an, der sie dauerhaft zum Weiterlernen anregte (vgl. Diller/Freiling/Festner/Huber 2011): „Ich achte tatsächlich seit der Prüfung mehr auf Bildung. Ich schaue jetzt auch bewusster, wo man sich kostengünstig oder auch kostenlos weiterbilden kann. Das hat mich dann doch so ein bisschen sensibilisiert, zu schauen, was man noch mehr machen kann. Das hat sich dann im Prozess des Auf-die-Prüfung-Vorbereitens verstärkt“ (männlich, 26 Jahre, Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleister).

6. Resultate von Weiterbildungsprozessen

Welche Resultate sich durch die Externenprüfung ergeben, soll nachfolgend anhand bildungsökonomischer Effekte aus individueller Sicht behandelt werden. Die Studie orientiert sich dabei an dem Strukturierungsansatz von Pechar (2006), der nach mo-

netären und nicht-monetären Bildungseffekten auf einer individuellen und einer sozialen Ebene differenziert.

Die hier fokussierten Auswirkungen des Quereinstieges auf *individueller Ebene* können in erster Linie an der beruflichen Situation nach dem Quereinstieg festgemacht werden und zwar daran, ob in der beruflichen Stellung der Status quo bewahrt, eine berufliche Veränderung oder ein beruflicher Aufstieg vollzogen werden konnte.

Monetäre Effekte

Bewahrung des Status Quo: Mit der Externenprüfung vollziehen wenige Personen einen beruflichen Wechsel⁴. Der Prüfungserfolg einer Externenprüfung hat wie bereits in früheren Befragungen festgestellt „unmittelbar nur selten konkrete Auswirkungen auf die Berufssituation“ (Hecker 1994, S. 156). Zudem ebnnet der Quereinstieg nur einem Teil der Befragten den Weg zu einem beruflichen Aufstieg: „Ich bin dann in die Hauptverwaltung gewechselt und habe das Eventmanagement mit übernommen. Dann habe ich gesagt, dass wir bei uns in der Firma ausbilden müssen und dann bin ich Ausbilder in unserer Firma geworden“ (männlich, 30 Jahre, Bürokaufmann). Die Teilnehmenden an der Externenprüfung möchten von Anfang an mit dem Quereinstieg eher ihren Status quo sichern und verbleiben demgemäß häufig in ihrer vorherigen Position. Häufig hängt dies mit einer hohen Berufszufriedenheit bereits vor der Externenprüfung zusammen und mit einer damit verbundenen geringen Motivation nach einem Stellenwechsel. Aber auch aus Angst vor dem Verlust der Arbeitsstelle wagen einige Externenprüflinge keinen Stellenwechsel: „Ich bin jetzt mittlerweile schon zehn Jahre in dieser Firma. Ich kämpfe auch jeden Monat mit mir, ob ich eine neue Ausbildung oder Arbeitstelle suchen soll. Die Gedanken sind immer da. Aber jetzt in der Wirtschaftskrise gehen jede Woche neue Firmen pleite und hier ist meine Arbeit irgendwie gewährleistet“ (männlich, 42 Jahre, Einzelhandelskaufmann).

Höheres Erwerbseinkommen: Mit dem qualifizierten Berufsabschluss verbessern sich für den Einzelnen nicht nur die Arbeitsmarktchancen, so dass das Arbeitslosigkeitsrisiko sinkt, sondern grundsätzlich auch die Einkommenssituation (vgl. dazu auch Anger 2007). Mit formal höherem Bildungsabschluss steigt für den Einzelnen in der Regel das monatliche Einkommen. Beispielsweise lag das mittlere monatliche Bruttoeinkommen eines im Beruf des Elektrikers Beschäftigten ohne Berufsabschluss im Jahr 2004 bei 1.992 Euro. Im Falle einer abgeschlossenen Berufsausbildung als Elektriker erhöht sich das vergleichbare Einkommen um rund 220 Euro auf insgesamt 2.212 Euro (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 269). Bei ungefähr der Hälfte der in der f-bb Studie befragten Externenprüflinge bleibt das Einkommen nach dem Quereinstieg allerdings gleich. Dies korrespondiert mit ihrem geringeren Aufstiegsinteresse.

Höhere Arbeitsplatzsicherheit: Das höhere Arbeitslosigkeitsrisiko der An- und Ungelehrten kann durch einen qualifizierenden Berufsabschluss deutlich verringert werden. Personen ohne Berufsausbildung werden der Hochrisikogruppe zugeordnet und haben im Vergleich zu Personen mit Berufsabschluss ein zwischen 3,3 und 1,8 Prozentpunkten höher einzuschätzendes Arbeitslosigkeitsrisiko (Möller/Schmillen 2008, S. 6). Zusätzlich steigen die Handlungsoptionen auf dem Arbeitsmarkt und reduzieren das Arbeitslosigkeitsrisiko. Keiner der Befragten sieht die Arbeitsplatzsicherheit

durch den Quereinstieg als gesunken an, und lediglich wenige Externenprüflinge bewerten ihre Arbeitsplatzsicherheit als gleich geblieben, was aber häufig auch auf die allgemeine Lage des Arbeitsmarktes bezogen wird.

Nicht-monetäre Effekte

Nicht immer sind Verbesserungen, die sich aus einem Quereinstieg ergeben, direkt monetär zu bewerten. Viele Effekte, die sich aus dem Qualifikationserwerb ergeben, beziehen sich auf das berufliche Tätigkeitsfeld und haben Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit. Gründe sind bessere Arbeitsbedingungen oder ein erweitertes Tätigkeitsfeld. Bei Betrachtung der Motivlage der Quereinsteigenden wird auch deutlich, dass häufig kein direkter Aufstieg oder eine Einkommenssteigerung mit dem Qualifikationserwerb intendiert war. Viele Externenprüflinge streben mithilfe von Weiterbildungsprozessen nach einer „Verbesserung“ ihrer Berufssituation, wobei der Begriff sehr breit zu fassen ist. Insbesondere die gestiegene Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt wird als positiver Effekt hervorgehoben. Auch der gestiegene Anspruch an die Tätigkeit (höhere Arbeitsqualität) und die damit verbundenen höheren Entscheidungsspielräume werden als großer Gewinn gesehen: „Ich darf jetzt mehr machen, weil man mir mehr zutraut. Für mich ist das positiv“ (männlich, 40 Jahre, Fachlagerist).

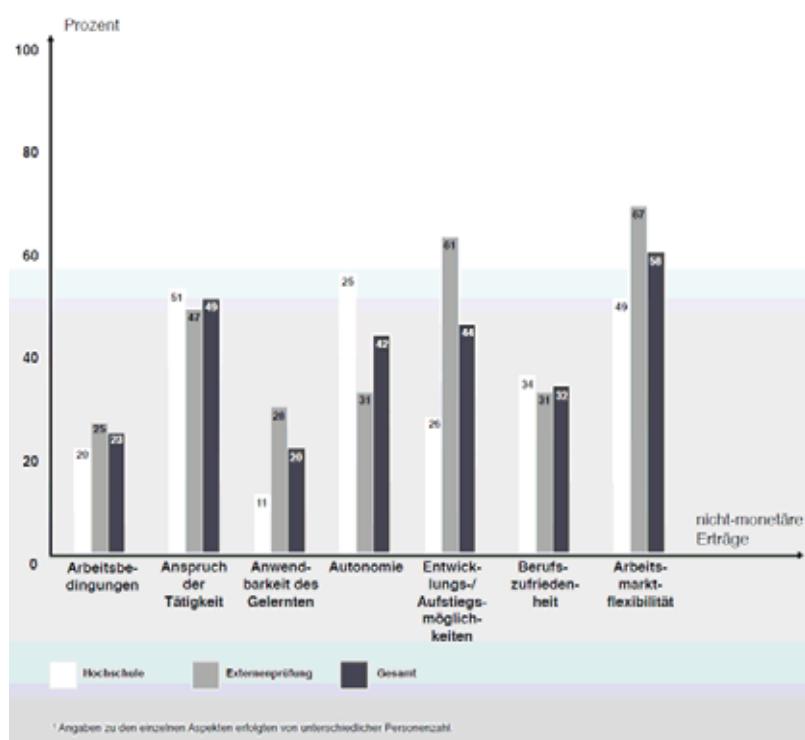


Abbildung 3: Nicht monetäre Effekte von Quereinsteiger/innen (berufliche Motive) (in Prozent)⁵
 (Quelle: Diller/Freiling/Festner/Huber 2011, S. 189)

Obige Abbildung visualisiert die beruflichen nicht-monetären Effekte der Externenprüflinge im Vergleich zu der befragten Gruppe der Hochschulstudierenden.

7. Resümee

Zusammenfassend lässt sich eine hohe Zufriedenheit nach dem Quereinstieg feststellen. Fast ausnahmslos geben die Externenprüflinge an, mit Weiterbildung und dem erworbenen Abschluss ihre beruflichen Ziele besser verfolgen zu können.

Bei der Gruppe der befragten Quereinsteiger/innen in die Berufsbildung ist erkennbar, dass relativ wenige nach dem Erwerb ihres Abschlusses einen direkten Aufstieg im Berufsfeld vollziehen. Allerdings wurde häufig von Anfang an auch kein Aufstieg mit dem Quereinstieg angestrebt. Weiterbildung wird aus Sicht der Quereinsteiger/innen somit nicht ausschließlich als ein Mittel zur Eröffnung veränderter Bildungs- und Berufskarrieren verstanden. Viele Externenprüflinge streben vielmehr mit dem Erwerb eines Berufsabschlusses eine Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit und -flexibilität an und erreichen dieses Ziel auch.

	Effekt	Ausprägung
monetär	Einkommen	eher gleichbleibend
	Arbeitsplatzsicherheit	eher gestiegen
nicht monetär	Arbeitsmarktflexibilität	deutlich gestiegen
	Arbeitsqualität: Anspruch der Tätigkeit	eher gestiegen

Tabelle 2: Übersicht über ausgewählte bildungswirtschaftliche Effekte aus Sicht der Quereinsteiger/innen (Externenprüfung)

Bei den befragten Quereinsteiger/innen lassen sich multiple Effekte in Folge einer Externenprüfung feststellen. Monetäre Effekte wie ein höheres Erwerbseinkommen sind dabei nicht dominant ausgeprägt. Das liegt daran, dass viele Externenprüflinge mit dem Quereinstieg vor allem nicht-monetäre Ziele verfolgen und der durch die Weiterbildung (Prüfungsvorbereitung) erlangte Wissenszuwachs als sinnstiftend erlebt wird. Dieses Ergebnis deckt sich zum Teil mit den Ergebnissen früherer Studien zum individuellen Nutzen von Weiterbildung (vgl. Beicht u. a. 2006, S. 137). Allerdings ist bei den befragten Externenprüflingen der f-bb Studie die Aufstiegsorientierung nicht ausgeprägt. Mehrere befragte Quereinsteiger/innen heben hervor, dass sie durch die Vorbereitung auf die Externenprüfung betriebliche Zusammenhänge besser verstehen und nun „alles einen Sinn“ ergibt. Der zusätzliche Kompetenzerwerb führt dazu, Lücken zu schließen, die nahezu zwangsläufig aus dem spezifischen Zuschnitt des jeweiligen Arbeitsplatzes entstehen (vgl. dazu auch a. a. O., S. 138).

Motive des Statuserhalts sind den Quereinsteiger/innen zudem fast ebenso wichtig wie jener Wunsch, mit Weiterbildung flexibler auf dem Arbeitsmarkt aufgestellt zu

sein oder den eigenen Tätigkeitsbereich zu erweitern. Neben den beruflichen Motiven spielen aber auch persönliche Motive eine Rolle, die in bisherigen Studien weniger betont werden. Das vorrangige Motiv der Externenprüflinge für den Quereinstieg besteht darin, sich selbst oder anderen die eigene Kompetenz beweisen zu wollen. Insgesamt stehen die persönlichen Motive aber weitaus seltener im Vordergrund als die beruflichen.

Erkennbar ist auch, dass für einige Quereinsteiger/innen die Externenprüfung das erste positive Lernerlebnis darstellt, das sie dazu animiert, weiter zu lernen. Für viele Personen ohne einen Berufsabschluss stellt die Externenprüfung die erste Weiterbildungsmaßnahme dar, so dass beim Lernen auch Probleme der Lernung gewohntheit überwunden werden müssen. Der Wunsch zu lernen muss nicht schon immer vorhanden sein, sondern entwickelt sich unter Umständen erst später im Lebensverlauf. Somit kann die Förderung des Quereinstieges auch als Förderung der Weiterbildungsmotivation und des Lebenslangen Lernens begriffen werden.

Anmerkungen

- 1 Ab dem Berichtsjahr 2008 sind in der Zahl der Abschlussprüfungen die durchgeführten Externenprüfungen nicht mehr enthalten (BIBB 2010, S. 167).
- 2 Die Finanzierung der Studie erfolgte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 3 Zur Veranschaulichung werden Zitate der Quereinsteiger/innen eingebunden. Das Geschlecht, das Alter zum Zeitpunkt des Quereinstieges und der Ausbildungsberuf, in dem die Externenprüfung absolviert wurde, werden dem Zitat nachgestellt.
- 4 Bei den befragten Quereinsteiger/innen in die Hochschulbildung ist häufiger ein beruflicher Wechsel festzustellen.
- 5 Die Angaben beziehen sich nur auf Quereinsteiger/innen, die eine Steigerung des beruflichen Nutzens angeben.

Literatur

- Anger, C. (2007): Deutschlands Ausstattung mit Humankapital – Ergebnisse des IW-Humankapitalindikators. Eingesehen unter www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends03_07_3.pdf am 15.12.2010
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld
- Beicht, U./Krekel, E./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen habe die Teilnehmenden? Bielefeld
- Bellenberg, G./Hovestadt, G./Klemm, K. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen, Essen
- BIBB (Hg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn
- Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Reihe Wirtschaft und Bildung, Nr. 62. Hg. von Loebe, H.; Severing, E., Bielefeld

- Freitag, W. (2009): Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf, Hannover
- Frommberger, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Hamburg
- Grund, S./Kramer, B. (2010): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht, Düsseldorf
- Hanft, A./Gierke, W./Müsskins W. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens, Bielefeld, S. 99-112
- Hecker, U. (1994): Externenprüfung – Eine nachträgliche Chance zur beruflichen Entwicklung? In: Puhlmann, A. (Hg.): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung – Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Band 20, Berlin, Bonn, S. 145-159
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld
- Kuwan, H. (2002): Weiterbildung von „bildungserne“ Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung, Bielefeld, S. 119-201
- Möller, J./Schmillen, A. (2008): Hohe Konzentration auf wenige – steigendes Risiko für alle. Verteilung von Arbeitslosigkeit im Erwerbsleben. In: IAB-Kurzbericht, H. 24, S. 8
- OECD (2007): PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World, Paris
- Pechar, H. (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik, Münster
- Schreiber, D. (2010): Ist die Externenprüfung eine Form der Anerkennung informellen Lernens? In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Nr. 125, S. 18-19
- Severing, E. (2009): Durchlässigkeit in der Arbeitswelt, Abschottung im Bildungssystem? In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter, Bielefeld, S. 59-72
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt

Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge?!

Eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse

Walburga Katharina Freitag

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht der Anrechnungsdiskurs. Zunächst werde ich skizzieren, welche Thesen über das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland im Kontext der europäischen Bildungspolitik entwickelt worden sind. Erst auf diesem Hintergrund wird die Zielsetzung der Anrechnung verständlich. Darauf aufbauend werde ich das Konzept der Anrechnung beschreiben, danach die im zweiten Kapitel eingeführte Äquivalenzthese im Kontext der für Deutschland geltenden Anrechnungsbeschlüsse aufgreifen und nach der Beschreibung von Modellvorhaben und ausgewählter Erkenntnisse den Beitrag mit Fragen des Übergangs der Fortbildungsabsolventen in die Hochschule abschließen.

1. Hintergrund

Aufstiegsfortbildungen¹ als stark formalisierter Teilbereich der beruflichen Weiterbildung wird seit einigen Jahren eine wichtige Funktion für die strukturelle Durchlässigkeit² zwischen den Sektoren der beruflichen und der hochschulischen Bildung zugeschrieben und zugetraut. Sie bilden ein seit vielen Jahren stark nachgefragtes und sich professionalisierendes Segment der beruflichen Bildung, das bundes-, landes- oder kammerrechtlich geregelt³ wird und stark mit dem positiv konnotierten Bild des Meisters – selten auch der Meisterin – in Verbindung gebracht wird. Es ist kein Zufall, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Konzept der „Offenen Hochschule“ mit dem auf Tradition verweisenden, dennoch vieldeutigen Slogan „Vom Meister zum Master“ bewirbt⁴.

Die Durchlässigkeitfunktion der Aufstiegsfortbildung wird durch mindestens zwei Diskurse konstituiert. Der erste Diskurs lässt sich bündeln als Zugangsberechtigung zur Hochschule und somit als Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und

allgemeiner Bildung, hier insbesondere der Hochschulreife; der zweite Diskurs konstituiert das wissenschaftliche Feld der Anrechnung beruflich erworberer Kompetenzen⁵ auf Hochschulstudiengänge, also der Frage nach der „Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung“⁶. Der Zugangsdiskurs hat eine wesentlich längere Geschichte als der Anrechnungsdiskurs; für beide gilt, dass sie durch die Prozesse der Europäisierung der Bildungssysteme in Deutschland in den bildungspolitischen Fokus gerückt worden sind.

2. Die Konvergenz-, Äquivalenz- und Komplementaritätsthese

Im Windschatten der Strategien von Lissabon, Kopenhagen und Bologna gibt es seit vielen Jahren, intensiviert durch die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens, eine starke Thematisierung der Relationen der Bildungssysteme zueinander. Hervorgebracht werden dabei die Thesen, dass sich a) die in den unterschiedlichen Bildungssystemen angestrebten Qualifikationen⁷ und Kompetenzen von ihrem Niveau her angleichen, es b) Schnittmengen zwischen Lernergebnissen von Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungssystemen und Lernorten gibt und c) eine zunehmende Komplementarität aufweisen.

Die *Konvergenzthese* geht von einer Annäherung der in den Bildungssektoren einer Nation erreichten Niveaus aus, die verursacht wird durch einen strukturellen Wandel der Bildungssektoren selbst. Dieser ist im Hochschulsektor vor allem angestoßen durch die Einführung des zweistufigen Studiengangsystems. So ist der erste Abschluss nach sechs bis sieben statt nach elf Semestern erreichbar und soll auf eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Wissenschaft vorbereiten (employability). Im Berufsbildungssektor wurden sowohl neue Aus- als auch Fortbildungsberufe entwickelt. Insbesondere die Fortbildungsberufe werden von ihrem Niveau her in der Nähe der Bachelor-Abschlüsse verortet, da sie i. d. R. eine berufliche Ausbildung und mehrere Jahre Berufspraxis voraussetzen sowie z.T. als mehrstufige Systeme angelegt sind.

Im Mittelpunkt der *Äquivalenz- und Schnittmengentheorie* steht sowohl die Frage der in den Bildungssektoren erreichten Niveaus als auch die Frage gleichwertiger Inhalte. In welcher qualitativen und quantitativen Weise es Äquivalenzen und Schnittmengen zwischen ausgewählten Weiterbildungen und Hochschulstudiengängen in Deutschland gibt, ist Gegenstand der BMBF-Initiative ANKOM. Im Rahmen der Äquivalenzthese kann auch der Kompetenzerwerb durch Erwerbsarbeit, durch ehrenamtliche und familiale Tätigkeiten, also non-formal und informell erworbene Kompetenzen⁸, thematisiert werden. Die kürzlich veröffentlichten Einordnungen von bundesrechtlich und landesrechtlich geregelten Fortbildungen sowie Bachelorstudiengängen auf dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens stärken die Äquivalenzthese (DQR-Büro 2010).

Ausgangspunkt der *Komplementaritätsthese* ist die Annahme, dass es zwischen bestimmten Segmenten der beruflichen Bildung, von Berufstätigkeit und Hochschulstudiengängen eine immer bessere Passung gibt. Die technologische Entwicklung

und zunehmende Lernhaptigkeit der Arbeit werden hierfür als Grund ebenso angeführt wie die Erkenntnis, dass Lernmöglichkeiten an unterschiedlichen Lernorten – die sowohl Bildungsprozesse mit starkem Bezug zu Arbeitsabläufen in Unternehmen als auch die Entwicklung von akademisch angeleiteter praktischer Reflexivität ermöglichen – die Lernenden auf eine Weise qualifizieren, wie es in der Wissensgesellschaft immer wichtiger wird. Die zunehmende Zahl dualer Studiengänge sowie von der beruflichen und hochschulischen Bildung gemeinsam entwickelten und getragenen intersektoralen Ausbildungsgänge, sind als Indikatoren dieser Komplementaritätsthese zu werten.

Frage man nach den „Betreiber/innen“ der Konvergenz-, Äquivalenz- und Komplementaritätsthese, wird man vor allem in den Institutionen fündig, die zur EU und zum Bereich der beruflichen Bildung gehören: Dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP (Dunkel/Le Mouillour 2008), dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB 2001, Mucke/Grunwald 2005), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2004), dem Bundesministerium für Wirtschaft (BMWi) sowie dem DIHK als Dachverband der Industrie- und Handelskammern in Deutschland sowie dem Westdeutschen Handwerkskammertag (Diart/Klumpp et al. 2008, DIHK 2008).

3. Die Äquivalenzthese und die Beschlüsse der Anrechnung außerhochschulisch erworbbener Kompetenzen

Der Anrechnung von vorgängig – formal, non-formal sowie informell – erworbenen Kompetenzen wird im Kontext der europäischen Bildungspolitik eine Schlüsselstellung für die strukturelle Durchlässigkeit der Bildungssysteme, die Ausgestaltung der Prozesse lebenslangen Lernens und der räumlichen Mobilität zugewiesen.

Im Mittelpunkt des Diskurses der Anrechnung außerhochschulisch erworbbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge steht die Äquivalenzthese, die durch die Konvergenz- und Komplementaritätsthese ergänzt wird. In unterschiedlichen Bildungssegmenten, so die These, werden Kompetenzen entwickelt, die hinsichtlich des Niveaus und Inhalts äquivalent sind. Für die Prozesse lebenslangen Lernens, so die weitgehend konsensuale Forderung, ist die gegenseitige Anerkennung von an unterschiedlichen Orten entwickelten gleichwertigen Kompetenzen unabdingbar.

Diese Anforderung wurde im europäischen Hochschulraum durch die Bologna-Erklärung konzeptionell bereits berücksichtigt. Mit der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung (European Commission 1999) haben sich die Staaten der Europäischen Union (EU) nicht nur auf die Einführung eines Systems vergleichbarer Hochschulabschlüsse geeinigt, sondern gleichzeitig die Einführung eines European Credit Transfer und Akkumulation Systems (ECTS), eines Kreditpunktesystems, vereinbart und beschlossen, auf Hochschulstudiengänge auch die im Rahmen von lebenslangem Lernen erworbenen Credits anzurechnen, sofern die Hochschule dies akzeptiert (a. a. O.: 4). In Deutschland begann die formale Umsetzung dieses Teils der Bologna-Erklärung mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 „An-

rechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (KMK 2002a).⁹ Der KMK-Anrechnungsbeschluss regelt, „dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen einer – ggf. auch pauschalierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können“ (a. a. O.). An die Anrechnung werden drei Bedingungen geknüpft: dass der Hochschulzugang gewährleistet wird, dass die angerechneten Kompetenzen „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ und die Kriterien für den Ersatz von angerechneten Studienleistungen im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden“ (a. a. O.). Die außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen – so sieht es der Beschluss vor – höchstens 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen¹⁰.

Neben dem KMK-Anrechnungsbeschluss ist die im September 2003 veröffentlichte „Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ für den Gegenstand dieses Beitrags bedeutsam. Anspruchsvolle Fortbildungen, so heißt es dort, seien in besonderer Weise geeignet, die angestrebte stärkere Verknüpfung zwischen Hochschulen und Qualifizierungs wegen und Lernorten außerhalb der Hochschulen zu erproben (BMBF et al. 2003: 2). Hervorgehoben werden die IT-Fortbildungsberufe und -abschlüsse sowie die Abschlüsse der Fachschulen nach der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2002¹¹. An der Formulierung der gemeinsamen Empfehlung waren die Sozialpartner beteiligt; deutlich ist die Handschrift der IG-Metall zu erkennen, die sich für eine Hochschulkompatibilität des neu entwickelten IT-Weiterbildungssystems einsetzte. Erneut wird von der bedeutenden Frage abstrahiert, wie die Gleichwertigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen der beruflichen und hochschulischen Bildung festgestellt werden kann.

4. Modellprojekte für die Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsverfahren

Die Frage der Gleichwertigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen der beruflichen und hochschulischen Bildung wird in der Folge der Beschlüsse und Empfehlungen zum Gegenstand von Modellprojekten. Diese ließen jedoch einige Jahre auf sich warten, so dass in den Hochschulen zwar das Kreditpunktesystem implementiert, Anrechnungsfragen jedoch zunächst aus kapazitativen Gründen nicht berücksichtigt wurden (BLK 2005a: 23).

Seit 2005 wurden schließlich Modellprojekte mit der klaren Zielsetzung gefördert, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zu entwickeln und ihre Implementierung an Hochschulen zu erproben. Neben einigen Projekten, die im Rahmen des BLK-Modellversuchs gefördert wurden (BLK 2005b), erfolgte eine Förderung von zwölf Entwicklungsprojekten¹² (vgl. BMBF 2005)¹³, Konsortien aus Beruflicher und Hochschulischer Bildung, die den Auftrag erhielten, „Verfahren zur Anrechnung von in der beruflichen Weiterbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen für

Inhaber zum/zur Techniker/in, zum/zur Betriebswirt/Betriebswirtin, zum/zur Fachwirt/Fachwirtin und zum/zur Meister/in sowie die ‚vergleichbaren rechtlich ge- regelten Weiterbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens‘ auf Hochschulstudien- gänge zu entwickeln“ (BMBF 2005: 1). Die Projekte waren den thematischen Clustern Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften zugeordnet. Berücksichtigt und für die Äquivalenz- prüfung vorgesehen waren Fort- bzw. Weiterbildungen

- zum/zur Industriemeister/in der Fachrichtung Mechatronik, staatlich geprüften Techniker/in der Fachrichtungen Elektrotechnik, Maschinentechnik, Mechatronik und Mikrotechnologien,
- im Rahmen des APO-IT-Weiterbildungssystems, die 29 IT-Spezialistenprofile, die vier Operativen IT-Professionalprofile, die zwei Strategischen IT-Professional- profile,
- zum/zur Betriebswirt/in für Management im Gesundheitswesen, die Weiterbil- dung zur Pflegedienstleitung, zur Wohnbereichs- bzw. Stationsleitung, zur Fach- kraft für Gerontopsychiatrie sowie die Weiterbildung zur Erzieherin,
- zum/zur geprüften Industriefachwirt/in und Versicherungsfachwirt/in, Betriebs- wirt/in (IHK) und technischen Betriebswirt/in, geprüften Bilanzbuchhalter/in und Controller/in.

Die Förderung der Entwicklungsprojekte erfolgte in zwei Phasen von Oktober 2005 bis Juni 2008, die der wissenschaftlichen Begleitung in drei Phasen von Oktober 2005 bis Juni 2011.

Bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren steht die Frage im Mittelpunkt, wie eine mögliche Äquivalenz von Lernergebnissen valide bestimmt werden kann¹⁴. Die formale Entwicklung von pauschalen Anrechnungsverfahren ist methodologisch anspruchsvoll¹⁵. Der von den Projekten gewählte Weg des Vergleichs der Lernergeb- nisse und der Bestimmung der Äquivalenzen zwischen den zugrunde liegenden Cur- ricula generierte wichtige Fragen: Welche Materialgrundlage kann für den Äqui- valenzvergleich herangezogen werden? Wie können Lernergebnisse aus zwei verschie- denen Bildungssektoren verglichen werden? Welche Beschreibung der Lernergeb- nisse eignet sich? Welche Rolle spielen die Deskriptoren, wie sie im Europäischen Qua- lifikationsrahmen verwandt werden? Welche Bedeutung hat das Niveau der Lerner- gebnisse, welche der Inhalt? Wie können Lernergebnis-Äquivalenzen vollständiger Module des Bachelorstudiengangs bestimmt werden? An dieser Stelle möchte ich auf einige Erkenntnisse für die Umsetzung und auf ausgewählte quantitative Ergebnisse eingehen.

Entwickelt wurden sogenannte pauschale und individuelle Anrechnungsverfah- ren. Bei pauschalen Verfahren werden die Äquivalenzen auf Dokumentenbasis be- stimmt, bei individuellen Verfahren werden lernbiographische Portfolios erstellt¹⁶.

Voraussetzung für die Entwicklung des pauschalen Verfahrens ist die Beteiligung der Akteure der beruflichen und der hochschulischen Bildung. In den Entwicklungs- projekten, in denen das nicht gegeben war, konnten die Verfahren nicht entwickelt oder nicht implementiert werden.

Die Güte des pauschalen Anrechnungsverfahrens ist abhängig von der Güte der Lernergebnisbeschreibungen und die Beschreibung ihrer Niveaus. Langfristig ist die Verwendung von Deskriptoren, z. B. des DQR, hierfür hilfreich. Diese Voraussetzung steckt sowohl in der beruflichen wie der hochschulischen Bildung noch in den Kinderschuhen.

Mit großer Spannung wurden vor allem von Seiten der beruflichen Bildung die quantitativen Ergebnisse erwartet: Es wurden im pauschalen Verfahren Lernergebnis-Äquivalenzen zwischen 15 und 90 Credits festgestellt. In keinem Projekt wurde die im KMK-Beschluss markierte 50 Prozent-Grenze erreicht. Bei der Mehrheit der Vergleiche liegen die Äquivalenzen zwischen 35 und 40 Credits.

Um die quantitativen Ergebnisse angemessen einordnen zu können, ist wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Äquivalenz-Bestimmung an den Lernergebnissen der Studiengänge orientiert. Unter Umständen liegen weitere Lernergebnisse der Weiterbildung auf äquivalentem Niveau, haben aber kein Pendant im Hochschulcurriculum. Das Ergebnis einer geringen Lernergebnis-Äquivalenz bedeutet somit nicht, dass die Weiterbildung nicht auf einem gleich hohen Niveau liegen kann. Andererseits kann von dem Ergebnis eines hohen Maßes an Äquivalenz nicht geschlossen werden, dass es sich um den passenden Studiengang für die Absolvent/innen der Weiterbildung handelt. Ein Studiengang mag eine Schnittmenge von mehr als 50 Prozent oder mehr haben, für die Absolvent/innen der Fortbildung jedoch keine Relevanz besitzen. Gesucht und nachgefragt werden in der Regel Studiengänge, die zwar eine Affinität zum Fortbildungsberuf haben, das Kompetenzprofil jedoch in einem anderen Bereich, z. B. für die Übernahme von Leitungsaufgaben, erweitern oder vertiefen.

5. Übergänge: Ein Hochschulstudium im Anschluss an eine berufliche Weiterbildung?

Bisher bleibt die Studienaufnahme von Fortbildungsabsolventen im Rahmen der ANKOM-Projekte hinter den Erwartungen zurück¹⁷. Dies hat mehrere Gründe:

Erstens wurden Projekte ausgewählt, die neu konzipierte Fortbildungen zum Gegenstand hatten. Dies trifft z. B. auf die nach § 54 geregelte Fortbildung zur Betriebswirtin für Management im Gesundheitswesen und auf die fachschulische Weiterbildung zum/zur staatlich geprüften Techniker/in der Fachrichtung Mikrotechnologien und Mechatronik zu. Die ersten Kohorten der Fortbildungen schlossen erst während der Projektlaufzeit die Fortbildung ab. Für die Zielgruppe neuer Fortbildungsberufe ist bereits die Aufstiegsoption durch die Fortbildung mit Fragen der Arbeitsmarktverwertbarkeit und der Eingruppierung verknüpft. Auch wenn die berufständischen Vertretungen die Durchlässigkeit zur Hochschule mehr als begrüßen, wird es Jahre dauern, bevor aus dieser Gruppe eine sichtbare Nachfrage nach Hochschulstudiengängen erwächst.

Zweitens gibt es i. d. R. nicht direkt nach Abschluss einer Fortbildung einen Studienwunsch oder Bedarf, ein Studium aufzunehmen. Die Fortbildungen werden i. d. R. absolviert, um mit den erworbenen Kompetenzen einen innerbetrieblichen Aufstieg zu erreichen oder einen Aufstieg durch Betriebswechsel vorzubereiten.

Drittens verfolgt die Berufsbildungspolitik eine Doppelstrategie, die hinsichtlich formaler Unterstützungsstrukturen (Stipendien etc.) stärker auf Partizipation an Fortbildung als auf ein Hochschulstudium setzt.

Viertens fehlen immer noch berufsbegleitend studierbare Studienangebote, die an die Erfahrungen der Fortbildungsabsolventen anschließen und deren berufsbiographische Situation berücksichtigen. Offen ist auch hierbei die Frage, ob nicht die Qualifikationsziele von weiterbildenden Masterstudiengängen für die Zielgruppe der Fortbildungsabsolventen geeigneter wären als die von Bachelorstudiengängen.

Last but not least hängt die Frage, ob die Aufstiegsfortbildung eine gute Repräsentantin für die Durchlässigkeitfunktion ist, von den Einordnungen in den Deutschen Qualifikationsrahmen ab. Vielleicht wird das Staffelholz alsbald an die berufliche Ausbildung weitergereicht¹⁸.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff der Aufstiegsfortbildung wird im dualen Ausbildungssystem für die nach §§ 53 und 54 BBiG geregelten Fortbildungen verwandt; im Feld der Gesundheitsberufe und der Fachschulen werden diese als Weiterbildung bezeichnet.
- 2 Zum Unterschied und komplexen Verhältnis von struktureller und sozialer Durchlässigkeit vgl. Freitag (2008).
- 3 Jährlich schließen mehr als 120.000 Personen an dieser Fort- bzw. Weiterbildungen ab (eigene Berechnungen).
- 4 www.aufstieg-durch-bildung.info/news/vom-meister-zum-master.html
- 5 Der *Kompetenzbegriff* wird in diesem Beitrag als übergeordneter Begriff verwandt. Die Operationalisierung soll z. B. im Kontext des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses auf der Ebene von Lernergebnissen erfolgen, die in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen beschrieben, performiert und/oder evaluiert werden können.
- 6 Berufliche Bildung umfasst die dem (Post-)Sekundarbereich und hochschulische Bildung die dem tertiären Bildungsbereich zugeordneten Bildungsangebote.
- 7 Qualifikation bedeutet in der EU-Terminologie Bildungsabschluss.
- 8 Zur Abgrenzung von formal, nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen siehe Europäische Kommission (2001).
- 9 KMK-Beschlüsse sind rechtlich nicht bindend, besitzen jedoch aufgrund einer Selbstverpflichtung der Länder eine starke Ordnungs- und Orientierungsfunktion.
- 10 Für die Umsetzung in den Ländergesetzen vgl. Freitag (2011)
- 11 Die Rahmenvereinbarung weist den Fachschulen den Status von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zu (KMK 2002b).
- 12 Die Finanzierung erfolgte aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF).
- 13 Für die Übersicht über die Initiative und Projekte siehe <http://ankom.his.de>
- 14 Für die Qualitätssicherung wurde eine Leitlinie entwickelt (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2010).
- 15 Daneben kommt der bildungsbiographischen Dimension eine wichtige Rolle in der Anwendung von Anrechnungsverfahren zu. Diese wurde erst in Ansätzen erfasst.
- 16 Zu den Anrechnungsmodellen siehe Stamm-Riemer/Loroff et al. (2011)
- 17 Fortbildungsabschlüsse wurden bisher hochschulstatistisch nicht erfasst. Deshalb kann über die quantitative Dimension des Übergangsverhaltens keine Aussage gemacht werden.

- 18 In Rheinland-Pfalz wird gegenwärtig in einem Modellversuch das Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung direkt im Anschluss an eine duale Ausbildung erprobt (www.idw-online.de/de/news415060).

Literatur

- BIBB (2001): Hochschulkompatibilität in der Aufstiegsfortbildung am Beispiel branchenübergreifender Querschnittsberufe im Vergleich. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- BLK (2005a): BLK-Programm „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“. Abschlussbericht. Bonn: BLK: 1-54
- BLK (2005b): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Programmskizze. Bonn
- BMBF (2004): The Reform of Higher Education Admission. www.bmbf.de/en/2570.php
- BMBF (2005): Förderrichtlinie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudienfächer“. In: www.bmbf.de/foerderungen/3518.php Letzter Zugriff: 6. Februar 2009
- BMBF (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Berlin/Bonn: BMBF
- BMBF, KMK und HRK (2003): Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn
- Diaert, Martin, Matthias Klumpp, Christina Krins, u. a. (2008): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen. Paderborn: Kommissionsverlag Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hg.) (2008): Karriere mit Lehre 2008. Berlin: DIHK
- DQR-Büro (Hg.) (2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin: DQR-Büro
- Dunkel, Torsten und Isabelle Le Mouillour (2008): „Through the Looking-Glass“: Diversification and differentiation in vocational education and training and higher education: Cedefop. In: www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ForthcomingReport/Volume-2/05-Dunkel.pdf
- European Commission (1999): Bologna-Erklärung. In: www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen Europäischen Raum des Lebenslagen Lernens schaffen. 21. November 2002 [KOM(2001) 678 endg. – nicht im Amtsblatt veröffentlicht]
- Freitag, Walburga Katharina (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer und Daniel Völk (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 191-217
- Freitag, Walburga (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Hilde von Balluseck (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen Opladen: Barbara Budrich: 111-122
- KMK (2002a): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002) In: http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf
- KMK (2002b): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002). In: http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r2/blobs/pdf/recht/r_02072.pdf.

Mucke, Kerstin und Stefan Grunwald (2005): Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung – Grundsteinlegung in der IT-Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff und Ernst A. Hartmann (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Forum Hochschule 1/2011. Hannover: HIS

Wissenschaftliche Begleitung ANKOM (20102): Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge Hannover und Berlin: HIS/iit

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Chance für mehr Durchlässigkeit in der Weiterbildung?

Peter Dehnbostel

Zusammenfassung

Seit Jahren erleben wir in der Weiterbildung eine grundlegende Erweiterung und Erneuerung bisheriger Anerkennungs-, Anrechnungs- und Steuerungsverfahren. Formal, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen werden zunehmend erfasst, gemessen, bewertet und eingeordnet. Ihre Anerkennung erfolgt in Portfolios und Bildungspässen, die in hoher Anzahl und mit beträchtlichen Fördermitteln in Unternehmen, Branchen und Bildungsbereichen entwickelt wurden. Auf europäischer Ebene wird den Leistungs- und Kreditpunktesystemen für die Berufs- und die Hochschulbildung eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung neuer Anerkennungs- und Steuerungsverfahren sowie der Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Bildungsgänge zugemessen. Vor allem ist es aber der im April 2009 in Kraft getretene Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der über die Erfassung und Abbildung von Qualifikationen diese und damit auch die Weiterbildung im europäischen Wirtschafts- und Bildungsräum transparenter und vergleichbarer machen soll. Der EQR ist auch Ausgangspunkt des z. Zt. entstehenden Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Er nimmt die Forderungen nach mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Bildungssystem in seinen Zielsetzungen auf und verbindet sie mit der Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen. Was könnte dies für die Weiterbildung bedeuten? Wie werden beruflich erworbene Kompetenzen erfasst, validiert und dem DQR zugeordnet? Werden Durchlässigkeit und Übergänge zwischen den mit der Weiterbildung verbundenen Bildungsbereichen erhöht und verbessert? Wird die Durchlässigkeit innerhalb der Teilbereiche der Weiterbildung und zwischen Weiterbildung und Beschäftigungssystem erhöht?

1. Weiterbildung und DQR

Die Realisierung lebenslangen Lernens geht einher mit einer zunehmenden Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. u. a. Witthaus/Wittwer/Espe 2003; Euler/Lang/Pätzold 2006), was nach Schiersmann „vielfach bereits als Paradigmenwechsel be-

schrieben“ wird (2007, S. 73). Mit dem zudem konstatierten Wechsel von einer anforderungs- zu einer nachfrageorientierten Weiterbildung (vgl. Baethge/Schiersmann 1997) werden subjektive und organisatorisch-strukturelle Voraussetzungen gefordert, die in der Weiterbildung insbesondere für die schlechter Qualifizierten kaum vorhanden sind. Ein Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Gruppen bestätigt die soziale Differenzierung (vgl. Dehnhostel 2008, S. 20 ff.; TNS Infratest Sozialforschung 2008). Zwar ist auch bei den gering qualifizierten Beschäftigten die Teilnahme an der formalen Weiterbildung in den letzten Jahren absolut gestiegen, die Teilnahmeprozentagen liegen aber eklatant unter denen anderer Beschäftigtengruppen. Selektivität und Ungleichheit von Chancen drücken sich in folgenden Angaben aus (vgl. ebd.):

- An Weiterbildungsveranstaltungen haben von allen Personen mit Hauptschulabschluss 28 Prozent teilgenommen, von allen Personen mit mittlerem Abschluss 47 Prozent, von allen Personen mit Abitur/Fachhochschulreife 59 Prozent.
- An Weiterbildungsangeboten nahmen 23 Prozent der Personen ohne Berufsausbildung teil, aber 62 Prozent der Personen mit Hochschulabschluss.

Ähnliche Zahlen liefern auch die vom BIBB erhobenen aktuellen „Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung“ (vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, S. 243 ff.). Hier bestätigen sich die hinreichend bekannten und erstmals 1979 im Berichtssystem Weiterbildung und nachfolgend dem Adult Education Survey sowie im Berufsbildungsbericht für Deutschland erhobenen Daten, die die Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung von der beruflichen Qualifikation und der schulischen Vorbildung ausweisen. Zudem zeigen die Erfahrungen mit herkömmlichen Lehrgängen, Kursen und Seminaren, dass sie kaum eine erfolgreiche Förderung für sozial benachteiligte Personengruppen bieten. Die Veranstaltungen vermitteln vorrangig fachsystematische Inhalte, gehen im Allgemeinen nicht von den Erfahrungen der Teilnehmer aus und leisten kaum einen Transfer in die reale Arbeitswelt. Es handelt sich zumeist um Standardangebote, die die Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmer nicht berücksichtigen, den Lehrstoff nicht transferieren und nur allzu häufig negative Schul- und Lernerfahrungen reaktivieren.

Daher bietet sich an, Qualifizierung und Weiterbildung mit dem Lernen in und bei der Arbeit zu verbinden. Auch wenn das Lernen in der Arbeit konzeptionell äußerst vielfältig und mit einer Reihe von Problemen verbunden ist, so besteht hier eine breite Beteiligung und es sollte die Chance ergriffen werden, das Lernen in der Arbeit anzuerkennen und möglichst auf Bildungsgänge anzurechnen. Insbesondere das informelle Lernen und die informelle Qualifizierung und Weiterbildung bieten hier Ansatzpunkte, da das Lernen für die Betroffenen mit weniger Hürden verbunden ist und die soziale Differenzierung deutlich geringer ausgeprägt ist als in der formalen, organisierten Weiterbildung. Entsprechend wird „Arbeit als zweite Chance“ und damit als Möglichkeit erkannt, der wachsenden Selektion in Weiterbildung und Weiterbildungsteilnahme zu begegnen. Denn wie die genannten indikatorengestützten Berichte zeigen ist die Beteiligung an verschiedenen Arten des informellen beruflichen Kenntnis-

erwerbs seit Jahren mindestens doppelt so hoch wie die Teilnahme an der traditionellen beruflichen Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen.

Auch bestätigt die Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung, dass das „informelle Lernen [...] für die Mehrheit der einzige bzw. der Hauptlernkontext (ist), in dem sie als Erwachsene das Meiste gelernt zu haben meinen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 138). Arbeit wirkt sich über Lernhandeln und Erfahrungsprozesse unmittelbar auf die Kompetenzentwicklung und die Lernkompetenzen aus und bietet so in relativer Unabhängigkeit von früheren Sozialisationserfahrungen Lern- und Bildungschancen. Ein genauerer Blick auf die Statistik bestätigt allerdings auch hier, dass die Wahrnehmung des informellen Lernens von beruflichen Vorbildungen und vom beruflichen Status der Teilnehmenden abhängt, wenn auch nicht annähernd in dem Maße wie bei der formellen beruflichen Weiterbildung (vgl. BMBF 2006, S. 188 ff.).

Aber auch das nicht-formale Lernen in den stark expandierenden arbeitsbezogenen Maßnahmen und Kursen, also das Lernen in einem organisierten, lernintentionalen Rahmen, der jedoch nicht Teil des Bildungs- und Berechtigungssystems ist, bietet neue Ansatzpunkte. Zudem geht es darum, nicht nur die in der Arbeitswelt informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen einzubeziehen, sondern ebenso den Kompetenzerwerb in der Lebenswelt jenseits von gewerblicher Arbeit.

Wie aber werden informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen bisher berücksichtigt und ggf. auch anerkannt und angerechnet? In einigen Ländern wie Frankreich, England und der Schweiz bestehen landesweite gesetzliche Regelungen zur Anerkennung, in Schweden und Norwegen werden diese Kompetenzen nicht nur anerkannt, sondern den formal erworbenen Qualifikationen darüber hinaus gesetzlich gleichgesetzt (vgl. Bohlinger 2009; Bjørnåvold/Coles 2008). In Deutschland bestehen lediglich singuläre BBiG- und KMK-Regelungen, die keine bestimmten und verlässlichen Anerkennungsverfahren implizieren. Ein zentrales System der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist, existiert nicht. Vor allem in der Weiterbildung und im Beschäftigungssystem gibt es ein Nebeneinander von betrieblichen, arbeitsmarktpolitischen und tarifvertraglichen Regelungen außerhalb des formalen Bildungssystems und von innerhalb des Bildungssystems wirksamen Verfahren wie Äquivalenzanerkennungen zu formalen Abschlüssen oder realen Anrechnungen auf Bildungsgänge oder Teile von Bildungsgängen.

Hier setzt nun der DQR mit der prinzipiellen Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens an und bietet damit eine Chance, verstärkte Durchlässigkeit und Übergänge zwischen Weiterbildung und anderen Bildungsbereichen zu ermöglichen.

Anerkennung in Betrieben, auf dem Arbeitsmarkt	Anerkennung und Anrechnung im formalen Bildungssystem	
	Anerkennung und/oder Anrechnung	Anrechnung
Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren Kompetenzbilanzen, -analysen, -gitter, -raster, -inventare Diagnostik-, Personal- und Arbeitsanalyseverfahren Herstellerzertifikate	Begabtenprüfung (Hochschulzugang) Zugang zum Studium ohne Abitur BBiG-Möglichkeiten von beruflicher Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50) IT-Weiterbildungssystem	Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HwO § 37) IT-Weiterbildungssystem

Tabelle 1: Anerkennung und Anrechnung informell und nicht-formal erworber Kompetenzen

2. Der DQR unter der Zielsetzung der Verbesserung von Transparenz, Durchlässigkeit und Validierung

Der DQR soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern fördern und die Einordnung und europäische Vergleichbarkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Verbindung mit dem EQR unter bestimmten Kriterien vornehmen. Der DQR bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Er soll zu mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen: So heißt es in dem vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ vorgelegten Vorschlag für einen DQR: „Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2010, S. 2). Und weiter: „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“ (ebd.).

Der DQR-Entwurf besteht aus einem Einführungstext, einer Matrix mit acht Niveaustufen und einem Glossar, das die zentralen Begriffe des DQR definiert und einzelne Erläuterungen vornimmt. Die acht Niveaustufen des DQR werden in ihrer einheitlichen Struktur im Einführungstext vorgestellt und in der DQR-Matrix im Hinblick auf die niveaustufenspezifische Anforderungsstruktur und die einzelnen Deskriptoren definiert. Die DQR-Matrix unterscheidet auf jeder Stufe zwischen den beiden Kompetenzkategorien Fachkompetenz und personale Kompetenz. Die Fachkompetenz wird jeweils in Wissen und Fertigkeiten unterteilt, die personale Kompe-

tenz in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Der Terminus Selbstständigkeit wurde offensichtlich aufgrund einer politischen fachfremden Intervention aufgenommen; zu verstehen ist darunter die vormals ausgewiesene Selbstkompetenz, die im Glossar auch weiterhin richtig definiert wird, aber nun unter einem falschen Stichwort (vgl. ebd., S. 17).

Mit dieser einheitlichen Struktur der DQR-Matrix wird ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck gebracht. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe insbesondere der personalen, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. In den Niveaustufen selbst werden 32 Deskriptoren formuliert, die sich einerseits auf einen Lernbereich oder ein wissenschaftliches Fach beziehen, andererseits auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld. Damit ist die Basis gelegt, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen anzuerkennen und die Gleichwertigkeit insbesondere von beruflicher und allgemeiner Bildung durch die unterschiedslose Einordnung in die Niveaustufen festzuschreiben.

Offensichtlich ist es in der Matrix gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaustufen integriert auch Erwachsene ohne Berufsausbildung und Schulabschlüsse, wenn für die Niveaustufe 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (ebd., S. 8). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaustufen und weist die Selektionsforderung nach Reservierung der oberen Stufen für akademische Berufe zurück. In der Stufe 8 lautet die Anforderungsstruktur: „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Punkte gekennzeichnet“ (ebd., S. 13). Hiermit ist – ebenso wie in den Formulierungen der Anforderungsstruktur der anderen Niveaustufen – die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben. Die parallel zum formalen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen ist unter diesen Formulierungen zu subsumieren.

Bietet somit die Matrix einen kategorialen Rahmen, der Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung untermauert, so bleibt der Einführungstext vielfach unbestimmt und gibt Anlass zu Kritik, auch wenn die im Vorentwurf enthaltenen Formulierungen eines vor allem um interkulturelle und politische Kompetenzen reduzierten Kompetenzbegriffs (vgl. Dehnboestel/Neß/Overwien 2009, S. 23) zurückgenommen wurden. Unstimmigkeiten bleiben vor allem im Hinblick auf das Verhältnis von Qualifikations- zum Kompetenzbegriff und die Einbeziehung der Bildungsdimension.

Auch wenn der DQR über eine verstärkte Transparenz und Durchlässigkeit sowie die Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen zur

Verbesserung der Situation der Berufs- und Weiterbildung beiträgt, so kann die Regelung der Übergänge ebenso wenig im oder über den DQR selbst erfolgen wie die Anerkennung der Kompetenzen. Hierzu braucht es eines konzeptionellen und institutionellen Rahmens. Konzeptionell haben sich in der EU, zunehmend aber auch in Deutschland fünf Verfahrensschritte zur Identifizierung und Beurteilung von informell und nicht-formal erworbenen Lernergebnissen herausgebildet. Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Schritte, für die jeweils im Vorhinein Standards formuliert sein sollten(vgl. Dehnhostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 15 ff.): Information und Beratung, Ermittlung, Bewertung, Validierung und Zertifizierung.

Grundsätzlich wird bei der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens zwischen Erfassung bzw. Ermittlung und Bewertung unterschieden. Im europäischen Kontext spricht man von formativer Validierung, wenn der Schwerpunkt des Ansatzes auf der Ermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen liegt, und bei der Bewertung von summativer Validierung, da Bewertung „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendete Standards“ erfordert (CEDEFOP 2009, S. 8).

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt (vgl. ebd.), dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grundsätzlich seien Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen für die Validierung besonders wichtig, weil sie zur Vergleichbarkeit der Standards in den informellen und den formalen Systemen beitragen würden. Diese herausragende Stellung des formalen Systems könne jedoch die Entwicklung von Bewertungsverfahren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern. Inwieweit Validierungsprozesse tatsächlich an die Bedürfnisse der Kandidaten und Kandidatinnen angepasst werden können, sei vermutlich von der jeweiligen Art der Institution abhängig, die eine Validierung anbietet.

3. Einschätzung und Entwicklungsaspekte

Die Einführung des DQR kann, je nach Gestaltung, Reformoptionen eröffnen oder Negativentwicklungen befördern. So ist es zunächst positiv zu sehen, dass die Bildungsbereiche der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf nationaler wie auf europaweiter Ebene untereinander transparenter und durchlässiger gestaltet werden sollen. Die Diskussion über den DQR, den EQR und andere europäische Bildungsinitiativen wurde zunächst durch eine Betonung der Risiken und möglichen Fehlentwicklungen bestimmt. Negative Einschätzungen, die eine Zersetzung des Berufsprinzips und des dualen Systems der Berufsausbildung annehmen (vgl. Drexel 2006; Rauner/Grollmann/Spöttl 2006), sind in Anbetracht der Systementwicklungen in vielen Ländern weiterhin berechtigt. Im Mittelpunkt

steht dabei die Gefahr, durch eine einseitige Outcome- und Marktorientierung die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung aufzugeben. Insbesondere eine Aufsplitterung und Segmentierung der beruflichen Bildung durch Modularisierung im ordnungspolitischen Sinne käme solch einer Entwicklung entgegen. Nicht zuletzt könnte eine so orientierte Einführung des DQR auch eine Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem bewirken.

Positive Aspekte liegen vor allem in einer möglichen Stärkung der Durchlässigkeit in nationalen Bildungssystemen und der Möglichkeit unterstützter Mobilität zwischen den Mitgliedsländern. In Deutschland besteht die Hoffnung, das lang angestrebte und oft negierte Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zumindest verstärkt durchsetzen und damit zu einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen zu können. Die Einbeziehung und Anerkennung informell und nicht-formalen erworbener Kompetenzen und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Entwicklungen zur Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und kommt den Bedürfnissen und realen Biographien der Menschen entgegen. Unklar ist allerdings bisher, wie Anerkennungsverfahren aussehen können und wer sie trägt, einschließlich der entstehenden Kosten.

Seit Mitte der 1990er Jahre wird darüber diskutiert, inwieweit es bei der Einführung von Qualifikationsrahmen um eine vorrangig an Anforderungen der Wirtschaft orientierten Employability gehe (vgl. u. a. Rauner 2006; Kraus 2007; Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 36 ff.). Die oben referierte Entwurfssfassung für einen DQR gibt darüber nicht eindeutig Auskunft. Die aufgezeigten Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten weisen eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hin als auf eine bestimmte bildungspolitische Ausrichtung.

Umso wichtiger sind Überlegungen darüber, in welche Richtung sich die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme mit der gleichwertigen Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens entwickeln könnten (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 108 ff; Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 48 ff). Während die Diskussion unterschiedlicher Verfahren und Modelle der Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen so alt ist wie die Unterscheidungen selbst, stellt sich die Frage der Reaktion unterschiedlicher nationaler Bildungs- und Qualifikationssysteme auf die mit Qualifikationsrahmen verbundenen Anforderungen völlig neu. Die Diskussion und wissenschaftliche Auseinandersetzung damit steht in Deutschland am Anfang, in der vergleichenden Berufsbildungsforschung wird ein darauf bezogener Diskurs mit einschlägigen system- und institutionstheoretischen Grundlegungen bisher nicht geführt.

In Europa gibt es erste Erkenntnisse und Befunde, und zwar dort, wo nationale Qualifikationsrahmen, so in Schottland, verhältnismäßig früh etabliert und informell sowie nicht-formal erworbene Qualifikationen prinzipiell gleichwertig zu formal erworbenen Qualifikationen in das Bildungssystem einbezogen wurden (vgl. Young 2006; Raffe 2003; Raffe 2011; CEDEFOP 2009). Orientiert an realen Entwicklungen sind ein systemimmanenter Ansatz und ein kompetenzorientierter Ansatz gegenüberzustellen. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nicht-formale

Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen des bestehenden formalen Bildungssystems und der bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren stattfinden. Das kompetenzorientierte System fordert demgegenüber eine Neuausrichtung der Prüf- und Bewertungsverfahren auf der Basis von Kompetenzen, und zwar für alle drei Arten von Lernprozessen. Während Deutschland – soweit absehbar – eher ein systemimmanenter Ansatz verfolgt, ziehen Finnland, Frankreich, England und in der jüngsten Entwicklung auch die Schweiz den kompetenzorientierten Ansatz vor. Die Ansätze schließen sich nicht aus, sondern können wie in der Schweiz nebeneinander bestehen. Für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifikationssystemen ergeben sich somit drei Möglichkeiten:

1. Beibehaltung des formalen Bildungssystems

Beurteilung und Validierung informellen und nicht-formalen Lernens an Standards und Kriterien des Bereichs formalen Lernens, Beibehaltung bisheriger Zertifikate wie dies in Deutschland bei der Externenprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe der Fall ist.

2. Entwicklung eines kompetenzbasierten Systems

Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate.

3. Entwicklung eines Parallelsystems

Neben dem bestehenden formalen System konstituiert sich ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Bewertung, Prüfung und Zertifizierung vereinbarter Standards zum informellen und nicht-formalen Kompetenzerwerb.

Die in den DQR einzubeziehenden Bildungsbereiche der allgemeinen Bildung, der Hochschulbildung und der Berufsbildung werden oder sind kompetenzorientiert ausgerichtet, wenn auch die jeweiligen Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert und sanktioniert sind. Der dem DQR zugrunde liegende Kompetenzbegriff erhebt den Anspruch, mit allen bildungsbereichsspezifischen Kompetenzverständnissen kompatibel zu sein, was die perspektivische Realisierung der kompetenzbasierten Systemoption prinzipiell ermöglicht. Die dritte Option legt die Befürchtung nahe, dass die parallelen Systeme zu einem in der Öffentlichkeit jeweils höher oder niedriger bewerteten System führen oder gar eine neue Variante der herkömmlichen Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung entsteht. Die zuerst genannte Möglichkeit ist hingegen mit einer faktischen Nichtanerkennung des informellen und nicht-formalen Lernens gleichzusetzen, was angesichts der wachsenden Relevanz des informellen und auch nicht-formalen Lernens perspektivisch nicht haltbar ist. Eine fundierte praktisch-konzeptionelle und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drei Möglichkeiten steht allerdings aus, so dass beim bisherigen Stand die vergleichende Betrachtung der Systementwicklungen in anderen europäischen Ländern von besonderer Relevanz ist.

Die knappe Rezeption und Einschätzung des DQR dürfte deutlich gemacht haben, dass den eingangs genannten Fragen nach den Auswirkungen auf die Weiterbil-

dung erst nach der Implementierung eines zuvor verabschiedeten DQR fundiert nachgegangen werden kann. Für den z. Zt. stattfindenden Diskussions- und Konstruktionsprozess handelt es sich um begleitende Leitfragen, die auf den Entwicklungsprozess einwirken. Sie stehen im Kontext der gleichfalls zu Beginn angesprochenen Anerkennungs-, Anrechnungs- und Steuerungsverfahren, die auch auf eine erhöhte Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen zielen. Zwar werden seit Jahren Maßnahmen und Programme zur Herstellung von mehr Durchlässigkeit zwischen dem Weiterbildungs- und Hochschulbereich und innerhalb der Berufsbildung realisiert, theoretisch und programmatisch sind diese allerdings kaum fundiert. Hierin besteht ein großer Unterschied zu den auf Durchlässigkeit und Chancengleichheit ziellenden Reformbestrebungen der 1960er/70er Jahre. Für die aktuelle Situation gilt, dass es zu dieser Thematik „bislang nur wenig empirisch fundierte Forschung gibt, geschweige denn publikationsreife Forschungsergebnisse“ (Schiersmann/Iller 2010, S. 7).

Auch wenn diese Ansprüche ohnehin nicht an die vorliegenden Entwurfsvorschläge für einen DQR zu stellen sind, konzentrieren sich viele Reformanforderungen auf den DQR. Insbesondere vonseiten des BMBF und der KMK wird immer wieder darauf hingewiesen, dass übersteigerte Ansprüche und Erwartungen an den DQR unangebracht sind. Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -messung können sicherlich ebenso wenig Gegenstand des DQR sein wie Regelungen zur Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Qualifikationen. Der DQR ist nicht das Instrument, das die Durchlässigkeit durch Anerkennungen und Anrechnungen selbst herstellt. Er könnte aber die Grundlagen dafür entscheidend verbessern, indem die Einordnung von formal, informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen über Lernergebnisse ermöglicht, Beispiele validierter Wege der Durchlässigkeit aufgezeigt sowie institutionelle, organisatorische und qualitätssichernde Voraussetzungen genannt und gefordert werden. Um dies zu erreichen sollte die bisher nur peripher beteiligte Wissenschaft verstärkt eingebunden werden. Da es sich um praxisbezogene Entwicklungen handelt, gilt das besonders für die anwendungs- und verwendungsbegleitende wissenschaftliche Begleitforschung. Das mögliche Aufgabenspektrum reicht dabei von der Beratung über Analysen zu informell erworbenen Kompetenzen und Anerkennungsverfahren bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen.

Literatur

- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010 (www.deutscherqualifikationsrahmen.de)
- Baethge, M./Schiersmann, Chr. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 1998, S. 11-87

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. (= Edition QUEM, Bd. 16). Münster
- Bjørnåvold, J./Coles, M. (2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel des Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 241-282
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bohlinger, S. (2009): Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: Bildungsforschung, 6. Jg., H 1, S. 159-185
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg
- Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover (www.deutscherqualifikationsrahmen.de)
- Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a.M.
- Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 13-33
- Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hg.) (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. (ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20). Stuttgart
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld
- Kraus, K. (2007): Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., H. 3, S. 382-398
- Raffe, D. (2003): „Simplicity itself“: The creation of the Scottish Credit and Qualification Framework. In: Journal of Education and Work, 16. Jg., H. 3, S. 94-109
- Raffe, D. (2011): National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Im Erscheinen, Bielefeld
- Rauner, F. (2006): Berufliche Bildung – die europäische Perspektive. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 127-153
- Rauner, F./Grollmann, Ph./Spöttl, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 321-331
- Schiemann, Chr./Iller, C. (2010): Editorial. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor schung, 33. Jg., H. 1, S. 5-7
- Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hg.) (2003): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld
- Young, M. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 81-93
- TNS Infratest Sozialforschung (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München

Weiterbildungsbiografien und -motivationen

Harry Friebel

Zusammenfassung

Übergänge im Lebenslauf sind mit dem Strukturwandel moderner Gesellschaften länger, differenzierter, vielfältiger und unbestimmter geworden; sie können diverse Suchprozesse mit „open end“ beinhalten und sie tragen für die betroffenen Übergangspassagiere vielfältige Chancen und Risiken: Was z. B. noch bis in die 1980er Jahre mit dem klassischen „2-Schwellen-Modell“ als normalbiografisches Verlaufsmuster „Schulabschluss – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit“ codiert wurde, wird immer mehr zu einem vielfältigen, schwierigen und ergebnisoffenen Multischwellenübergangsprozess für einen wachsenden Anteil von Schulabsolventen/innen.

Ausgangspunkt ist dabei ein institutionelles Passagesystem, das die Bildungspartizipation der Individuen in verschiedenen „closed shops“ mit exklusiven Zugangsbedingungen sozial formt: Das duale Berufsbildungsegment (dominant für männliche Jugendliche), das Schulberufssegment (dominant für weibliche Jugendliche) und das Hochschulsegment (Einlasseskript in der Regel: Abitur).

Hier analysieren wir diese verlängerten Zwischen- oder Übergangsphasen in der Moderne vom Schulabschluss bis ins mittlere Erwachsenenalter im Focus der Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsbiografie eines Samples der Hamburger Schulabschlusskohorte 1979 für den Zeitraum von 1980 bis 2007. Datenbasis sind Längsschnittbefunde des „Hamburger Biografie-Lebenslauf-Panels (HBLP)“. Der Beitrag verweist auf die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Blicks auf Bildung, Berufsausbildung und Weiterbildung im biografischen Kontext. Der methodische Ansatz dieser Arbeit zielt auf eine Verbindung von Einzelfall-, Biografie – und Lebenslaufperspektive.

Wie gestalten die Sampleangehörigen ihre unvertretbare Bildungs- und Weiterbildungsbiografie im Rahmen der institutionellen Gelegenheitsstruktur des Bildungs- und Weiterbildungssystems? Welche Interessen, Motive, Präferenzen haben sie?

Mitte der 1980er Jahre hatte Mertens (1984) mit dem Schlagwort des „Qualifikationsparadoxons“ die individuelle Verantwortung der Berufsbildungs- und Weiterbildungsmobilität öffentlich thematisiert. Er diagnostizierte, dass die erste Berufsausbildung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine dauer-

hafte Beschäftigung mehr sein werde. Mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ ist die Individualisierung der beruflichen Bildung und Weiterbildung in den 90er Jahren dann zur Norm einer ständigen Bildungs- und Berufsbildungsmobilität (vgl. Friebel 2010) erhoben worden. Trotz der breiten Verständigung in Sonntagsreden über die Notwendigkeit individueller Mobilität gibt es erst erstaunlich wenig empirisches Wissen hinsichtlich der Prozesse und Strukturen von Ausbildungs- und Weiterbildungsverläufen junger Erwachsener. So liegen nur wenige Studien über Mehrfachausbildungen vor, und eine theoretische Erörterung wie eine berufsbildungspolitische Konzeptionalisierung des Phänomens steht noch aus.

Im Rahmen einer empirischen Studie im Kontext des Projekts „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ am Max-Plank-Institut für Bildungsforschung in Berlin resümiert Jacob zum Ausmaß von Mehrfachausbildungen in Deutschland: „Selbst wenn man sich auf beruflich voll qualifizierende Ausbildungen innerhalb des öffentlichen Bildungssystems beschränkt, schwanken die Anteile derjenigen, die mehr als eine Ausbildung absolvieren, definitons- und altersabhängig zwischen rund 10 Prozent und 40 Prozent (Jacob 2004, S. 103). Und im Rahmen der „Adoleszenzstudie“ an der Universität Konstanz kommen Lauterbach und Weil zu dem Befund, dass „mehr als ein Viertel der Männer und fast 20 Prozent der Frauen mehrere Ausbildungen beginnen“ (Lauterbach/Weil 2009, S. 108). Ergänzend zu dieser geschlechtsspezifischen Verteilung notieren die Autoren schulabschlusspezifische Befunde: z. B. „...dass hauptsächlich die Männer, die die Schule mit der Hochschul- oder Fachhochschulreife beendeten, vor dem Berufseinstieg Mehrfachausbildungen beginnen. Nahezu die Hälfte von ihnen nimmt mehr als eine Ausbildung auf ... Im Vergleich dazu zeigt sich, dass fast alle Männer (90 Prozent), die die Schule ohne Schulabschluss verließen oder einen Hauptschulabschluss erwarben, nur eine Berufsausbildung für den Berufseinstieg aufnahmen“ (ebd., S. 110). Die Frage, ob diese Mehrfachausbildungen als Mehrfachübergänge eine „zweite Chance“ für Bildungsbenachteiligte signalisieren, wird sowohl seitens der Befunde der Studie von Jacob (ebd., 2004, 101) als auch auf der Basis von Befragungen des Hochschulinformations-Systems (HIS 2002, S. 25) verneint. Die Bildungsressourcen des Elternhauses erscheinen ebenso wie der Schulabschluss als die zentralen Strukturgeber der Berufsbildungsmobilität.

Berufsbildungsmobilität ist auch als abschlussbezogene Weiterbildung für die Bewältigung von Übergängen im Bildungssystem kein Randphänomen (Käplinger 2007, S. 40); Berufsbildungsmobilität ist unter bildungsbiografischer Perspektive ein zunehmend bedeutsames Thema¹. Das Ausmaß variiert erheblich mit der verwendeten Definition und mit dem Grad der (Un-)Durchlässigkeit (Frohweiser u. a. 2009, S.9 f.) zwischen den einzelnen Segmenten und der (Un-)Gleichwertigkeit (Baethge 2006, S.16) von beruflicher und allgemeiner Bildung – abgesehen von der geschlechts-, schulabschluss- und herkunftsspezifischen Verteilung.

Baethge schreibt in der Studie „Berufsbildung im Umbruch“: „Im Zentrum steht die Kategorie der Berufsmobilität, die für die individuellen Berufsverläufe wie für die Sicherung der Humanressourcen einer modernen Wirtschaft gleichermaßen von entscheidender Bedeutung ist. Institutionell bedeutet Bildungsmobilität, dass die Gren-

zen zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen durchlässig sein müssen, individuell äußert sie sich darin, dass die Jugendlichen die Kompetenzen erwerben, die für die selbständige Organisation ihrer Bildungsbiografie in der Perspektive lebenslangen Lernens erforderlich sind“ (Baethge 2007, S. 7). Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit sind zentrale Anforderungen an die bislang strukturkonservativen Berufsbildungsinstitutionen, um eine Erhöhung der individuellen Übergangsmobilität zu erreichen.

Auf der Grundlage von Längsschnittbefunden des Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panels (HBLP) rekonstruieren wir im Folgenden komplexe Prozesse der Bildungsmobilität im biografischen Kontext als Übergänge und Statuspassagen (Koennetzka 2010, S.24). Hier geht es sowohl darum, das Singular „Berufsausbildung“ in den Plural „Bildungsprozesse im biografischen Kontext“ zu transformieren als auch darum, die voneinander abgegrenzten Segmente der beruflichen Bildung zueinander ins Verhältnis zu setzen. Gegenstand der Analyse in diesem Artikel ist ein Sample der Hamburger Schulabschlusskohorte aus dem Jahre 1979, das wir in bisher 20 Wellen von 1980 (1. Welle) bis 2007 (18. Welle) über (Weiter-)Bildung, Erwerbsarbeit und Familienbildung kontinuierlich forschend begleitet haben. Die Befunde der 19.(2009) und der 20. (2010/11) Welle liegen bisher nur als Rohdaten vor.

Im Rahmen einer Dreischrittfolge thematisieren wir die Bildungs- und Weiterbildungsverläufe des Samples von der 1. bis zur 18. Befragungswelle. Zunächst (1.) beschreiben wir das Untersuchungssample als »Modernitätssample« und dessen Übergangserfahrungen in den verschiedenen Berufsbildungssegmenten. Im darauffolgenden Kapitel (2.) richtet sich unser Augenmerk auf den Zusammenhang von Berufsbildungsübergängen und Weiterbildungsteilnahme. Abschließend (3.) geht es um Weiterbildungsmotive im Ausbildungs- und Berufsverlauf.

Schulabschlusssample 79: Übergänge und Verläufe der Bildungs- und Berufsbildungsmobilität

Unser Untersuchungssample, das wir seit etwa 30 Jahren mit Fragen zur Bildung und Weiterbildung im Kontext von beruflicher Qualifizierung, Familiengründung und Erwerbsarbeit forschend begleiten, ist ein theoretisch definiertes Sample. Wir bezeichnen das Sample als „Modernitätssample“ (vgl. Friebel u. a. 2000 und 2008b), weil die Lebensläufe und Biografien in komplexer Weise durch den gesellschaftlichen Strukturwandel in der „Moderne“ geprägt wurden. Die Befragten

- waren in den 1970er Jahren „Kinder“ der Bildungsexpansion: Sie hatten also mehr Bildungschancen;
- waren zu Beginn der 1980er Jahre „Stiefkinder“ der Strukturkrise des Arbeitsmarktes: sie hatten also mehr Arbeitsmarktrisiken;
- sind Repräsentanten der geburtenstarken Jahrgänge – geboren zwischen 1959 und 1964: sie erfuhren und erfahren also mehr Verdrängungskonkurrenz.

Diese trilaterale Verkettung von mehr Bildungsoptionen und mehr Arbeitsmarktrestriktionen unter den Bedingungen von vermehrter Verdrängungskonkurrenz prägt die Schulabschlusskohorte 1979² als Modernitätssample.

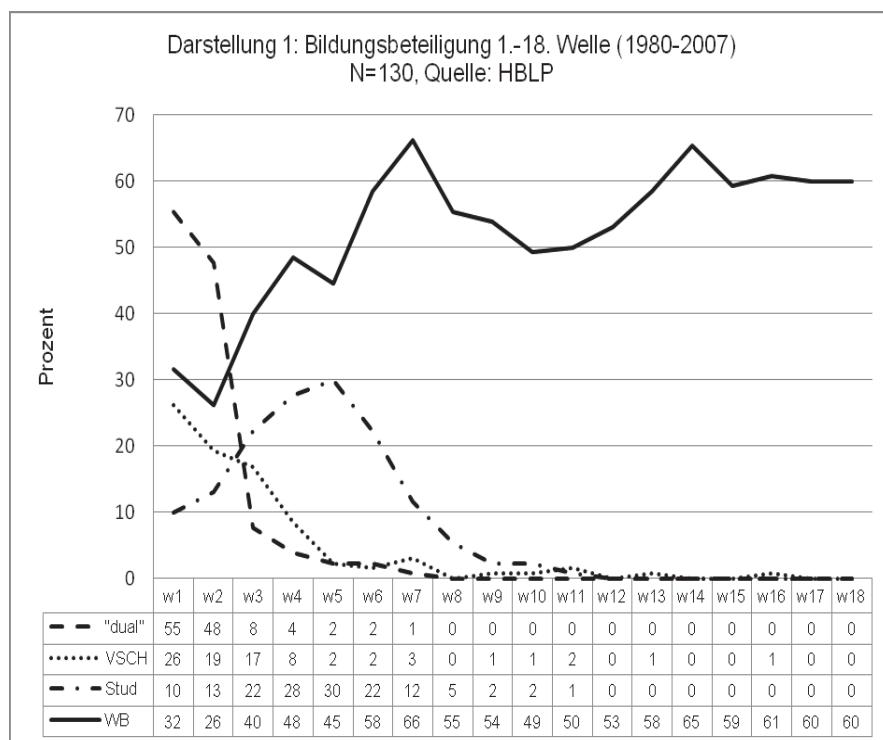
Wir fragen hier nach dem Verhältnis von Optionen und Restriktionen der individuellen Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung als Übergangsprozesse unter den Bedingungen der gesellschaftlich institutionalisierten Bildungssegmente als Gelegenheitsstruktur. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung der Life-Course Theory in Elders berühmter Studie „Children of the Great Depression“ (vgl. Elder 1974) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Elder entwickelte eine Theorie mit grundlegenden Prinzipien über die Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung innerhalb der gesamten Lebensspanne zur Gleichzeitigkeit der Logik des Subjekts (Individuen gestalten ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten) und der Logik der Struktur (der Lebenslauf von Individuen ist eingebettet in und berührt durch die historische Zeit ihre Ereignisse) des Lebenslaufs.

Unsere Sampleangehörigen³ hatten 1979 die allgemeinbildende Schule schon außerordentlich gut gebildet verlassen: Fast ein Viertel von ihnen mit dem Abitur. Das war bereits eine Verdoppelung der Abiturquote ihrer Eltern. Und im Bezug auf ihre eigenen Kinder haben sie die aktuelle Erwartung, dass ca. drei Viertel von ihnen die Schule mit dem Abitur verlassen werden – ein außerordentlich ambitioniertes familiäres Bildungsprojekt! Im Verlauf der drei Generationen dokumentiert sich ein enormer Wandel der Bildungspartizipation und -antizipation: Am Beispiel der Abiturquote wohl ein Wandel vom klassischen Universitätsticket zum Universalticket (vgl. von Friedeburg 1992) für alle Fälle.

Auch die berufsbildende Mobilität⁴ des Samples ist ausgesprochen eindrucksvoll. Die von Bildungsoptionen und Arbeitsmarktrestriktionen wie Verdrängungskonkurrenz Betroffenen realisierten eine Kaskadenfolge beziehungsweise ein Patchwork berufsbildender Übergänge im Untersuchungszeitraum. Wir diskutieren hier die berufsbildenden Verläufe und die Mobilitätspfade in zwei Perspektiven: Darstellung 1 dokumentiert die Prozesse der beruflichen Qualifizierung im gesamten Untersuchungszeitraum. Anschließend verweisen wir auf strukturelle Zusammenhänge zwischen den erreichten höchsten berufsbildenden Abschlüssen und den Mobilitätspfaden.

Wir unterscheiden dabei zwischen drei verschiedenen Verläufen einer Berufsbildungsmobilität:

- Übergangsmuster A: „Nicht-akademische horizontale Mobilität“; d. h. die zusätzliche Berufsausbildung im dualen oder Schulberufssegment folgte einer ersten ebenfalls nicht-akademischen Berufsausbildung – überwiegend in einem anderen Berufsfeld.
- Übergangsmuster B: „Nicht-akademische vertikale Mobilität“, d. h. der ersten nicht-akademischen Berufsausbildung folgte eine Aufbauqualifizierung in meist mittlere Statuspositionen – z. B. Techniker- und Meisterposition bzw. Fachwirte.
- Übergangsmuster C: „Akademische vertikale Mobilität“, d. h. der ersten Berufsausbildung im dualen oder Schulberufssegment folgte ein Studium- überwiegend im Berufsfeld der Erstausbildung.



Die Verlaufsebene in der Darstellung 1 differenziert entsprechend der Berufsbildungssegmente und der Weiterbildungsteilnahme⁵. Hier erörtern wir überblickartig zunächst die berufsbildenden Partizipationsverläufe in biographischer Perspektive: Den Übergang in die Berufsbildung realisierten in der ersten Welle (1980) neun Zehntel (91 Prozent) der Kohorte⁶. Dabei dominierte mit 55 Prozent der Einstieg in die duale Berufsausbildung („dual“), 26 Prozent begannen ihre Berufsausbildung im Schulberufssegment (VSCH), 10 Prozent mit der Aufnahme eines Studiums (Stud).

In der 3. Welle (1983) hat sich die Partizipationshäufigkeit innerhalb der drei Segmente radikal gewandelt. Insgesamt befindet sich noch knapp die Hälfte (47 Prozent) der Kohorte in Maßnahmen der beruflichen Bildung. 22 Prozent im Studium und 17 Prozent im Schulberufssegment. Die Gruppe der Auszubildenden ist mit 8 Prozent zur Restgruppe geworden.

Bis zur 7. Welle (1991) reduziert sich der Anteil der in Berufsbildungen befindlichen auf 1/6 (16 Prozent) – es sind fast ausschließlich Studierende im ersten oder im zweiten Bildungsweg.

Die korrespondierenden Weiterbildungsteilnahmeverläufe (WB) im Untersuchungszeitraum lassen sich in drei Phasen unterscheiden: Ein nahezu kontinuierlicher Anstieg von der 1. (1980) bis zur 7. Welle (1991) als Ausdruck des Übergangs von der Phase der beruflichen Erstqualifizierung zur Phase zunehmender Weiterbildungsakti-

vitäten. Die intertemporale Reduzierung des Weiterbildungsverlaufs zwischen der 8. (1992) und der 13. Welle (2000) ist dagegen insbesondere Ausdruck des „Doing Gender“ (Kapitel 2.) der Erwerbstätigkeit und Weiterbildung im Kontext von Familiengründung. Ab der 14. Welle (2001) erfolgt dann ein Wiederanstieg des Teilnahme- niveaus etwa auf dem Stand der 7. Welle.

Im Folgenden zentrieren wir unsere Aufmerksamkeitsperspektive auf den Zusammenhang zwischen dem höchsten erworbenen Berufsabschluss⁷ einerseits und der Berufsbildungsmobilität als Übergangsmobilität andererseits: Ausschließlich eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben ca. zwei Fünftel (41 Prozent) des Samples. Die verbleibenden anderen drei Fünftel (59 Prozent) haben mehr als eine Berufsausbildung erfolgreich beendet, dabei am Häufigsten in der kumulativen Folge des Übergangsmusters C als „akademische vertikale Mobilität“ (27 Prozent). Dies ist zumeist der fachlich verbundene Aufbau von einer nicht-akademischen zu einer akademischen Berufsausbildung in einem vermittelten Praxis-Theorie-Verhältnis (Jacob 2004, S. 89, 95). Es handelt sich um einen „Königsweg“ konsekutiver Berufsausbildungsaufstiege: Die in der ersten Berufsausbildung erworbene praktische „Erfahrungsfachlichkeit“ (Praxis) wird in der Regel durch eine korrespondierende „Fachwissenschaftlichkeit“ (Theorie) erweitert (Kraus 2006, S. 151). Wir haben hier in der akademischen vertikalen Mobilität sowohl Fälle des ersten als auch des zweiten Bildungsweges – in Fachhochschulen und Universitäten – integriert. Zwei exemplarische Übergänge:

- Mann (Abitur 79): 1. Ausbildung = Speditionskaufmann; 2. Ausbildung= Diplomkaufmann/Universität
- Frau (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Bauzeichnerin; 2. Ausbildung = Diplomarchitektin/Fachhochschule (2. Bildungsweg über Fachoberschule)

Es ist im Sample ein typisch männlicher Übergangspfad mehrfacher Berufsausbildungen im verbundenen Nacheinander von betrieblicher Berufsausbildung und Studium.

Am Zweithäufigsten ist die kumulative Folge des Übergangsmusters B als „Nicht-akademische vertikale Mobilität“ (18 Prozent). Hier ist die Gruppe der (Berufsbildungs-)Übergänge durch nicht-akademische Berufsausbildungen wie Techniker, Meister, Fachwirte nach der ersten Berufsausbildung im dualen beziehungsweise im Schulberufssegment repräsentiert:

- Frau (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Maschinenschlosserin; 2. Ausbildung = Maschinenbautechnikerin
- Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Kfz-Schlosser; 2. Ausbildung = Techniker

Diese vertikale nicht-akademische Mobilität ist ein klassisches konsekutives Karrierisierungsmodell der deutschen Berufsbildung (Drexel 1996, S. 68)⁸. Es ist eine Aufbauqualifizierung im Prozessmuster Auszubildender/Geselle/Meister – hat aber auch Äquivalente in anderen Berufsfeldern bzw. Wirtschaftsbereichen. In diesem Pfad sind etwa gleich häufig Männer und Frauen repräsentiert.

Eher seltener ist die kumulative Folge des Übergangsmusters A als „Nicht-akademische horizontale Mobilität“ (14 Prozent). Diese horizontale Berufsbildungsmobilität – mit einem in der Regel berufsfachlich unverbundenen Nacheinander von einer ersten nicht-akademischen zu einer zweiten nicht-akademischen Berufsausbildung – ist in ihrer typischen Form Entwertungs-Qualifizierung: die ursprünglich erworbene, aber nicht in Berufsarbeit umgesetzte, Qualifikation wird durch eine neue berufliche Qualifizierung gleichsam entwertet:

- Frau (Hauptschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Erzieherin; 2. Ausbildung = Einzelhandelskauffrau
- Mann (Realschulabschluss 79): 1. Ausbildung = Stahlbetonbauer; 2. Ausbildung = Justizbeamter im Vollzugsdienst

Das ist im Sample ein typisch weiblicher Risikopfad mehrfacher nicht-vertikaler Übergänge außerhalb des Institutionensegments Hochschule. Dieser Risikopfad ist zugleich ein Symptom der krisenhaften Entwicklung der Berufsbildung seit den 80er Jahren.

Alle drei Pfade signalisieren, dass sich die Arbeitswelt im Modernisierungsprozess in rasanter Bewegung befindet, dass Flexibilisierung und Globalisierung auch Strukturgeber für Übergänge als Berufsbildungsmobilität zwecks „lebenslanger Beschäftigbarkeit“ (Szydlik 2004, S. 13) geworden sind.

Weiterbildung im bildungsbiografischen Kontext

Weiterbildung ist ein typisch serielles Anschlussereignis des Berufsausbildungsabschlusses. Die abgeschlossene Ausbildung ist in den Prozessen der gesellschaftlichen Modernisierung (Solga 2009, S.33) nur noch ein Einstieg in die weiteren Passagen der Berufsbildungs- bzw. Erwerbsarbeitsbiografie. Welche Weiterbildungserfahrungen hat das Sample seit Schulabschluss 1979 gesammelt?

Wiederum mit einem Blick auf die Darstellung 1 sehen wir die aufsteigende Kontinuität der Teilnahmequoten bis zur 7. Welle (1991). Dem folgt dann ab der 8. (1992) bis hin zur 13. Welle (2000) ein Abwärtstrend im Muster des „doing gender“ für Frauen, die Mütter wurden (Friebel 1/2007, S. 42). Im Rahmen unserer parallel zu den standardisierten Fragebogenbefragungen durchgeföhrten problemzentrierten Interviews gaben die Mütter und Väter typische Spiegel ihrer persönlichen Lebenswelt in der Phase der Familiengründung zu Protokoll:

Mutter: „Als das erste Kind kam, da hab ich alle Weiterbildung erst mal aufs Eis gelegt ... für die Familie.“

Vater: „Als das erste Kind kam, da hab ich erst mal alles an Weiterbildung gemacht ... für die Familie.“

Frauen, die Mütter werden, nehmen signifikant seltener an Weiterbildung teil als Männer, die Väter werden. Die Geburt des 1. Kindes setzt bei den Müttern eine Ausgrenzungsspirale auf dem Arbeitsmarkt (Cornelissen 2005, S. 215) und der Weiterbildung in Gang, die zudem inhaltlich und institutionell profiliert wird: Mütter nehmen seltener an betrieblich-beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teil, sie planen insgesamt seltener den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen. Es ist wohl ein Fremd- und Selbstausgrenzungsprozess! Mütter werden weniger durch Weiterbildung

gefördert und sie verlieren möglicherweise an Teilnahmemotivation. Aber gerade weil die Erwerbsarbeitsbiografien von Müttern ausgesprochen diskontinuierlich sind, wäre zum Erhalt ihrer beruflichen Qualifikation eine überdurchschnittlich hohe Beteiligung an Weiterbildung notwendig. Entsprechend folgert Corneließen auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung (vgl. Engelbrech/Jungkunst 2001) von Berufs-rückkehrerinnen: „92 % der Berufs-rückkehrerinnen halten spezifische Weiterbildungsangebote während und nach der Elternzeit für hilfreich. Trotz der positiven Einschätzung von beruflicher Weiterbildung während und nach der Elternzeit haben zwei Drittel der Mütter an keiner Maßnahme teilgenommen“ (Corneließen 2005, S. 351).

Um diese geschlechtstypischen Befunde und auch weitere Analyseschritte zur Weiterbildungsteilnahme übersichtlich diskutieren zu können, haben wir hier die Verlaufskomplexität der Weiterbildungsteilnahme, wie sie in der Darstellung 1 bildhaft wiedergegeben wird, umgesetzt in einen einfachen Weiterbildungsteilnahmefrequenz-index. Dieser Index unterscheidet auf der Basis der 18 Wellen-Messpunkte im Untersuchungsverlauf nur grob in zwei Frequenzgruppen der Weiterbildungsteilnahme:

- Frequenzniveau „eher niedrig“ – Teilnahme bisher in bis zu 9 Wellen = 39 Prozent
- Frequenzniveau „eher hoch“ – Teilnahme bisher in mindestens 10 Wellen = 61 Prozent

Inwieweit der alltägliche Lebenszusammenhang die Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme generiert, können wir hier allgemein dokumentieren: Nur 40 Prozent der Frauen, die im Untersuchungszeitraum Mütter geworden sind, sind im Weiterbildungsfrequenzniveau „eher hoch“ repräsentiert, aber 69 Prozent der Männer, die im Untersuchungszeitraum Väter geworden sind. Schließlich: Weiterbildung ist dann „weiblich“ wenn Frau nicht Mutter geworden ist: 95 Prozent von ihnen sind im Niveau „eher hoch“ repräsentiert.

Die insgesamt zunehmende Bedeutung⁹ von Weiterbildung¹⁰ spiegelt sich auch in den Daten des Berichtssystems Weiterbildung – einer repräsentativen Untersuchung zur Weiterbildungsteilnahme in Deutschland – wieder: Im Jahr 2006 (43 Prozent) war die Teilnahme an Weiterbildung fast doppelt so hoch wie im Jahr 1979 (23 Prozent) – also im Jahr des Schulabschlusses unseres Samples.

Diese Erfolgsmeldung zur gestiegenen Weiterbildungsteilnahme im Allgemeinen wird relativiert durch die Erkenntnis, dass im Bereich Weiterbildung Selektions- und Segmentationsprozesse Strukturgeber der Teilnahme sind. Hierzu nur zwei Beispiele, die auf die Gleichartigkeit zwischen unseren Sample-Ergebnissen und repräsentativen Studien (vgl. Bundesministerium 2008) verweisen:

Selektionsprozesse: Zwischen dem Schulabschluss (1979) und der Weiterbildungsteilnahme existiert ein linearer positiver Zusammenhang: Jene mit dem Abitur repräsentieren sich zu 70 Prozent im Frequenz-Niveau „eher hoch“, jene mit Realschulabschluss zu 61 Prozent und jene ohne weiterführenden Schulabschluss nur zu 50 Prozent.

Segmentationsprozesse: Zwischen der Unternehmensgröße und der Weiterbildungsteilnahme existiert ein bedeutsamer positiver Zusammenhang: Jene, die in Unternehmen mit mehr als 100 Mitarbeitern arbeiten, befinden sich zu 73 Prozent im Fre-

quenz-Niveau „eher hoch“, jene in Unternehmen mit bis zu 100 Mitarbeitern nur zu 53 Prozent.

Diametral entgegengesetzt zu diesen Institutionalisierungen (Selektion/Segmentation) der Weiterbildungsteilnahme hörten wir von unseren Befragten im Rahmen der problemzentrierten Interviews regelmäßig Individualisierungsbotschaften. Wir stellten die Frage: „Wie kommt man zur Weiterbildung?“ und bekamen typischerweise zwei Antworten aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte:

„Weil ich wahnsinnig gerne lerne ... Ich will der Sache auf den Grund gehen“ (Motivationsaspekt)

„Im Prinzip kommt das ja von mir heraus, ich muss ja die Entscheidung fällen ... in jedem Fall“ (Entscheidungsaspekt)

Die Interviewten dokumentieren damit ihren Anspruch, Akteure ihrer eigenen Weiterbildungsbiografie zu sein. Das Subjekt als „Planungsbüro“ der eigenen Biografie ist ja genau die Modernitätsfolie der Individualisierung (vgl. Beck 1986): leitende Normen scheinen in dieser Perspektive zu verblissen, klassische Institutionen büßen anscheinend ihre verhaltensprägende Kraft ein. Aber es lassen sich auch Befunde ausweisen, die eine ganz große Ambivalenz im Deutungsmuster Individualisierung implizieren: „Wie gesagt, jeden Tag (lebenslanges Lernen, H. F.) ... mag gar nicht einen Tag ... (Pause) leben, ohne nicht zu lernen.“

Hier ist der Identitätsnachweis des lebenslangen Lernens quasi stereotyp einsozialisiert. Das Wortspiel zielt mit der doppelten Negation auch auf die Aussage: Ich kann leben, ohne zu lernen! Diese Sichtweise gestattet es uns zu verstehen, dass die Logik des Subjekts und die Logik der Struktur im Konflikt zueinander stehen können, dass die schier unbegrenzte Bereitschaft zur Weiterbildung in einem Widerspruch zur Norm des lebenslangen Lernens geraten kann.

Unsere Vorüberlegungen zum Verhältnis von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildungsteilnahme verweisen auf die ganze Komplexität der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen den Übergangsmustern der Berufsbildungsmobilität und der Weiterbildungsteilnahme. Die Befunde präsentieren uns zwei lineare positive Zusammenhänge:

Zur höchsten beruflichen Qualifikation: Je privilegierter die höchste berufliche Qualifikation, desto höher ist auch der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“ (duale Berufsausbildung ohne weitere Berufsausbildung = 44 Prozent; Aufbauqualifikation im Sinne von Übergangsmodus B = 67 Prozent; Hochschulstudium mit und ohne zweite Berufsausbildung = 78 Prozent).

Zur Berufsbildungsmobilität: Je statushöher der Übergang¹¹ der berufsbildenden Mobilität, desto höher ist auch der Anteil im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex „eher hoch“ (Ohne weitere Berufsausbildung = 46 Prozent; Übergangsmodus B = 71 Prozent; Übergangsmodus C = 80 Prozent). Die Gruppe derer ohne Berufsbildungsmobilität, d. h. ohne Mehrfachausbildungen, repräsentiert mit 54 Prozent die höchsten Anteile in dem Niveau „eher niedrig“.

Teilweise sind die Befunde in dem Sinne zirkulär, als jene, die bestimmte Berufsbildungsaktivitäten unternommen bzw. Übergänge realisiert haben, ja auch häufiger

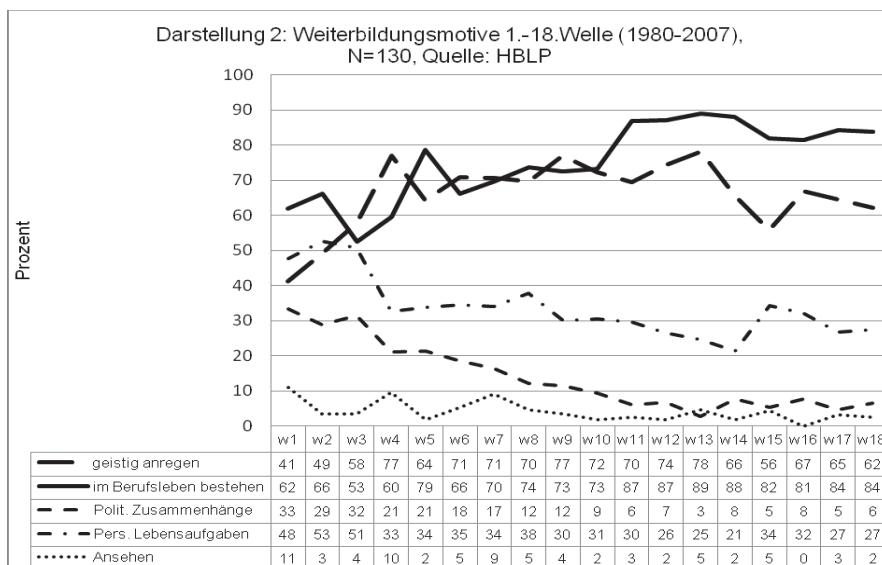
als Nutzer/innen in der Weiterbildung erscheinen. Teilweise sind die Befunde aber auch eine bedeutsame Basis für die Entwicklung von Hypothesen über Weiterbildung im bildungsbiografischen Kontext.

Weiterbildungsmotivation: „Nur wer beruflich und geistig am Ball bleibt, kann Impulse ... setzen“¹²

Diese Kernaussage der NRW-Weiterbildungsoffensive im Aktionsplan von 2009 korrespondiert mit unserer kontinuierlichen Frage im Fragebogen¹³ zu den persönlichen Motiven der Weiterbildungsbeteiligung. Von der 1. (1980) bis zur 18. (2007) Erhebungswelle gaben wir die folgenden Antworten vor: Weiterbildung, um

- „sich geistig anzuregen“
- „angesehener zu sein“
- „im Berufsleben zu bestehen“
- „Einblicke in politische Zusammenhänge zu gewinnen“
- „persönliche Lebensaufgaben zu bewältigen“.

Zwar gibt es keinen „goldenen Schlüssel“ zur unmittelbaren Verbindung zwischen Motiv und Verhalten (Siebert 2006, S.68 f.; vgl. Martin 1987), aber wir vermuten – auch im Zusammenhang mit entsprechenden Überlegungen von Kolland und Pegah (2009) –, dass die Motivgruppen „geistig anregen“ und „im Berufsleben bestehen“ außergewöhnlich starke lebensweltliche Bezugspunkte sowohl bei der Zuwendung zu oder der Abwendung von Weiterbildung (vgl. hierzu auch Grotlüschen 2010 und Schmidt-Lauff 2008) als auch über Interessenwandel bzw. Motivverschiebungen bieten.



Darstellung 2 symbolisiert ausgesprochen anschaulich, dass das Interessenspektrum an Weiterbildung von der 3. Welle (1984) bis einschließlich 10. Welle (1995) kontinuierlich von zwei Nennungen dominiert ist: Die eine Dimension kann dabei als personale Identität („geistig anregen“), die andere als berufliche Identität („Berufsleben bestehen“) gedeutet werden. Es ist möglich, diese Doppelperspektive als idealisiertes Identitätsleitbild zur Weiterbildungsteilnahme zu verstehen; man kann sie aber auch als Identitätsdiffusion begreifen: gewissermaßen als Versuch, die arbeitsmarktlche Zumutung zur Weiterbildung („Berufsleben bestehen“), durch eine ideelle Zuwendung zur Weiterbildung („geistig anregen“) zu kompensieren¹⁴. Auf jeden Fall haben wir es seit der 11. Welle (1997) mit einer Entkoppelung bzw. Spreizung zwischen beiden Motiven zu tun – wobei das Motiv „geistig anregen“ erheblich an Bedeutung eingebüßt hat.

Die Verläufe der anderen drei Motive repräsentieren einen stetigen Relevanzverlust: Das „sozial-differenzierende“ (vgl. Schulenberg u. a. 1979) Motiv „um angesehener zu sein“ war von Beginn an ohne große Bedeutung und reduzierte sich zudem im Untersuchungsverlauf. Auch „Einblicke in politische Zusammenhänge zu gewinnen – in der 1. Welle noch von 1/3 der Befragten genannt – und „persönliche Lebensaufgaben bewältigen“ – in der 1. Welle noch von fast der Hälfte (48 Prozent) als Weiterbildungsteilnahmemotiv hervorgehoben – wurden stetig reduziert.

Dieser Bedeutungswandel der Weiterbildungsmotive kann sowohl biografisch als auch als Periodeneffekt reflektiert werden. Angesichts des Nutzungs- und Funktionswandels der Weiterbildung in Deutschland seit den 1970er Jahren in Richtung einer immer stärkeren Fixierung auf berufliche und beruflich-betriebliche Thematiken und Lernorte (vgl. Friebel 2008b) erscheint der Verwertungsaspekt von Weiterbildungsteilnahme ein immer zentraleres Motiv zu werden.

Auszüge aus problemzentrierten Interviews: Kernsätze	„Im Berufsleben bestehen“	„geistig anregen“
Mann, Hauptschulabschluss, duale Berufsausbildung im Handwerk. Keine weitere berufliche Ausbildung (kaum Weiterbildungsteilnahme im Untersuchungsverlauf)	„Notwendigkeit der Anpassung an technischen Wandel ... So computergesteuerte Maschinen ...“	„Dass (man) sich auch mal über andere Themen unterhalten kann, als über Arbeit ...“
Frau, Realschulabschluss, Ausbildung zur Bibliothekarin. Weitere akademische Berufsausbildung im dritten. Bildungsweg (regelmäßige Weiterbildungsteilnahme im Untersuchungsverlauf)	„Das sind die unabänderlichen ... oder die Anforderungen, tatsächlich eine Arbeit zu machen ... auszufüllen.“	„Dann verändert sich der Blick auf die Welt ... oder auf das eigene Leben. Nicht unbedingt, dass das beruflich eine Auswirkung hätte.“

Darstellung 3: Zentrale Weiterbildungsmotive – Kernsätze (Intensivinterviews)

Quelle: HBLP

In den parallel zu den Fragebogenbefragungen durchgeführten problemzentrierten Interviews erörterten wir mit den Interviewten ihre Bedeutungsassoziationen, ihre persönlichen Sinnrelevanzen zu den beiden Motiven „geistig anregen“ und „im Berufsleben bestehen“. Dabei entfaltete sich eine eigentümliche Koinzidenz von beruflicher und persönlicher Motivnennung. Wir demonstrieren diese insgesamt typische Repräsentanz der Motivnennung an Hand von zwei Personen des Samples mit entsprechenden Kernsätzen in Darstellung 3.

Wir nennen diese im Sample insgesamt typische Doppelmotivation deshalb „eigentümlich“, weil in dieser Orientierung sowohl eine quasi affirmative Hinnahme von Strukturgebern der Norm Weiterbildung („Im Berufsleben bestehen“) implizit ist, als auch ein tendenziell evasionistisches Heraustreten aus alltäglichen Zwängen zugunsten einer quasi innerlichen Zuwendung zur Weiterbildung („geistig anregen“) stattfindet. Es mutet an wie eine bemühte Versöhnungsabsicht zwischen gesellschaftlich geprägten Normalerwartungen und persönlich auf Autonomiespielräume zielende Bildungsbeteiligung (Kade/Seitter 1995, S.30; Nittel 1996, S.16). Beide in Darstellung 3 vorgestellten Personen des Samples unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schul-, Berufsbildungs- und Weiterbildungspassagen erheblich – sie kommen dennoch zu einer ausgesprochen ähnlichen Motivwahl.

Die erhebungswellenspezifischen Zusammenhänge im Sample zwischen der Weiterbildungsteilnahme und den Weiterbildungsmotiven sind insgesamt eher diffus. Wenn wir allerdings die beiden zentralen Weiterbildungsmotive im Untersuchungsverlauf hinsichtlich möglicher biografischer Kontinuitäten mit dem Ziel einer realen Typenbildung analysieren, dann lassen sich gewisse Zusammenhänge herausarbeiten:

- Typ „geistig“ = Jene, die nahezu regelmäßig als Motiv „geistig anregen“¹⁵ angeben, sind überdurchschnittlich häufig Frauen, dabei insbesondere jene Frauen, die im Untersuchungszeitraum Mütter geworden sind. Überrepräsentierter Schulabschluss (1979) ist der Hauptschulabschluss.
- Typ „Berufsleben“ = Jene, die nahezu regelmäßig notierten „im Berufsleben bestehen“ sind überdurchschnittlich häufig Männer, dabei insbesondere jene Männer, die im Untersuchungszeitraum Väter geworden sind. Überrepräsentierte Schulabschlüsse (1979) sind Hauptschulabschluss und Abitur.
- Typ „Geistig“/„Berufsleben“ = Jene, die nahezu regelmäßig für die Motivkombination „geistig anregen“/„im Berufsleben bestehen“ plädierten: Sie weisen keine geschlechtstypische Verteilung auf. Schwach überrepräsentiert sind Frauen ohne Kinder und Väter. Überrepräsentierter Schulabschluss (1979) ist der Realabschluss.

Im Falle der Sampleangehörigen mit der biografisch relativ kontinuierlichen Motivwahl „geistig anregen“ (ohne „Berufsleben bestehen“) ist die Weiterbildungsteilnahmefrequenz „eher niedrig“ und die Beschränkung auf nur eine Berufsausbildung deutlich überrepräsentiert. Als höchster Berufsbildungsabschluss wurde hier häufiger die duale Berufsausbildung registriert.

Bei den Sampleangehörigen mit der biografisch kontinuierlichen Motivwahl „Berufsleben bestehen“ (ohne „geistig anregen“) ist die Weiterbildungsteilnahmefre-

quenz erheblich polarisiert in eine Subgruppe mit „eher niedrig“ und eine andere Subgruppe mit „eher hoch“. Deutlich überrepräsentiert sind hier insgesamt jene mit dualer Berufsausbildung als einzige Ausbildung.

Sampleangehörige, die nahezu regelmäßig für die Motivkombination „geistig anregen“/„im Berufsleben bestehen“ plädierten, verfügen häufiger über die Übergangsmuster C („Akademische vertikale Mobilität“) und B („Nicht-akademische vertikale Mobilität“) und damit über eine überdurchschnittlich hohe Berufsbildungsmobilität. Sie verfügen dementsprechend auch häufiger über akademische Berufsausbildungen und berufsfachliche Aufbauqualifikationen. Ihre Repräsentanz im Weiterbildungsteilnahmefrequenzindex mit „eher hoch“ ist ebenfalls überdurchschnittlich.

Die motivbezogene biografische Typen- bzw. Clusterbildung generiert einige interessante Zusammenhänge, verweist aber zugleich auf eine insgesamt ziemlich diffuse empirische Gemengelage.

Schlussüberlegungen

Es existiert eine Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Bildungs- und Weiterbildungsbiografie. Die Passagiere sind gehalten, Verantwortung für ihre eigene Bildungsbiografie und die damit verbundenen Chancen und Risiken im Leben wie auf dem Arbeitsmarkt zu übernehmen, während die institutionalisierten Passagen weiterhin nur beschränkte Wahlmöglichkeiten zulassen und zudem in ihren einzelnen Teilsegmenten ausgeprägte institutionelle Abgrenzungen und Verselbständigung aufweisen. Institutionelle Barrieren (vgl. Räbiger 2007) zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung sind verantwortlich für kumulative Prozesse der individuellen Aufschichtung von beruflicher Qualifizierung mit Open-End.

Die Frage, was eine gelungene Bildungs- und Weiterbildungsbiografie ausmacht (Individualisierung), ist nur im Kontext mit der Frage, wie sich ein durchlässiges und auf Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung begründetes Bildungssystem (Institutionalisierung) gestalten lässt, zu beantworten. Und schließlich: Fragen nach dem Verhältnis von Weiterbildungsinteresse und Weiterbildungsbeteiligung sind nur bedingt variablensoziologisch zu beantworten. Hier zielen wir im weiteren Forschungsverlauf unseres Längsschnittprojekts auf Brückentheorien zwischen der Logik des Subjekts und der Logik der Struktur einerseits und lebensweltlichen, biografischen Kontextualisierungen von Interesse und Beteiligung im sozialen Raum andererseits.

Anmerkungen

- 1 Brückner und Mayer (2005, S. 39) verweisen z. B. auf der Grundlage eines Geburtskohortenvergleichs (Geburtsjahrgänge 1920 bis 1971) darauf, dass sich der Anteil von Personen mit Mehrfachausbildungen innerhalb der vergangenen 50 Jahre mehr als verdoppelt hat (Männer von 9,3 Prozent auf 16,7 Prozent; Frauen von 5,9 Prozent auf 15,4 Prozent).
- 2 Die Stichprobe ist eine zufallsgenerierte Klumpenauswahl: In drei Stadtteilen Hamburgs wurden jeweils drei Schulen verschiedener Schulformen ausgewählt. Mittels Zufallszahlen

wurde das Sample aus den Klassenlisten der Schulabsolventen/innen „gezogen“. Die erste Befragungswelle wurde 1980 mit 252 Personen durchgeführt, die 18. im Jahr 2007 (Abstand von Welle zu Welle jeweils ca. 1 ½ Jahre). 130 Personen, die 1979 das allgemein bildende Schulwesen in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Hamburg abgeschlossen hatten, nahmen bis einschließlich 2007 an der Untersuchung teil. Die Untersuchung erfolgt mehrdimensional, d. h. sowohl mit (quantitativen) Fragebogenerhebungen als auch mit (qualitativen) Intensivinterviews. In der 6. Welle (1988) wurde die Stichprobe um eine bereits 1979 vorab gezogene Ergänzungsstichprobe von 123 Personen erweitert, um die „Panel-Sterblichkeit“ (vgl. Menard 2007) in unserer Längsschnitt-Studie teilweise zu kompensieren (vgl. DIW 1998). Für das Ergänzungssample wurden einige zentrale Verlaufsdaten bezogen auf den Zeitpunkt von der 1. bis zur 5. Welle retrospektiv ermittelt.

- 3 Die Sampleangehörigen sind aktuell zwischen 45 und 50 Jahre alt; verheiratet sind ca. zwei Drittel; Eltern geworden sind fast drei Viertel.
- 4 Unsere „Zählweise“ zur Mehrfachausbildung als Mehrfachübergänge ist durch den erfolgreichen Abschluss zusätzlicher Ausbildungen nach dem Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses definiert.
- 5 Die Kurve Weiterbildungsteilnahme (WB) repräsentiert berufliche und nichtberufliche Aktivitäten in der Weiterbildung. Die differenzierte Diskussion der Weiterbildungsteilnahme erfolgt hier im anschließenden Kapitel 2. Wir haben im Rahmen der quantitativen Fragebogenbefragung nur Prozesse organisierten Lernens (in der Lesart des Begriffs *lebenslanges Lernen „formales Lernen“*) erfasst. Mit Baethge et al. (2003) gehen wir zwar davon aus, dass sich die moderne Vielfalt der Weiterbildungsaktivitäten ausdifferenziert hat, die Bedeutung informeller Weiterbildung erheblich zugenommen hat, aber: die Umsetzung dieser Ausdifferenzierung in Messmethoden ist derart komplex, dass wir es eher als sozial-statistische Mutprobe verstehen würden, diese informelle Gesamtrahmung des lebenslangen Lernens „zu zählen“ (Rohs 2007, S.283). Stattdessen reflektieren wir methodisch und inhaltlich die Dimension des informellen Lernens im Rahmen unserer qualitativen Interviews (Friebel 2008, S. 30 ff.).
- 6 Nicht in Berufsausbildungen sind in der 1. Welle vorrangig männliche Abiturienten, die ihre Bundeswehr- bzw. Zivildienstzeit ableisten und jene, die den Übergang zum Berufsgrundbildungsjahr („Übergangssystem“) realisieren oder gleich von der Schule in die Erwerbsarbeit ohne Berufsausbildung übergehenden.
- 7 Angesichts der geringen Fallzahl des Samples müssen wir diese Aufmerksamkeitsperspektive auf ausgewählte Berufsbildungsabschlüsse beschränken, d. h. jene, die keine Berufsausbildung erworben haben (2 Prozent) und jene mit einer Schulberufsausbildung (3 Prozent) als höchsten Abschluss werden hier nicht explizit erörtert.
- 8 Drexel charakterisiert dieses „Deutsche Modell“ des nicht-akademischen Aufstiegstypus als „positiven Zirkel“ der Betriebsparteien Arbeitnehmer und Arbeitgeber, „in dem sich Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und betriebliche Personalpolitik wechselseitig verstärken: Die Betriebe honorieren die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Arbeitnehmer durch relativ hohe Aufstiegschancen, ja, durch eine zunehmend striktere Bindung des Zugangs zu solchen Positionen an diese Fortbildungen. Und die Arbeitnehmer ergreifen vor dem Hintergrund solcher Personalpolitiken selbst die Initiative für diese Weiterbildungen, deren Zeitaufwand sie in der Regel voll und deren finanziellen Aufwand sie zumindest teilweise und – bei Fehlen anderer Finanzquellen – auch ganz übernehmen. Man kann hier also von einer ‘vorauseilenden’ Weiterbildung auf eigene Kosten, aber mit eingeschränktem Risiko sprechen“ (Drexel 1996, S. 70).
- 9 Ohne hier auf die Dimensionen des Struktur- und Nutzungswandels der Weiterbildung (vgl. hierzu Baethge u. a. 2003b, Friebel 2008a, Nittel 1996) innerhalb der letzten 30 Jahre näher eingehen zu können, erscheint es dennoch sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass
 - die eingangs erwähnte Erosion des bisherigen Beruflichkeitmodells zu einer Bedeutungsverlagerung zu Gunsten der Weiterbildung geführt hat. Stichwort: „Lebenslanges Lernen“

- Weiterbildungsteilnahme zunehmend in die Verantwortung der Individuen verlagert wird. Stichwort: „Individualisierung und Subjektivierung“
 - Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen zunehmend an situative Bedarfe ausgerichtet werden. Stichwort: „Prozessorientierung“.
- 10 So hatte Becker (1991) bereits Anfang der 90er Jahre im Rahmen eines Geburtskohortenvergleichs auf den enormen Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung hingewiesen: „Je jünger die Kohorte ist, umso größer ist über die Altersachse hinweg der absolute Anteil derjenigen, die sich weiterbilden“ (S. 357)
- 11 Übergangsmodus A kann hier wegen zu geringer Fallzahlen nicht dokumentiert werden.
- 12 NRW- Weiterbildungsoffensive 2009, S. 4
- 13 Um Doppelnennung wurde gebeten.
- 14 Beide Ziele können auch, wie Faulstich z. B. in Anlehnung an die Göttinger Weiterbildungsstudie (vgl. Strzelewicz/Raabke/Schulenberg 1966) notiert, eine eigenartige Mehrdeutigkeit des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal („geistig anregen“) und Statuszuweisung („im Berufsleben bestehen“) repräsentieren (Faulstich 2003, S. 31).
- 15 Die Operationalisierung „regelmäßig“ zur Bestimmung des jeweiligen Grundtypus sah vor, dass in mehr als drei Viertel aller Wellen dieses Motiv angekreuzt wurde. Zweitnennung war in der überwiegenden Anzahl der Fälle nicht „im Berufsleben bestehen“.

Literatur

- Baethge, M., Das berufliche Bildungswesen in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina, K. S. u. a. (Hg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg 2003
- Baethge, M., Das deutsche Bildungs-Schisma, in : SOFI-Mitteilungen Nr. 34/2006, S. 13- 27
- Baethge, M./Solga, M./Wieck, M., Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin 2007
- Beck, U., Risikogesellschaft, Frankfurt/Main 1986
- Becker, R., Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf, in: MittAB 2/1991, S. 351-364
- Beicht, U., Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? in: BIBB-Report 11/2009
- Brückner, H./Mayer, K. U., Destandardization of the Life Course: What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place, in: Advances in Life Course Research, Volume 9, p. 27-53, 2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/TNS Infratest, Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSB-AES 2007, München 2008
- Cornelißen, W., Gender-Datenreport, Bonn 2005
- DIW- Diskussionspapiere, Diskussionspapier Nr. 163, Funktion und Design einer Ergänzungsstichprobe für das sozialökonomische Panel SOEP, Berlin 1998
- Drexel, J., Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg, in: Europäische Berufsausbildung – Zeitschrift, Nr. 8/9, 1996, S. 67 bis 74
- Elder, G. H. jr., Children of the Great Depression, Social Change in Life Experience, Chicago 1974
- Faulstich, P., Begründungen lebensentfaltender Bildung, Oldenburg 2003
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring O., Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – das Beispiel Hessen, Weinheim 1991
- Friebel, H. u. a., Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken, Opladen 2000
- Friebel, H., Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang: Doing Class und Doing Gender, in: Pädagogische Rundschau-Zeitschrift 1/2010
- Friebel, H., The children of the Educational Expansion Era in Germany: Education and further Training Participation in their Life-Course, in: British Journal of the Sociology of Education, Volume 29, Number 5/2008a

- Friebel, H., Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“, Augsburg 2008b
- Friebel, H., Familiengründung als Sollbruchstelle?, in: DIE-Zeitschrift, 1/2007, S. 42-46
- Friebel, H., Von der Schule in der Beruf, Opladen 1983
- Friedeburg, von, L., Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/M. 1992
- Grotlüschen, A., Erneuerung der Interessentheorie, Wiesbaden 2010
- Hillmert, S./Jacob, M., Qualifikationsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Die Struktur von Mehrfachausbildungen. In: Hillmert, S./Mayer, K.-U. (Hg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004, S.65-89
- Hochschul- Informations- System (HIS), HIS- Ergebnisspiegel, Hannover 2002
- Jacob, M., Mehrfachausbildungen in Deutschland, Wiesbaden 2004
- Kade, J./Seitter, W., Teilnahmemotive, in : Report 35, Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung, 1995
- Käpplinger, B., Eisberg Weiterbildung, in: DIE- Magazin 1/2007
- Kolland, F./Pegah, A., Bildung und aktives Altern, Wien 2009 2007
- Konietzka, D., Diskontinuitäten zwischen Ausbildung und Berufseinstieg, in: Behringer, F., et al (Hg.), Diskontinuierliche Erwerbsbiografien, Hohengehren 2004, S.106-119
- Konietzka, D., Zeiten des Übergangs, Wiesbaden 2010
- Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006
- Kraus, K., Vom Beruf zur Employability? Wiesbaden 2006
- Lauterbach, W./Weil, M., Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt. Lohnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie, Wiesbaden 2009, S. 101-122
- Martin, A.; Determinanten der individuellen Weiterbildungsentscheidung, in : Zeitschrift für Personalforschung 1/1987
- Menard, S. (ed.), Handbook of Longitudinal Research, Houston State University 2007
- Mertens, D., Das Qualifikationsparadox, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1984, S. 439 – 455
- Nittel, D., Berufsbiografie und Weiterbildungsverhalten, in: Report 37, Biografieforschung und biografisches Lernen, 1996, S. 11-21
- NRW-Weiterbildungsoffensive, Aktionsplan 2009
- Räbiger, J., Integration beruflicher und hochschulischer Bildung- die dritte Dimension der Bonnaga- Reform, in: Schwarze, H. et. al. (Hg.), Arbeitsmarkt – und Sozialpolitikforschung im Wandel- Festschrift für Christoph Helberger, Hamburg 2007. S. 192-213
- Rohs, M., Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung, Hamburg 2007
- Schmidt- Lauff, S., Zeit für Bildung im Erwachsenenalter, Münster 2008
- Schulenberg, W. u. a., Soziale Lage und Weiterbildung, Reinheim 1979
- Siebert 2006, Lernmotivation und Bildungsbeteiligung, Bielefeld 2006
- Solga, H., Bildungsarmut und Ausbildunglosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: R. Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie: Fragestellungen, Theorien und empirische Befunde, Wiesbaden 2009b, S. 395-432
- Solga, H., Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: W. Heidemann/Kuhnhenne, M. (Hg.), Zukunft der Berufsausbildung, 2009a, S. 21-38
- Solga, H., Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, Düsseldorf 2009c
- Strzelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W., Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart 1966
- Szydlik, M., Mehrfachausbildungen und ihre Folgen für die Erwerbstätigkeit, Wiesbaden 2004

Übergänge: Lerninteressen – Bildungskarrieren – Bedeutungsperspektiven

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Übergänge haben zum einen biographische Prämissen in der Phasenkonstruktion von Lebensläufen. Entsprechend erscheinen Statuspassagen trotz aller Dekonstruktion von Standardmustern – z. B. des „Alters“ – als „normal“. Zum andern erzeugen institutionelle Schranken und soziale Hemmnisse zwischen Familie, Beruf, Erwerbslosigkeit usw. „künstliche“ Schwellen, die nicht alle erklimmen. Das Bildungssystem stellt die selektiven Barrieren teilweise selbst her, die dann durch Übergangsstrategien kompensiert werden sollen. Gäbe es die scharfe Trennung zwischen Schule und Beruf nicht, wäre auch kein Übergangssystem nötig, das zunehmend in sich selbst rotierende Lernwege vorgibt und manchmal Ausgänge eher versperrt. Gäbe es nicht die weiterbestehende harte Trennung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung in der Schule und im Dualen System, wäre die Frage des Hochschulzugangs sinnvoller zu lösen. Der selbsterzeugten Zwangslage entsprechend wird die wissenschaftliche und politische Debatte vorrangig auf institutioneller Ebene geführt. Demgegenüber kommt es darauf an, das Passagenproblem aus der Sicht der Lernenden selbst zu betrachten. Warum wollen sie weiterlernen, Abschlüsse erwerben, Schranken und Hemmnisse überwinden? Das Übergangsproblem ist weit gefasst: Seine Ausstrahlung reicht von traditionellen Aufstiegskonzepten über die „Leitstudien“ bis zu neueren subjektorientierten Analysen.

1. Fokus: Lerngründe

Es macht wenig Sinn, noch einmal zu wiederholen, was politisch und institutionell notwendig wäre, um die Möglichkeiten der Weiterqualifikation als Übergangsstrategie auszuschöpfen. Dieses Thema begleitet die Bildungspolitik solange es sie gibt. Schon die frühen Arbeiterbildungsvereine vertraten die Vorstellung vom „Aufstieg durch Bildung“ und die „Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung“ verbreitete die Forderung nach „Freie Bahn dem Tüchtigen“ (Tews 1916).

Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit beruht in der Moderne auf dem Prinzip der Meritokratie. Jedes Individuum soll die Position einnehmen, die seinem Verdienst entspricht. Lernleistungen sollen die Statusselektion begründen (zum Stellenwert von Zertifikaten: Faulstich 1997). Deshalb steht die Hochschule an der Spitze der begehrten Abschlüsse. Die Hochschulzugangsberechtigung erscheint als Generalschlüssel zum Erfolg.

Damit dominiert – in der Sicht auf Zugang und Durchlässigkeit – die institutionelle Perspektive. Aber keineswegs alle Adressaten des Bildungswesens folgen dem unterstellten Karrieremotiv. Ihre Lerngründe und -widerstände sind wesentlich komplexer. Notwendig ist also, einen genaueren Blick auf die Lernenden zu werfen. Statt der Institutionenperspektive mit dem Blick auf Durchlässigkeit, treten dann differenzierte individuelle Interessen an Übergängen sowie Umwege, Sackgassen und auch Exit-Optionen ins Rampenlicht. Es geht demgemäß nicht nur um hochschul-, weiterbildungs- und beschäftigungspolitische Kontexte, sondern um Lerninteressen der Lernenden selbst, um ihre Gründe, um Fragen danach, warum sie lernen wollen oder eben nicht.

2. Kontext und Ausgangslage: Durchlässigkeit für Übergänge

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass zwar Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen erhöht und die Hochschulen – zumindest teilweise – geöffnet worden sind. Formal-juristische Aufstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten wurden hergestellt; dem stehen aber relativ geringe realisierte Mobilitätsraten gegenüber; Brücken wurden gebaut, die Adressaten betreten jedoch die Übergänge oft nicht und kommen keineswegs massenhaft. So hat die in Deutschland sich in den 1960er Jahren beschleunigende Bildungsreform zu einer wachsenden Bildungsbeteiligung aus allen sozialen Milieus geführt; gleichzeitig ist eine wachsende soziale Distanz zwischen den Schichten feststellbar (Solga/Wagner).

Man kann die immer wieder konstatierte Selektivität der Bildungsteilnahme als einen Beleg fortbestehender sozialer Ungerechtigkeit verstehen. Diskriminierung wird im Bildungswesen nicht kompensiert, sondern setzt sich fort. Auslese wird verschärft und Ungleichheit verstärkt. Es stellt sich also die Frage nach einer „korrekten Gerechtigkeit“. Genau hier ist das Problem der Durchlässigkeit verortet. Es soll versucht werden Barrieren vor und zwischen den Lernwegen nachträglich zu kompensieren. Politisch motiviert und juristisch fixiert werden Rahmenbedingungen geschaffen, die aber nur die Handlungsspielräume vorgeben, welche durch die Individuen ausgefüllt werden. Das heißt, ein Spielfeld wird abgesteckt und die Spieler laufen auf oder sie fehlen. Damit erhalten individuelle Weiterbildungsaktivitäten und dahinter stehende Lerninteressen eine zentrale Funktion, wenn es darum gehen soll, Ungleichheiten zu kompensieren. Wir wissen allerdings, dass Weiterbildung bestehende Selektivität noch verstärkt.

3. Historische Reminiszenzen: Teilnahme

Die ersten Untersuchungen über Lerninteressen in der Weiterbildung stammen bereits aus der Zeit vor 1900: Ludo Moritz Hartmann, Dozent an der kaiserlich-königlichen Universität in Wien, untersuchte, warum Personen außeruniversitäre Vorlesungen besuchten (Hartmann/Gruber 1900/01; zusammenfassend Bremer 2007). Ein Ergebnis der Studie war ein weitgehendes Desinteresse an beruflichen Karrieren. Vielmehr ging es den Befragten darum, ihre Welt zu begreifen. Ein faszinierendes Resultat war das hohe Interesse an Naturwissenschaften. Allerdings nicht um Physik, Biologie oder Chemie zu studieren, sondern weil man „es wissen wollte“. Die extra-muralen Kurse richteten sich hauptsächlich an die Arbeiterschaft, das heißt, diese wollte etwas nachholen, was sie vermisste – und zwar inhaltlich, nicht bezogen auf zertifikatsorientierte Selektionsstrategien.

In der Erwachsenenbildungsforchung hat die Adressaten- und Teilnahmeforschung diese Fragestellungen aufgenommen. Sie untersucht Teilnahmeentscheidungen vor dem Hintergrund von Gesellschafts- und besonders Bildungsvorstellungen. Unterlegt werden die verschiedenen Sozialstrukturbegriffe von Klasse, Schicht und – zuletzt – Milieus. Der Forschungsstrang lässt sich bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen und bezog sich auf die Teilnehmerschaft an Volkshochschulen (Große 1932; Adams 1932; Hermberg/Seiferth 1932) und auf die Arbeiterschaft (Hermes 1926; Buchwald 1934).

Nach dem Ende der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft führte erst Ende der 1950er Jahre die Suche nach Adressaten der Erwachsenenbildung zu erneuten empirischen Forschungen. Schon in seiner frühen Untersuchung über „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ – der sog. „Hildesheim-Studie“ (1957) – diskutierte Wolfgang Schulenberg den Widerspruch zwischen der hohen Meinung über Bildung und dem eigenen Verhalten der Untersuchungspopulation. Er fand eine Situation vor, wie sie heute noch beklagt wird, nämlich die Diskrepanz zwischen den außerordentlich positiven Aussagen über Bildung – fast alle hielten Bildung für sehr wichtig – und dem tatsächlichen Bildungsverhalten derselben Personen: Diejenigen, die dafür sind, dass Weiterbildung stattfindet, entziehen sich gleichzeitig, weil sie keine Notwendigkeit und Gründe für sich selbst sehen, an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen.

Als Argumente gegen die Teilnahme werden zunächst Überbeanspruchung durch die Arbeit, ungenügende Vorbildung oder Geldmangel genannt. Gleichzeitig ist eine Diskrepanz zwischen der Konformität der starken Bildungswertschätzung und dem faktisch eigenem Verhalten erkennbar. Es fehlen „Anzeichen tiefen Betroffenenseins, drängender Unruhe oder Suche nach neuen Idealen“ (Schulenberg 1957, 156). Für Schulenberg ergeben sich damit „Hinweise, für welchen Preis man am ehesten bereit wäre, diese Anstrengungen zu übernehmen: für eine konkret erlebbare Steigerung der individuellen geistigen Potenz, für eine unmittelbar spürbare Erhöhung der persönlichen Sicherheit, für eine einsichtige und aktualisierbare Ausweitung des persönlichen Geltungsbereiches (im wörtlichen Sinne)“ (Schulenberg 1957, S. 158).

In der „Göttinger Studie“ (Strzelewicz/Raabke/Schulenberg 1966) wurde eine dreistufige Untersuchung vorgelegt, die eine repräsentative Umfrage bei 1850 Personen, 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelinterviews umfasste. Anliegen war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen nach der sozialen Lage herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (Strzelewicz/Raabke/Schulenberg 1966, 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung: „Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollenstystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nicht mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte“ (Strzelewicz/Raabke/Schulenberg 1966, 31). Die Forscher finden ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung, das auf Schulabschlüsse, soziale Position und Wissen abstellt, eher bei unteren, ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ das auf Charakter, Einstellungen und Gesinnung verweist, eher bei gehobenen sozialen Schichten. Nachgewiesen wurde damit die Abhängigkeit der Bildungsinteressen in Spannungsfeld zwischen Karrierestrategien und Entfaltungsmöglichkeiten von der sozialen Lage.

In der Tradition der Hildesheimer und Göttinger Studie steht auch die sog. „Oldenburg-Studie“ von 1978 (Schulenberg et al. 1978, 1979). Die Autoren nehmen ausdrücklich auf die beiden vorherigen Untersuchungen Bezug, entscheiden sich aber methodisch für einen quantitativen Forschungsansatz, in dem ca. 4000 bundesweit repräsentativ ausgewählte Personen interviewt wurden. In den Fragebögen wurden Fragen der früheren Untersuchungen integriert, um eine Vergleichbarkeit herzustellen. Erweitert wurde die Erhebung um Fragenkomplexe zur Rolle des Berufs und des Einflusses der familiären Situation auf das Weiterbildungsverhalten. Das Ergebnis der Göttinger Studie, Bildungseinstellungen in ein „personal-differenzierendes Syndrom“ und ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ zu unterscheiden, bestätigt sich und erfährt eine Verschiebung: die Oldenburger Studie konstatiert einen betonter und expliziter instrumentell geprägten Bildungsbegriff nicht mehr nur bei sozial benachteiligten, sondern auch bei sozial besser gestellten Personen (ebd. 53).

Erkenntnisinteresse der Hildesheim-, Göttinger- und Oldenburger-Studien war es, Zusammenhänge zwischen Faktoren wie der sozialen Herkunft, der Schulbildung, dem Beruf sowie dem Geschlecht und dem Bildungsverhalten von Personen zu klären. Fokussiert werden somit externe Faktoren, die sich in Lernhemmnissen und -schranken niederschlagen: Wichtige Ergebnisse der Studien sind in bildungsssoziologischer Hinsicht die – pauschal auch heute noch weitgehend gültige Aussage – dass die Teilnahme an Weiterbildung von Menschen mit höheren Schulabschlüssen und Berufen überproportional ist. Weitere Faktoren, die die Teilnahme begünstigen oder auch behindern sind Geschlechtszugehörigkeit, Wohnort oder Alter.

Unmittelbar auf Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme in sozialen Kontexten zielt die Untersuchung zum Thema „Weiterbildungsabstinenz“ von Axel Bol-

der und Wolfgang Hendrich (Bolder/Hendrich 2000). „Fremde Bildungswelten“ etikettieren den Abstand zu Bildung und die Verbreitung von Weiterbildungsabstinenz. Entscheidend ist, dass Weiterbildungsabstinenz keineswegs als Defizit oder Makel deklariert wird; auch Nicht-Teilnahme wird von Bolder und Hendrich als Ausdruck aktiver Lebensführung verstanden. Die Vermeidung beschäftigungsnaher Weiterbildung, wie sie von den drei identifizierten Gruppen: „Ausgegrenzte“, „Desinteressierte“ und „Verweigerer“ praktiziert wird, sollte nicht als Ausdruck einer mangelnden Lern- oder Erfahrungsoffenheit missverstanden werden. Jedoch verdeutlicht die Untersuchung, dass das postulierte „lebenslange Lernen“ nicht als „Alltagsattitüde im Segment der Jedermann- und Minderqualifikation“ (Bolder/Hendrich 2000, 260) gilt. Vor dem Hintergrund der Situationswahrnehmungen der Weiterbildungsadressaten erscheint Weiterbildung oft nicht als Chancenerweiterung sondern als Zumutung, die auch negativen Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung haben kann.

Die Perspektive ist klar: wenn man etwas intentional lernt, möchte man, dass es einem danach in irgendeiner Form besser geht. Man kann mehr, man weiß mehr, man hat eine erweiterte Weltverfügung, man kann andere Diskussionen führen. Wenn man hingegen fürchtet, dass nach dem Lernprozess keine Verbesserung eintritt, also keinen Sinn oder Bedeutung darin erkennt, entzieht man sich den Lernprozessen und Lernanstrengungen. Lernen ist schließlich oft auch anstrengend. Kommt dann noch die Angst hinzu, dass hinterher unter Umständen sogar eine Verschlechterung droht, weil Abgruppierungen stattfinden oder Berechtigungen entwertet werden, dann wird man Lernanforderungen als Zwang und Zeitverschwendungen ansehen.

4. Empirische Basis einer Subjektperspektive

Ich werde im folgenden drei Hamburger Studien aufgreifen, die eine Erweiterung des institutionell beschränkten Horizontes ermöglichen und schrittweise die Perspektive und den Horizont für das Übergangsproblem erweitern: Zunächst die biographische Dimension von Übergängen (Friebel 2008, 2011), dann die Lernstrategien und Motivlagen (Huesmann 2009) und schließlich ein Interessenmodell von Gründen, Schranken und Hemmnissen (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006).

4.1 Kinder der Bildungsexpansion

Die erste empirische Studie ist insofern spannend, als Harry Friebel seit 30 Jahren Schulabsolventen in Hamburg verfolgt (ausführlicher: Friebel 2008; Friebel in diesem Heft). Dies geschieht anhand einer biografischen Panelstudie, die sich mittlerweile in der 20. Welle befindet. Friebel bemüht sich, möglichst viele Teilnehmende im Sample zu halten; mittlerweile wurde das Panel aufgefrischt. Ursprünglich beinhaltete die Stichprobe 252 Personen, von denen zuletzt noch 130 erfasst wurden. Friebel nennt das bewusst eine biografische Studie. In der Biografieforschung wird eine Unterscheidung vollzogen zwischen dem Lebenslauf auf der einen Seite, also den harten Fakten (z. B. Geburtsdaten, Schulabschluss) und dem biografischen Zugang, nämlich

dem, was die Befragten selbst erzählen. Das können unter Umständen zwei sehr verschiedene Perspektiven sein. Friebel stellt den biografischen Zugang, die Subjektivität der Individuen, heraus. Er nennt das die „Logik der Subjekte“ (Friebel in diesem Heft). In vorhergehenden Studien wurde sehr oft sozialisationstheoretisch und institutionell argumentiert. Man untersuchte Faktoren wie Ort, Raum, Nähe, Einkommen, Familie oder Beruf und glaubte, dadurch Bedingtheiten aufzudecken. Man konnte damit jedoch nicht begreifen, warum Individuen, die unter gleichen Sozialisationsfaktoren aufwuchsen und lebten, sich trotzdem ganz anders verhielten. Zwei Personen können sich in ihrem Bildungsverhalten deutlich unterscheiden, obwohl sie beispielsweise gleichaltrig sind, ihr Einkommen gleich hoch ist, beide in einer Großstadt wohnen, sie über gleiche Schulabschlüsse verfügen usw. Die faktorielle Sozialisationsperspektive wurde deshalb mittlerweile durch einen subjektorientierten Zugang ersetzt, der Entscheidungsmöglichkeiten und bedingten Freiheiten betont, die die Einzelnen haben, um sich auf verschiedene Bedingungen einzustellen und damit umzugehen. Der von Friebel identifizierte Motivationsaspekt zeigte sich in den Interviews beispielsweise in folgenden Zitaten: „weil ich nämlich wahnsinnig gerne lerne“ oder „ich will einer Sache auf den Grund gehen“. Entscheidend ist dabei, dass die Individuen sich diese Entscheidungen selbst zuschreiben. Sie sagen „im Prinzip kommt das von mir heraus“, „ich muss ja die Entscheidung fällen“. Welch entscheidende Rolle die Subjektivität bei der Teilnahme, letzten Endes auch für den Übergang spielt, wird hieran deutlich. Friebel untersucht (durch vorgegebenen Fragen) eine Mehrzahl von Interessen: „sich geistig anzuregen“; „angesehener zu sein“; „im Berufsleben zu bestehen“; „Einblicke in politische Zusammenhänge zu gewinnen“; „persönliche Lebensaufgaben zu bewältigen“. Zwar lag (bei Mehrfachnennungen) die Angabe „Im Berufsleben bestehen“ durchgängig hoch, aber geistige Anregung wurde ebenfalls hochgeschätzt (Friebel in diesem Heft: Darstellung 2).

4.2 Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen

Auch in der nächsten von mir herangezogenen Studie wurden Personen verfolgt zur Untersuchung ihrer Lerninteressen (Huesmann 2009). In Hamburg gibt es die Möglichkeit des Quereinstiegs über eine Hochschulzugangsprüfung. Dabei beteiligen sich drei Gruppen: Zunächst die Gruppe, die sich über Institutionen der Weiterbildung vorbereitet. Dann gibt es die Gruppe, die sich bei Fernlehrinstituten vorbereitet und schließlich die sogenannten Autodidakten, also Personen, die alleine lernen. Diese Autodidakten haben auch Gründe, alleine zu lernen – nämlich Referenzen in ihrer eigenen Lernfähigkeit, aufgrund ihrer eigenen Erfahrung, die von ihnen selbst als Neigung zum Alleinsein bezeichnet wird. Was schließlich zu einer Teilnahme an Weiterbildung führt, ist die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“, d. h. die Gewissheit, dass man es durchhalten könne. Dies zeigen Zitate wie „sich bin hart“, „ich halte durch“, „ich gebe nicht so leicht auf“. Das ist gerade für diejenigen, die sich autodidaktisch auf die Prüfung vorbereiten, typisch. Auf der anderen Seite stellen ökonomische Zwänge oder organisatorische Probleme in keinem Fall die maßgebenden Beweggründe dar. Was als besonders gravierend empfunden wird, ist der Umgang der Be-

hören mit den entsprechenden Lerninteressenten – die Tatsache, jemand gegenüber zu sitzen, der die Prüfung abnimmt und über das weitere Fortkommen entscheidet.

Jochen Huesmann war selber Mitarbeiter in der Behörde für Schule und zuständig für die Externenprüfung. Nach seiner Pensionierung galt sein Hauptinteresse denjenigen, mit denen er während seiner Berufskarriere zu tun hatte. Huesmanns Interpretation folgt dem Selbstwirksamkeitsansatz (Bandura 1997). Die Tatsache, dass institutionelle Schranken bestehen, ist auch bei den Autodidakten sehr deutlich geworden, es gibt eine übergreifende Handlungslogik: Zum einen ein stabiles, festes Selbstbild, eine Art Unerschütterlichkeit, zum anderen negative Lernerfahrungen aus früherer Zeit, aber gleichzeitig die Erfahrung, dass man es später doch irgendwie geschafft hat. Der Lernende hat die Erkenntnis, dass er im ersten Anlauf nicht erfolgreich war; aber wenn er zäh genug ist, kann er trotzdem im zweiten Anlauf durchkommen. Entscheidend sind hierbei die hohe Selbstwirksamkeitserwartung und die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild. Man selbst hat mittlerweile ein positives Selbstbild und erfährt, da man einen bestimmten Abschluss nicht hat, immer wieder Demütigungen. Diese führen in der Folge zu einer Diskrepanz. Und diese Diskrepanz verwandelt dann die Handlungsproblematik in eine Lernproblematik. Es entwickelt sich das Bedürfnis, es den anderen beweisen zu müssen und dann lernen sie tatsächlich.

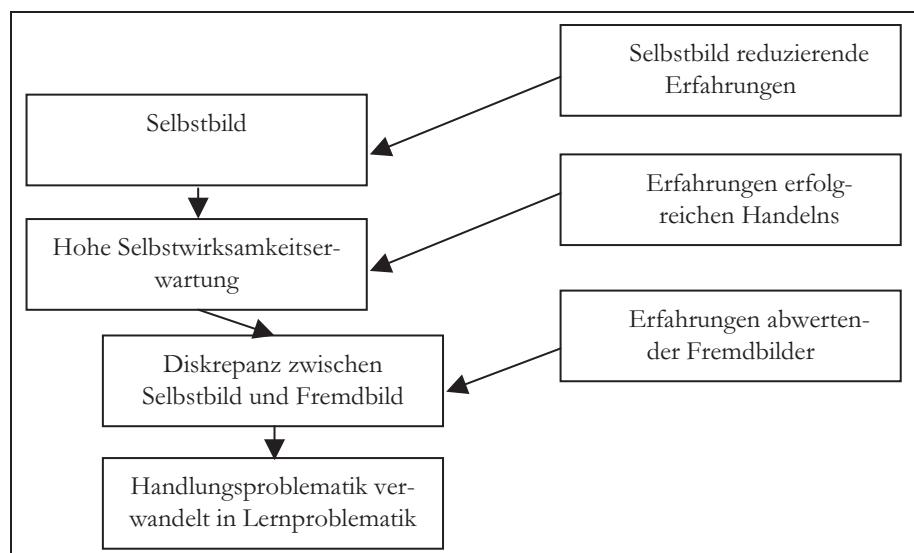


Abbildung 2: Fallübergreifende Handlungslogik

Hervorgehoben wird in der Studie also vor allem die interne Logik der Handlungsstrategien. Im Hintergrund steht die Motivationstheorie des Erwartungs-mal-Wert-Modells (Atkinson 1964). Damit verschiebt sich die Teilnahmeproblematik des Übergangskonzepts hin zur subjektiven Perspektive. Motivation geht auf die Erwartung der Handlungsergebnisse und -folgen sowie auf deren Bewertung zurück.

Begründete Lernwiderstände

Das dahinterliegende Grundsatzproblem, ist die Frage des Verhältnisses von Person und Struktur. Wie funktioniert eine Entscheidung, eine Bildungs- oder auch Berufskarriere zu ergreifen? Meistens wird in diesem Zusammenhang zwischen Schranken und Hemmnissen unterschieden, die auf die Gründe einwirken: das, was die Institutionen (Anbieter) machen, stellt die Schranken dar (z. B. Erreichbarkeit, Zeit, Kosten, Raum, Angebot, Organisation von Lehrprogrammen) und auf der anderen Seite stehen die Hemmnisse, die sozialen Strukturen, Herkunft, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Einkommen, Alter, Familie, also die jeweiligen Sozialisationsfaktoren und – vor allem die selbst vergegenwärtigten – Gründe.

Es würde allerdings die Zusammenhänge zu stark relativieren, wenn daraus geschlossen würde: „Es kommt doch auf die Leute selbst an“. Selbstverständlich müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, aber diese bestimmen eben nur den Spielraum, in dem die Entscheidung gefällt wird. Die Entscheidung selbst beruht auf dem Hintergrund von Gründen der Individuen selbst. Sie fragen: Ist das, was ich mir damit zumute, für mich wichtig? Was habe ich davon? Geht es mir hinterher besser?

Es ergibt sich dann aus diesen Aspekten ein komplexes Interessenmodell bezogen auf Begründungsmuster im Rahmen von institutionellen Schranken und sozialen Hemmnissen (Abb. 3). Dies verweist auf die Möglichkeit der Verbindung von Strukturspekten und Subjektperspektiven. Allerdings bestimmt sich das Verhältnis von Gründen einerseits und Schranken und Hemmnissen andererseits erst konkret im Kontext und der Situation des Entscheidens und Handelns.

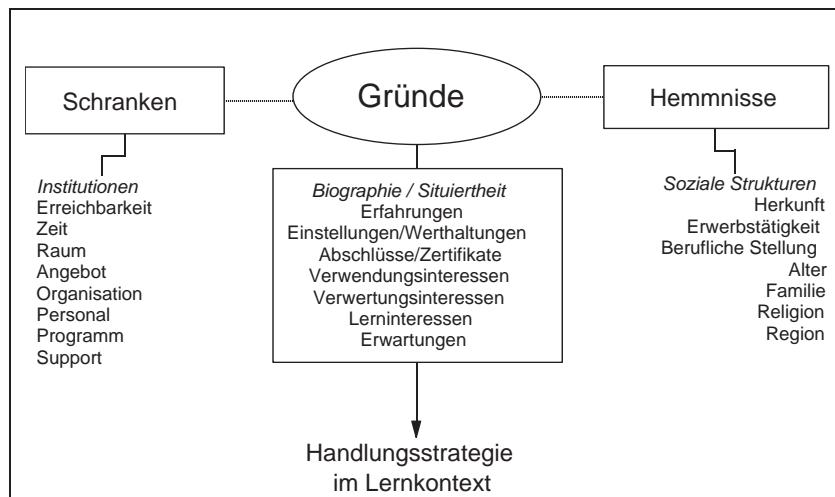


Abbildung 3: Interessenmodell von Lernstrategien

Die Frage nach dem Verhältnis von Schranken, Hemmnissen und Gründen ist in einem Projekt über Lernwiderstände (Faulstich/Grell 2005; Grell 2007) in einem parti-

zipationsorientierten und methodenpluralen Ansatz untersucht worden, der als „Forschende Lernwerkstatt“ (Grell 2007) gekennzeichnet wird und der verbale und visuelle Daten (Collagen) kombiniert, um individuelle Lernstrategien zu identifizieren und Lernwiderstände aufzudecken (Faulstich/Grell 2005). Zentral für diese Ansätze ist die Identifizierung von Bedeutungen, beruhend auf Möglichkeitshorizonten, die sich aus gesellschaftlichen Kontexten ergeben.

Die Hamburger Studie über „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ setzt an bei der Frage nach den Gründen der Personen, zu lernen (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006). Untersucht wurden Teilnehmendengruppen in fünf Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung: je eine Gruppe zum Nachholen des Realschulabschlusses, des Abiturs, der Berufsausbildung im Handel und im Handwerk, sowie eine Teilqualifikation für Bürotätigkeiten (vgl. Grell 2006, 116-127). Das Augenmerk der Untersuchung lag auf der Rekonstruktion subjektiver Sinnstrukturen von Lernwiderständen.

Im Resultat wird betont, dass externe Faktoren als Lernhemmnisse und -schranken keineswegs unwichtig sind, allerdings erst bedeutsam werden, wenn sie für die Lernenden selbst relevant werden. Institutionelle und soziale Faktoren setzen nur die Rahmenbedingungen innerhalb derer Handlungsspielräume genutzt werden können. Auf Seiten der Personen existieren Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biographischen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gebunden. Die lernenden Personen haben sich in individuell erfahrenen milieuspezifischen Hintergründen entwickelt, die zu Hemmnissen geworden sein können und mit institutionell bedingten Schranken. Hemmnisse und Schranken werden aber eben erst wirksam in ihrer Bewertung durch die mit Gründen handelnde Person. „Widerständig ist nicht unbedingt“ (Faulstich/Grell 2005) ist die zusammenfassende Formel für die Ergebnisse.

Es ergibt sich daraus ein guter Zusammenhang auch dafür, wie die Motivation zum Übergang eingeschätzt werden kann. Es kommt sicherlich darauf an, soziale Hemmnisse zu beseitigen und institutionelle Schranken zu öffnen. Aber um dann die Spieler auf das Spielfeld zu bekommen, ist die Perspektive der Lernenden selbst das Entscheidende.

Hierbei spielen dann Rekrutierungs- und Personalpolitik sowie die Bedeutung von Arbeit eine große Rolle. Unsere Untersuchungen ergaben, dass Teilnehmende in der Regel nicht unmittelbar an karrierebezogenen Vorteilen traditioneller Art wie zum Beispiel Aufstieg und Einkommen interessiert sind. Sie sind vielmehr und vorrangig an Entfaltungsmöglichkeiten für ihre Person interessiert. Und schließlich lernen sie dann erfolgreich, wenn sie selbst gute Gründe sehen, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen. Externe Faktoren, also Hemmnisse und Schranken wirken demnach erst vermittelt über die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden.

Übergänge und die Illusion der Chancengleichheit

Ein weiterer wichtiger Punkt, um den Teilnahmeanteil an weiterführenden Bildungsgängen tatsächlich zu erhöhen, ist, diese Lerninteressen aufzunehmen und lernförder-

liche Kontexte zu gestalten. Dazu gehört die Durchlässigkeit im Bildungssystem und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dabei haben die Unternehmen selbst eine besondere Rolle, nämlich das zu schaffen, was der Arbeitswissenschaftler Eberhard Ulich „persönlichkeitsförderliche Arbeitsplätze“ (Ulich 1978) nennt. Es geht darum, Entfaltungsmöglichkeiten in der Arbeit zu öffnen, nicht nur darum, mehr Geld zu bezahlen. Es geht um die Erweiterung der Anforderungen. Dies aufzunehmen und entsprechend die Arbeitsplätze danach zu gestalten, ist ein entscheidender Faktor. Im Bereich der Rekrutierungspolitik heißt das auch, die Rolle der harten, großen Zertifikate zu relativieren und kleinere, weichere Zertifikate wichtiger zu nehmen.

Zum Schluss noch eine Anmerkung, die einen Denkanstoß geben soll. Wenn wir den Säulenwald vielleicht doch bewegen wollen, müssen wir darüber nachdenken, warum er so starr ist. 1964 schon – bei der vorvorletzten Welle dieser Diskussion –, gab es eine Untersuchung der französischen Soziologen Bourdieu und Passeron (1971) über die „Illusion der Chancengleichheit“. Sie zeigten deutlich, dass Änderungen im Bildungssystem, ohne folgende Änderungen im Beschäftigungssystem, wenig verändern. Ulrich Teichler hat – ebenfalls schon 1974 – in der „*Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*“ einen Aufsatz über den sozialen Bedarf an Ungleichheit veröffentlicht, der damals stark beachtet wurde. Sehr viele Maßnahmen greifen nicht, weil der Bedarf an Legitimation von Ungleichheit nach wie vor besteht und Lernbarrieren Lerninteressen gefährden.

Fazit

Als Schlussfolgerungen bieten sich an:

„Übergänger“ sind in der Regel nicht unmittelbar an beruflichen Vorteilen (Aufstieg, Einkommen, Ansehen oder Macht) interessiert, sondern zunächst an eigenen Entfaltungsmöglichkeiten.

Sie lernen dann erfolgreich, wenn sie selbst gute Gründe sehen, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen. Externe Faktoren (Hemmnisse, Schranken) wirken erst vermittelt über die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden.

Um den Anteil der Übergänge in weiterführenden Bildungswegen zu erhöhen, kommt es darauf an, zunächst diese Lerninteressen aufzunehmen und darauf aufbauend institutionell, ökonomisch und politisch lernförderliche Kontexte zu gestalten.

Der Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem behält auch nach der Kritik der Chancengleichheitsillusion aus Interessenperspektive eine zentrale Relevanz.

Literatur

- Adams, Kurt: Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer. Frankfurt/M. 1932
- Atkinson, John William: Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart 1975
- Bandura, Albert: Self-efficacy: The exercise of control. New York 1997

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden 2004
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang: Fremde Bildungswelten. Opladen 2000
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Bremer, Helmut: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Buchwald, Reinhard: Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. Tübingen 1934
- Faulstich, Peter: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: AG QUEM: Kompetenzentwicklung 1997. Münster 1997. 141–196
- Faulstich, Peter/Grell, Petra: Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P. u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005. 18–93
- Filla, W./Judy, M./Knittler-Lux, U. (Herausgeber): Aufklärer und Organisator – Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann. Wien 1992
- Friebel, Harry: Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“ Augsburg 2008
- Grell, Petra: Forschende Lernwerkstatt. Münster 2006
- Große, Franz: Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau 1932
- Hartmann, Ludo Moritz/Gruber, M.: Jahresbericht (1900/01) In: Beiheft des Zentralblattes für Volksbildungswesen (1900/01) H.1, 3–61
- Hermberg, Paul/Seiferth, Wolfgang: Arbeiterbildung und Volkshochschule. Breslau 1932
- Hermes, Gertrud: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen 1926
- Huesmann, Jochen: Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen. Entscheidungsbedingungen und Lernumstände. Taunusstein 2009
- Huesmann, Jochen: Warum bereiten sich Erwachsene autodidaktisch auf externe Schulabschlussprüfungen vor? In: Hessische Blätter für Volksbildung (2009) H.3. 238–247
- Krüger, Heinz-Hermann u. a.: Bildungsgleichheit revisited. Wiesbaden 2010
- Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart 1978
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Solga, Heike/Wagner, Sandra: Paradoxie der Bildungsexpansion. ZfE (2001) H. 4, 107–129
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966
- Teichler, Ulrich: „Struktur des Hochschulwesens und ‚Bedarf‘ an sozialer Ungleichheit. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., 1974, H. 3, 197–209
- Tews, Johannes: Freie Bahn dem Tüchtigen. Leipzig 1916
- Ulich, Eberhard: Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: psychosozial (1978) H. 1. 44–63

Lebensbegleitendes Lernen und Gleichwertigkeit

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – verdi-Positionen

Die Ökonomisierung unserer Lebenswelt setzt sich fort und auch Bildung wird zunehmend an Effizienz- und Leistungskriterien gemessen. Erfolgreiche Bildung heißt demnach: viel Wissen in möglichst wenig Zeit mit bestmöglichem Abschluss. Im Zuge von Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative etc. erleben die Hochschulen einen strukturellen Wandel, der sich maßgeblich an privatwirtschaftlichen Kriterien orientiert. Hochschulen sollen zu Dienstleistungsunternehmen am Wissenschaftsmarkt und Studierende zahlungspflichtige Kunden werden. Die Beschäftigungsbedingungen am Arbeitsplatz Hochschule verschlechtern sich dabei massiv.

Politische Zusagen, eigens Bildungsetats zu erhöhen oder weniger zu kürzen, waren zwar in den öffentlichen Haushaltssätzen erkennbar, aber in der Praxis stehen dem chronisch unterfinanzierten Bildungswesen spürbar nicht mehr Mittel zur Verfügung. Zusätzliche Mittel gibt es für Sonderprogramme, aber nicht für die Grundfinanzierung. Das verengt bildungspolitische Handlungsmöglichkeiten. Dabei hat Deutschland deutlich höhere Bildungsinvestitionen dringend nötig. Wie es auch vergleichende Studien der OECD aufzeigen, werden die individuellen Bildungschancen in Deutschland unverhältnismäßig stark vom sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Hintergrund bestimmt. Das familiäre (Bildungs-)Kapital gilt als verlässlicher Indikator für die Chancen der Aufnahme eines Hochschulstudiums, Bildung und Kapital der Eltern bestimmt maßgeblich die Chancen des Nachwuchses.

Die geringe Durchlässigkeit, die starke vertikale Differenzierung im Bildungswesen allgemein und zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, leistet einen zusätzlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung der sozialen Ungleichheit. Nur 0,6 Prozent der Studienanfänger/innen an Universitäten und nur 1,8 Prozent an Fachhochschulen erwarben ihre Studienberechtigung durch berufliche Qualifikation (in England/Wales sind es 15 Prozent). Hochschulen entwickelten sich zu einer Festung der wissenschaftlichen Bildung und Forschung, mit hohen Mauern für alle, die den selektiven Zulassungsvoraussetzungen nicht entsprechen.

Politisch Verantwortliche setzen sich zunehmend für die Öffnung der Hochschulen ein. Es wurden Spielräume geschaffen, die beruflich Qualifizierten den Einstieg

ermöglichen, aber noch sind die Anreize schwach und bewirken wenig. Durch die föderale Struktur liegt die Entscheidungskompetenz bei den Ländern. Diese bewerten die Öffnung der Hochschulen unterschiedlich, so dass, je nach Bundesland und Hochschule, einer Vielzahl abweichender Zugangsregeln zum Studium existieren. Nur wenige berücksichtigen die bereits im Beruf erworbenen Kompetenzen angemessen.

Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist kaum erkennbar. Gleichwertig meint nicht gleichartig, erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten sind nie gleichartig. Allerdings sind die am Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen und Anforderungen in der Berufspraxis so vielfältig, dass berufliche sowie wissenschaftliche Qualifikationen gleichwertig gebraucht werden und als gleichwertig anzuerkennen sind.

Gewerkschaftliche Ziele – Chancengleichheit und Lebensbegleitendes Lernen

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung ist ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung von Chancengleichheit und lebensbegleitendem Lernen. Grundsätzliches gewerkschaftliches Ziel ist die Entkopplung der Bildungschancen von sozio-ökonomischem und sozio-kulturellem Hintergrund. Dabei gilt: Chancengleichheit durch Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen, so dass sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Bildungsschranken an Bedeutung für den persönlichen Bildungsweg und die eigene Biografie verlieren.

ver.di fordert ein gerechtes Bildungssystem und einen aktiven Sozialstaat, der lebensbegleitende Bildung ermöglicht und Bildungsbeteiligung fördert, mit gerechten Zugängen, die niemand benachteiligen. ver.di engagiert sich für ein gemeinschaftliches, qualitativ hochwertiges und gebührenfreies Bildungswesen, das von gut qualifizierten Beschäftigten gestaltet wird. Ein aktiver Sozialstaat muss in die Bildung investieren, die Beteiligung aller Bürger/innen an einer lebensbegleitenden Bildung gewährleisten und die Gleichheit von Bildungschancen sicherstellen.

Neben Kompetenz- und Wissenserweiterung befördert Bildung soziale Werte und Normen sowie die individuelle Persönlichkeitsbildung. Gleichsam ist Bildung unverzichtbare Grundlage für Lebensperspektiven, Berufschancen und selbstbestimmte Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft. Bildung ist entscheidend für die zukünftige Entwicklung unseres Gemeinwesens und damit zentraler Faktor in einer globalisierten, wissensbasierten Welt.

Bildung ist ein eigener Wert, ist ein öffentliches Gut und darf nicht zum rein ökonomischen Faktor werden. *Humanisierung, Demokratisierung, Partizipation und Emanzipation sind weiterhin wichtige Leitlinien der Bildung.*

Das Konzept „Lebensbegleitendes Lernen“, als ein Weg der kontinuierlichen Aneignung von Bildung und Kultur sowie der individuellen Selbstverwirklichung, persönlichen Weiterentwicklung und Identitätsfindung, muss ganzheitliche Umsetzung finden. Hierfür bedarf es einer umfassenden bildungspolitischen Strategie, die den Mehrwert lebensbegleitenden Lernens angesichts steigender Lebenszeit sowie sich

veränderter Qualifikationsanforderungen würdigt und das Bildungssystem entsprechend reformiert. Zur Verwirklichung lebensbegleitenden Lernens bedarf es einer Ausdehnung und Anschlussfähigkeit von Lernprozessen über alle Lebenszyklen und über verschiedene Formen und Orte des Lernens hinaus. *Anzustrebendes Ziel ist ein Verständnis von Bildung und Lernen als „lebensweit“ und „lebenslang“.*

Es bedarf der Anknüpfungsfähigkeit bzw. Vernetzung der aufeinander folgenden, bzw. nebeneinander stehenden pädagogischen Institutionen, sowie einer generellen Offenheit und Durchlässigkeit von Bildungsinstitutionen, so dass Zugang und Ausgang ohne Sackgasse für jede/n möglich ist.

Perspektivisches Ziel ist die Gleichwertigkeit, das bedingt die Verrechenbarkeit unterschiedlicher Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten.

Eine biografisch vielfältige Kombination von Bildungswegen, Bildungsmaßnahmen oder Bildungssequenzen muss möglich sein

Dies erfordert eine stärkere Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen und eine bessere zeitliche Abstimmung unterschiedlicher Tätigkeiten und Lebensformen. Hierfür bedarf es offener und flexibler Ein- und Austrittsmöglichkeiten in Bildungsphasen, bzw. einer Durchlässigkeit von aufeinander folgenden Bildungsstufen oder -sequenzen sowie die Auflösung institutionell vorgegebener und verfestigter Bildungswege (Laufbahnmodell). Bildung wird als ganzheitlicher, lebenslanger Prozess verstanden, wobei Chanceengleichheit für alle Beteiligten zu jeder Zeit bei jedem Bildungsabschnitt gewährleistet werden muss. Ein derartiger lebensumspannender Bildungsprozess trägt dazu bei, die sozial extrem ungleich verteilten Bildungs- und Lebenschancen in Deutschland auszugleichen.

Auch wenn die Öffnung der Hochschule eine Möglichkeit ist, die Auswirkungen der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Hürden der Bildungsbeteiligung zu mildern, muss das langfristige Ziel die Abschaffung eben dieser Hürden selbst sein.

(An-)Forderungen zur Verwirklichung von Durchlässigkeit

Gleichwertigkeit

Das Nachholen von studienberechtigenden Schulabschlüssen verstärkt soziale Unterschiede. Daher geht es darum, die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung anzuerkennen und zu gewährleisten, den *Hochschulzugang an Kompetenzniveaus statt an Zertifikate zu binden*. Dabei ist ein umfassender fächerungebundener Hochschulzugang zu gewährleisten.

Zurzeit bestimmt jedes Bundesland ggf. sogar jede Hochschule individuell den Zugang. Das ist ineffizient und ungerecht. Es erweist sich als hinderlich für Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation. Um diese Hürden für beruflich Qualifizierte abzubauen bedarf es landes- bzw. bundesweit *einheitlicher und akzeptierter Anerkennungsregeln*. Die Verbesserung der Transparenz, Verlässlichkeit, Diskriminie-

rungsfreiheit und Nachvollziehbarkeit der Anrechnungsverfahren sind weitere wichtige Schritte.

Dabei muss die gegenseitige Anerkennung von in unterschiedlichen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen selbstverständlich sein, also die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium genauso, wie die Anerkennung wissenschaftlich erworbener Fähigkeiten auf eine Berufsausbildung bzw. Fortbildung oder den beruflichen Aufstieg allgemein. *Die Forderung nach Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung ist daher an Hochschulen und berufliche Bildung gleichermaßen zu richten.*

Umsetzungsmöglichkeiten

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ermöglicht es, Vergleichbarkeit zwischen beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen herzustellen. Damit leistet er einen nicht unerheblichen Beitrag zur Diskussion um die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung.

Lernen wird hier zum lebensweiten Ziel, wobei das eigene Kompetenzniveau lebensphasenadäquat, flexibel und individuell erweitert werden kann. *Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bzw. des DQR bietet die Chance, den Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt der Bildungsbiografie zu stellen* und die Hochschulzugangsberechtigung statt an Schulabschlüsse an ein bestimmtes Kompetenzniveau zu koppeln. Grundlegend ist die im EQR verankerte Gleichwertigkeit von formalem, informellem und non-formalem Lernen. Europäische Qualitätssicherungsverfahren wie EQUARF, können dabei die Anerkennung der in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen erhöhen.

Zur Anerkennung von Kompetenzen, die im Studium erworben wurden, sind Regelungen in den Prüfungsordnungen bzw. Verwaltungsvorschriften zur Berufsbildung zu verankern. Bisher wird ein bestehender Spielraum der Prüfungsausschüsse, z. B. der von Industrie- und Handelskammer oder Handwerkskammer, zur Verkürzung von Ausbildungszeiten und für die Zulassung zu Fortbildungsprüfungen vor allem in Bezug auf Studienabbrecher/innen genutzt. Aber gerade im Zusammenhang mit der Umsetzung des EQR/DQR sind grundsätzlichere Regelungen zu treffen.

Öffnung der Hochschule

Die Öffnung der Hochschule für alle Bildungsinteressierten ist ein Schritt zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung.

Hochschulen haben einen gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag und eine innovative Bedeutung als Orte des lebensbegleitenden Lernens.

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird vielfach als nebensächliche Aufgabe gesehen. Die Nachfrageorientierung muss der neue Bezugspunkt für Hochschulen werden, dabei kann es aber nicht nur auf die 19- bis 25-jährigen Abiturienten/innen in wissenschaftlicher Erstausbildung ankommen. Beruflich Qualifizierte bringen großes

Know how an die Hochschule. Im Zuge der Bologna-Reform birgt *die Inklusion beruflich Qualifizierter in hochschulische Lernprozesse viele Chancen die Berufsorientierung und Anschlussfähigkeit zu stärken.*

Das setzt die Entwicklung attraktiver Formen berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildungen, Studienangebote und -formen, wie berufsbegleitende (Teilzeit-)Studiengänge, Fernstudium, kombinierten Formen aus Präsenz- und Fernstudium oder web-basierten Formen des Studiums, wie E-Learning voraus. Es sollte eine Erweiterung der Abschlussmöglichkeiten über Bachelor und Master hinaus geben, damit auch Teilleistungen zertifiziert werden können.

Berufsbegleitende Studiengänge sind aus Sicht der Lernenden besonders interessant, da sie Berufsausübung und Studium ermöglichen. Sie zwingen damit nicht zur Wahl zwischen Berufspraxis und Weiterbildung und sind so nur mit geringen finanziellen Einbußen verbunden.

Insbesondere beruflich Qualifizierte bedürfen eines auf ihre Anforderungen zugeschnittenen Studien- bzw. Weiterbildungsangebotes, das genug Raum lässt für flexible und lebensphasenorientierte Gestaltung und Anschlussfähigkeit zwischen Lernprozessen. Die Integration beruflich Qualifizierter in hochschulische Lernprozesse bedingt eine Anpassung der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Lehre an die Erfordernisse der sich Weiterbildenden.

Lebensbegleitendes Lernen ist von den Hochschulen in ihrer Strategie und Kultur zu verankern

Umsetzungsmöglichkeiten

Mit Blick auf andere europäische Länder mit hoher Durchlässigkeit wie Schweden, Schottland und England/ Wales ist die *Etablierung eines Punktesystems* zu entwickeln, das formale, non-formale und informelle Lernergebnisse berücksichtigt. Bis dahin sind die Hochschulzugangsregelungen in allen Bundesländern auszubauen, die Möglichkeiten fachgebundener Studienberechtigungen ohne Zugangsprüfung ebenso wie *fachungebundene Studienberechtigungen* mit kompetenzorientierter Zugangsprüfung. Ergänzend ist eine *Zugangsmöglichkeit zum Master* ohne ersten Hochschulabschluss zu schaffen. Wirkungsvoll wäre die Etablierung einer *Quote für beruflich Qualifizierte* an Hochschulen, für deren Einhaltung die Institutionen finanzielle Anreize erhalten. Es bedarf bundes- und landesweite Konzepte, welche die Hochschulen zur Umsetzung der Anrechnungsverfahren unterstützen. Der Fortschritt und die Umsetzung bereits bestehender *Konzepte zur Hochschulöffnung* müssen unterstützt und evaluiert werden. Dazu könnte eine stärkere Zusammenarbeit von Arbeits- und Bildungsministerium auf Länderebene beitragen sowie die Schaffung von regionalen Netzwerken zum Aufbau einer *integrierten Weiterbildungsberatung* in Städten und Landkreisen. Information zu *wissenschaftlichen Bildungsangeboten, Studienorganisation, Finanzierungsmöglichkeiten* etc. könnten über eine datenbankartigen Auflistung der Studienmöglichkeiten, sortiert nach für beruflich Qualifizierte relevanten Kriterien, gewähr-

leistet werden. Gleichzeitig sind Informationsveranstaltungen, aber auch persönliche Sprechstunden an Hochschulen oder berufsberatenden Einrichtungen durchzuführen.

Gebührenfreiheit und Finanzierung

Bildung im Allgemeinen und ein Hochschulstudium im Besonderen muss immer gebührenfrei sein.

ver.di fordert ein gebührenfreies Hochschulstudium sowie ein elternunabhängiges Bildungsgeld, damit mehr Menschen, auch ohne familiäres (Bildungs-)Kapital, studieren können.

Dazu ist ein politischer Klärungsprozess notwendig, der beantwortet, wie eine Weiterbildungsumlage aussehen kann, die Aufwendungen auf Staat und Unternehmen verteilt. Bildung hat ihren Preis, aber *Bildungsinvestitionen zahlen sich gesamtvolkswirtschaftlich aus*, z. B. wurde 2008 in der Studie „Zukunftsvermögen Bildung“ im Auftrag der unternehmensverbundenen Robert-Bosch-Stiftung berechnet, dass 550 Milliarden Bildungsinvestitionen in zehn Jahren 1.200 Milliarden Rendite erzielen könnten.

Alle gesellschaftlichen Kräfte haben ein hohes Interesse an der aktiven Erschließung von Bildungsressourcen und Qualifikationschancen. Maßgeblich dafür ist die Aussicht auf steigende Arbeitsproduktivität, Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit, aber auch wachsende Einkommen durch steigende berufliche Qualifikation.

Für beruflich Qualifizierte ist ein Studium mit erheblichen Kosten verbunden, denn es zwingt den Studierenden zumeist eine deutliche Arbeitszeitverkürzung im Beruf und damit finanzielle Einbußen, auf. Zudem fehlen an staatlichen Hochschulen bedarfsgerechte Bildungsangebote, diese bieten Privathochschulen eher. So kostet z. B. ein Bachelor in Betriebswirtschaftslehre im privaten Fernstudium je nach Hochschulwahl zwischen 10.000 und 14.000 €. Ein Studium geht für beruflich Qualifizierte meist mit Arbeitszeitverkürzung im Beruf einher.

Zu enge Zeitressourcen durch berufliche und familiäre etc. Verpflichtungen sowie finanzielle Schwierigkeiten sind die am häufigsten genannten Probleme von Studierenden mit Berufshintergrund. Dieser Umstand stellt eine große Hürde dar, weshalb *neben der Etablierung bedarfsgerechter Studienangebote auch adäquate Finanzierungsprogramme installiert werden müssen*. Die Finanzierungsprogramme dürfen nicht nur die Lebenshaltungs- und Studienkosten abdecken, sondern auch die Kosten der Sozialversicherung, z. B. der Krankenversicherung. Zudem sind alle Altersgrenzen sowohl in der Sozialversicherung als auch beim BAföG abzuschaffen. Des Weiteren müssen die Bildungszeiten vollständig und in einem deutlich höheren Umfang auf die Rentenversicherung angerechnet werden.

Die Erfordernisse lebensbegleitenden Lernens bedingen einen *deutlichen Investitionschub für die chronisch unterfinanzierten Hochschulen* und eine Änderung der Förderpraxis. Hochschulen brauchen eine leistungsfähige Ausstattung, sie müssen ihren Lehrauftrag erfüllen können und bedarfsorientierte Studien- und Beratungsangebote

entwickeln. Dazu sind die personellen Kapazitäten auszubauen, zudem bedarf es mehr Erwachsenenbildner/innen in Hochschulen sowie hochschuldidaktische Fortbildungen für Lehrende. Anstelle der atemlosen Konkurrenz um Drittmittel muss eine ausreichende Grundfinanzierung treten. Die Politik muss ihre Steuerungsanreize dahingehend ändern, dass nicht nur durch Forschung erworbene Reputation oder Exzellenz vergütet und belohnt wird, sondern auch inwiefern Hochschulen ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden, sich für alle qualifizierten Bildungsinteressenten öffnen und zum Ort des lebensweiten Lernens werden.

Weiterbildung betrieblich sichern

Grundsätzlich existiert eine institutionelle Trennung zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung. Diese überholte Zementierung spiegelt sich auch in den Weiterbildungsangeboten wider.

Interessenten/innen betrachten das Studium nicht nur als Höherqualifizierung im einmal gewählten Berufsfeld, sondern auch als Option eines Berufswechsels oder der Realisierung eines ganz bestimmten Fach- oder Berufswunsches oder als Chance der persönlichen Emanzipation. Wissenschaftliche Weiterbildung und berufliche Aufstiegsfortbildung sind Möglichkeiten der Steigerung der individuellen Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit. Beständige Weiterqualifizierung ist notwendige Voraussetzung um den wachsenden Arbeitsanforderungen gerecht zu werden.

Trotz des breiten gesellschaftlichen Konsenses, Weiterbildung auszubauen, zeigen Bestandsaufnahmen, dass es erhebliche Barrieren gibt. Unternehmen investieren immer weniger in die Weiterbildung. Europäische Studien belegen, dass Deutschland im hinteren Drittel liegt.

Dabei gibt es durchaus staatliche Anreize. Zu nennen sind hier die ESF-Programme des Bundes und der Länder, z. B. stellen das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und der Europäische Sozialfonds mit dem Programm „weiterbilden“ 140 Mio. Euro zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten zur Verfügung. Das Programm ist derzeit das größte mitbestimmte Weiterbildungsprojekt und die Gewerkschaften hatten einen wesentlichen Anteil bei der Erarbeitung dieser Richtlinie.

Allerdings reichen Förderprogramme nicht aus, es bedarf struktureller Veränderungen. *Eine aktive staatliche Weiterbildungspolitik muss gesetzliche Rahmenbedingungen herstellen, die das Recht auf Weiterbildung ebenso garantieren wie Lernzeiten und eine geregelte Finanzierung, mehr Beratung, Transparenz und Qualitätssicherung.* Zudem sind mehr Regelungskompetenzen im Personalvertretungsrecht, ähnlich dem Betriebsverfassungsrecht, zu verankern.

Wir als Gewerkschaft mit unserer Tarifpolitik, die gesetzlichen Interessenvertretungen mit ihrer Regelungskompetenz sowie auch die Arbeitgeber mit ihrer Personalpolitik müssen gewährleisten, dass Weiterbildung einen hohen Stellenwert bekommt und verantwortlich gesteuert wird. Dazu müssen deutlich mehr tarifliche und betriebliche Vereinbarungen Weiterbildungswegs ermöglichen, auch berufsübergreifende und überbetrieb-

liche Qualifizierungen/ Weiterbildungen, z. B. an Hochschulen, wie beispielsweise im Qualifizierungstarifvertrag der Metall- und Elektroindustrie.

In Tarifverträgen, Betriebs oder Dienstvereinbarungen sind Weiterbildungszeiten ohne Nachteile für Beschäftigte verbindlich zu regeln. Arbeitnehmer/innen sind Perspektiven zur Weiterqualifikation aufzuzeigen, sie sind zu ermutigen, zu unterstützen und zu fördern, auch finanziell. Hierfür bedarf es einer zukunftsorientierten Personalplanung, welche letztlich auch die tarifliche Steigerung der Vergütung von Beschäftigten durch Höherqualifizierung berücksichtigt.

Quelle: Verdi Bildungspolitik 9.5.2011

Hochschule und Volkshochschule als Kooperationspartner

Sowohl Hochschulen als auch Volkshochschulen stehen angesichts der Dynamisierung von Lernbiografien im Kontext lebenslangen Lernens vor der Aufgabe, sich auf der Grundlage ihrer unterschiedlichen Missionen für neue Zielgruppen und Kooperationen zu öffnen. Daher arbeiten viele Hochschulen und Volkshochschulen derzeit daran, Grundlagen für eine dauerhafte Zusammenarbeit zu schaffen.

Im Vordergrund stehen dabei die Schnittstellen und Ergänzungsbereiche zwischen wissenschaftlicher Bildung einerseits und Weiterbildung für breite Personengruppen andererseits. Auf der Grundlage einer langen Geschichte der Kooperation entsteht eine Landschaft gemeinsamer Projekte im Fremdspracherwerb, in der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, der Studienpropädeutik, der so genannten öffentlichen Wissenschaft und des Praxistransfers in der Bildungsarbeit.

*Prof. Dr. Rita Süßmuth
Präsidentin des
Deutschen Volkshochschulverbandes*

*Prof. Dr. Margret Wintermantel
Präsidentin der
Hochschulrektorenkonferenz*

Kooperationsfelder von Hochschulen und Volkshochschulen

Erwerb von Studienleistungen an Volkshochschulen – insbesondere Fremdsprachen

Hochschulen nutzen Kompetenzen der Volkshochschulen, indem sie bestimmte studienbegleitende Dienstleistungen auf die Volkshochschulen übertragen. Im Fokus stehen Allgemein- und Fachsprachkurse einschließlich Einstufungstests und Zertifikatsprüfungen in den größten Weltsprachen sowie die Vermittlung von allgemeinen Schlüsselkompetenzen, für deren Entwicklung Volkshochschulen zertifizierte Abschlüsse anbieten. Vertraglich handelt es sich meist um Auftragsmaßnahmen auf Entgeltbasis. Die in den Kursen der Volkshochschule erworbenen Kenntnisse werden an einzelnen Hochschulen über Credit Points angerechnet. Dieses Feld ist insgesamt noch ausbaufähig.

Mit dem sehr ausdifferenzierten System von Deutschkursen an Volkshochschulen können ausländische Studierende sich systematisch sprachlich auf ihr Studium vorbereiten und so Grundlagen für einen effektiven Studieneinstieg legen.

Verbesserung der Durchlässigkeit – Hochschulzugang ohne Abitur und Anerkennung vor-gängigen Lernens

Ein wesentliches Zukunftsfeld ist die Vorbereitung von (beruflich qualifizierten) Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung auf das Studium. Volkshochschulen werden zukünftig Beiträge leisten können zur Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungsbereich, indem sie Kurse zur Vorbereitung auf Hochschulzugangsprüfungen (z. B. Niedersachsen) und Studium ausweiten. Stütz- und Begleitmaßnahmen der Volkshochschulen zur Senkung der Abbrecherquoten werden momentan vereinzelt angeboten, können aber ausgebaut werden.

Zielgruppenprogramme und öffentliche Wissenschaft

Volkshochschulen sind im Rahmen von Seniorenuniversitäten in einigen Städten attraktiver Kooperationspartner, weil sie bei der Zielgruppe bestens verankert sind, deren inhaltliche Präferenzen gut kennen und über ein für die Umsetzung solcher Programme ausgereiftes organisatorisches Raster verfügen.

Vortragsreihen und öffentliche Ringvorlesungen („Universität im Rathaus“, „Samstags-Uni“, „Bürgeruniversität“...) werden seit langer Zeit in vielen Universitätsstädten gemeinsam durchgeführt. Ziel ist die Weitergabe alltagsinteressanter Forschungsergebnisse an die Bevölkerung.

Programmkooperationen mit einzelnen Fachbereichen der Hochschulen (u. a. Erziehungswissenschaften, Kulturwissenschaften, Sozialpädagogik, medizinische Studiengänge) ergänzen dieses Angebot.

In diesem Bereich werden deutliche Wachstumschancen gesehen, weil die Hochschulen in den letzten Jahren vermehrt Anstrengungen unternommen haben, unter den Begriffen „public understanding of science and humanities“ oder auch „Öffentliche Wissenschaft“ wissenschaftliches Wissen zu popularisieren. Hochschulen und Volkshochschulen können damit an Kooperationsprojekte zur Förderung von Allgemeinbildung und gesellschaftlicher Teilhabe aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts anknüpfen.

Offenes Forschungsfeld

Hochschule und Volkshochschule sind Partner bei der Durchführung von Projekten, die Forschung und Praxis miteinander verbinden. Verbundprojekte mit weiteren kommunalen Trägern (Schulen, Jugendämter, Gesundheitsämter, Sportämter etc.) gewinnen dabei an Bedeutung. In jüngster Zeit werden vor allem gemeinsame Entwicklungsarbeiten auf den zukunftsrelevanten Themenfeldern frühkindliche Bil-

dung/Elternarbeit, Alphabetisierung/Grundbildung, Altersbildung, Lernbegleitung- und Lernberatung (einschließlich blended learning und online learning) durchgeführt.

Verbünde zwischen Hochschulen und Volkshochschulen („Train the trainer“-Programme) zur Weiterqualifizierung von Kursleitenden, Erziehenden, Lehrenden und Lernbegleitenden ergänzen dieses Portfolio.

Theorie–Praxis–Transfer durch personelle Zusammenarbeit

Volkshochschulen sind seit vielen Jahren ein bewährtes Praxisfeld für junge Wissenschaftler/innen, um erste Erfahrungen im Berufsfeld Weiterbildung zu sammeln und Handlungskompetenzen zu entwickeln. Die Ausdifferenzierung und Komplexität der VHS-Arbeit ermöglicht es, unterschiedlichen Professionen Zugänge zur Praxis zu gewähren: Von im engeren Sinne auf Lehr-/Lernprozesse bezogenen Zugängen (Pädagogik, Psychologie), über programm- bzw. themenbezogene Zugänge (Gesundheitswissenschaften, Kulturwissenschaften, Politikwissenschaften etc.) bis hin zu managementbezogenen Ansätzen (Marketing, Controlling etc.).

Oft ergeben sich aus solchen Zugängen wissenschaftliche Vertiefungen über Abschlussarbeiten, in denen die Praxis wissenschaftlich reflektiert und mit innovativen Impulsen versorgt wird. Umgekehrt ist es eine gute Praxis, dass VHS-Mitarbeiter/innen über Lehraufträge die praxis-bezogene Ausbildung an Hochschulen stärken.

Berichte

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)

Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunfts-fähiges Beratungsangebot in Deutschland – Ein Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung und zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz

„In den bildungspolitischen und zunehmend auch in arbeitsmarktpolitischen Diskursen besteht ein breiter Konsens darüber, dass Beratung ein unverzichtbarer Teil im Prozess des Lebenslangen Lernens ist. In Deutschland gibt es vielfältige Beratungsangebote in Schulen und Hochschulen, der Arbeitsverwaltung, bei den Kommunen, Kammern sowie gemeinnützigen und privaten Trägern. Jedoch fehlt es aus Sicht des nfb an deren Vernetzung zu einem kohärenten und transparenten System, da Beratungsangebote nicht nur punktuell ansetzen, sondern alle Bildungs- und beruflichen Phasen begleiten sollten. ...“

Die Bereitstellung umfassender, öffentlich garantierter und für alle zugänglicher Beratungsangebote ist eine zwangsläufige Konsequenz aus der Anforderung des *Lebenslangen Lernens* und des damit verbundenen Paradigmas der individuellen Verantwortung für die eigene Bildungs- und Berufsbiographie: Lebenslanges Lernen und Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit müssen durch Beratungsangebote flankiert und unterstützt werden. Damit Beratung auch als Motivation und Türöffner für aktives Lebenslanges Lernen dienen

kann, muss die Beratungsfähigkeit, also die Fähigkeit, Beratung anzunehmen und zu nutzen, ebenso wie die berufsbiografische Gestaltungskompetenz („career management skills“) bei den potentiell Ratsuchenden gefördert werden – vor allem frühzeitig in den Schulen, aber auch in späteren Bildungsphasen und in anderen Kontexten des Berufslebens. ...“

Einschätzungen zur aktuellen Situation der Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland

Trotz punktueller Verbesserungen entspricht die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland aus Sicht des *nfb* diesen umfassenden Anforderungen bislang nicht, wobei es hinsichtlich Zielsetzungen, Aufgabenverständnis und Ausbaustand der Beratungsangebote sowie der Zugangsmöglichkeiten erhebliche spartenpezifische und regionale Unterschiede gibt.

Folgende Aspekte möchten wir besonders hervorheben:

Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung wird in Deutschland von einer Vielzahl von Institutionen auf der Grundlage unterschiedlicher gesetzlicher Regelungen geleistet. *Zersplitterte Zuständigkeiten*, häufig ohne ausreichende Abstimmung und Vernetzung, sowie *fehlende Ressourcen* machen ein kohärentes, das (Berufs-)Leben begleitende Beratungssystem fast unmöglich. Selbst die Beratungsangebote nach dem Sozialgesetzbuch (SGB II, SGB III, SGB VIII und SGB IX) sind in der Praxis nicht immer ausreichend aufeinander abgestimmt oder miteinander vernetzt.

Außer durch die Bundesagentur für Arbeit (SGB III) und die für die Grundsicherung zuständigen Träger (SGB II) sowie durch Schulen, Hochschulen und Kommunen wird Bildungs- und Berufsberatung von einer Vielzahl verschiedener (Bildungs-)Träger und Einrichtungen

– teilweise gesondert für bestimmte Zielgruppen (u. a. Frauen, Migranten/innen, Menschen mit Behinderungen) – und zunehmend von privaten Anbietern durchgeführt.

Auch die Träger der Jugendhilfe und der freien Wohlfahrtspflege leisten auf Grundlage des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) je nach Problemlage und Anliegen des Einzelfalls Bildungs- bzw. Berufsberatung. Der flächendeckende Ausbau der Kompetenzagenturen durch das Bundesjugendministerium, die ebenfalls Beratung im Sinne von Fallmanagement („case management“) für bestimmte Zielgruppen wahrnehmen, ist ein Beispiel für die Dynamik, aber auch für die neue *Unübersichtlichkeit* in diesem Handlungsfeld. Die mangelnde Abstimmung und Vernetzung wird mittlerweile von vielen Experten beklagt.

Die Mehrzahl der Beratungsangebote ist im Wesentlichen auf *punktuelle Unterstützung* in bestimmten Entscheidungs- oder Übergangssituationen, insbesondere beim Übergang zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitssuche sowie bei Arbeitslosigkeit, beschränkt (OECD 2002). Erwachsene haben nur sehr begrenzten Zugang zu einer öffentlichen und unentgeltlichen Berufs(laufbahn)beratung im weiteren Sinn (s. u.). Das Verständnis von Beratung als eine die Bildungs- und Berufsbiographie begleitende Unterstützung ist in Deutschland (noch) nicht verankert und vor allem institutionell kaum umgesetzt.

Eckpunkte für einen Reformplan

- Bund, Länder, Kommunen, die BA und andere Akteure müssen sich auf eine enge und institutionell abgesicherte *Abstimmung und Vernetzung* ihrer Beratungsdienste und auf eine Verbesserung der *Transparenz* verständigen. Dies bedarf ggf. auch gesetzlicher Regelungen. Die einzelnen Akteure und Kooperationsgremien (z. B. KMK, HRK, kommunale Spitzenverbände, etc.) sollten die Initiative für entsprechende Vereinbarungen, ggf. auch zu Staatsverträgen oder Gesetzesinitiativen, ergreifen.
- Die Beratungsangebote müssen dort, wo sie noch unzureichend sind, ausgebaut und *in lokalen Netzwerken* verbunden werden; sie sollten bei weitgehenden, die regionalen Bedingungen berücksichtigenden Gestaltungsmöglichkeiten in bereichsübergreifend vereinbarte *Leitlinien und Standards* für Ausbau und Qualität (s. u.) eingebunden sein.
- Angesichts der großen ... Lücken in der deutschen „Beratungslandkarte“ sollten die öffentlich-rechtlichen Angebote zur Bildungs-, Berufs- und vor allem zur Weiterbildungsberatung flächendeckend und zielgruppengerecht für *alle* Bürger/innen ausgebaut und gefördert werden. Notwendig ist vor allem eine Überführung kurzfristiger Projektförderung in *nachhaltige, kontinuierliche Finanzierungstrukturen*.
- Benötigt werden auch bundes- und landesweite *Datenbanken*, die gezielt Suchenden die Möglichkeit bieten, einen Überblick über die gewünschten Bildungsangebote sowie über Beratungsmöglichkeiten zu gewinnen und die im Einzelfall auch ausreichen, um das Informationsbedürfnis der „Ratsuchenden“ zu befriedigen. Solche elektronischen Medien müssen den Qualitätskriterien von Informationskorrektheit, Aktualität und Nutzerfreundlichkeit entsprechen und sollten vermehrt genutzt werden, um die individuelle „face to face“ Beratung zu unterstützen und diese zugänglich zu machen.

Sie werden diese jedoch nie vollständig ersetzen können. Erfahrungen aus dem Ausland, z. B. mit der telefonischen „learndirect line 12“ in Großbritannien, sollten genutzt und auf hiesige Verhältnisse angepasst werden.

- Beratung sollte möglichst unabhängig von den Interessen der einzelnen Institutionen (z. B. geringe Folgekosten und die Steuerung der Ratsuchenden in bestimmte Bildungseinrichtungen oder Berufstätigkeiten/Arbeitsplätze) agieren. Dies heißt konkret, dass Berater über eine *ausreichende Unabhängigkeit* verfügen müssen und sich auf Sanktionsfreiheit verlassen können, wenn sie sich z. B. im oben beschriebenen Spannungsfeld für die Interessen und Bedürfnisse des Ratsuchenden einsetzen. Institutionell folgt aus diesem auch in der Ramboll-Studie unterstützten Postulat grundsätzlich die Entkopplung der Beratung von der Zuständigkeit für Leistungsgewährung und Sanktionierung. Solange diese Trennung nicht für alle Beratungsbereiche realisierbar ist, muss es zusätzliche, dieses Kriterium erfüllende Beratungsmöglichkeiten für die Ratsuchenden geben.
- Um den Zugang aller Menschen zu Beratung zu sichern und zu verhindern, dass der Zugang nach sozialen bzw. materiellen Kriterien kanalisiert oder gar verbaut wird, soll die Inanspruchnahme für das Individuum *i. d. R. kostenfrei* sein. Das heißt: Beratung als integraler Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems und des Sozialrechts muss aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, wobei der Staat nicht in jedem Falle selbst Träger von Beratungseinrichtungen sein muss. Doch muss er die Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines ausreichenden und qualitativ hochwertigen Beratungsangebots und entsprechende Finanzierungsstrukturen vorgeben.
- Um auch finanziell schlechter gestellten Ratsuchenden den Zugang zu privaten Angeboten, z. B. der Berufslaufbahnberatung, materiell zu ermöglichen, ist die Einführung von *Beratungsgutscheinen* zu prüfen. Allerdings müssten solche öffentlich geförderten Gutschein-Programme eine ausführliche, qualitätsvolle Bildungs- bzw. Berufsberatung sicherstellen, d. h. Leitlinien und Standards für *Transparenz, Zugang, Qualität und Professionalität* müssten dann auch für private Beratungseinrichtungen gelten.
- Die verschiedenen *öffentlich-rechtlichen Beratungsangebote* müssen ungeachtet ihrer institutionellen Zuordnung im *Kernbereich der Beratungstätigkeit* einheitlichen *Qualitätsstandards* verpflichtet sein. Hierzu sind zunächst in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen politisch Verantwortlichen, Anbietern, Sozialpartnern und weiteren Stakeholdern Qualitätskriterien zu bestimmen und Mindeststandards festzulegen. Es ist zu prüfen, ob eine freiwillige Selbstverpflichtung der Anbieter zur Einhaltung der Qualitätsstandards ausreicht, oder ob gesetzliche Regelungen oder korporatistische Vereinbarungen verbindlich zu machen sind. Dies gilt auch im Hinblick auf Standards für die Ausbildung und die kontinuierliche Fortbildung der Berater/innen.
- Darüber hinaus ist aus Gründen des Verbraucherschutzes – auch unabhängig von öffentlicher Finanzierung – anzustreben, auch für die privaten Beratungseinrichtungen eine *verbindliche Qualitätssicherung* einzuführen

(Mindeststandards und Zertifizierung), die sich an den für die öffentlich-rechtliche Beratung geltenden bzw. zu entwickelnden Standards orientiert.

- Die Organisation und Struktur der Beratungsdienste sollte der Tatsache Rechnung tragen, dass der Beratungsbedarf des Individuums häufig unspezifisch ist und nicht gleich einem bestimmten Typ von Beratungsangebot zugeordnet werden kann. Am Beginn jeder Beratung sollte daher eine profunde Anliegenklärung stehen. Diese sollte durch qualifizierte Beratungsfachkräfte *in unbürokratischer Weise* erfolgen und *für alle Beratungsanlässe und Zielgruppen leicht zugänglich* sein, z. B. in einer *gemeinsamen Anlaufstelle*, von der die Ratschenden gegebenenfalls an eine speziellere (Beratungs-)Stelle oder an den gesetzlich zuständigen Träger, möglichst ortsnah, weitergeleitet werden können.
- Soweit es spezielle *Zielgruppenberatung* gibt, soll diese mit den allgemeinen Anlaufstellen für Beratung vernetzt sein, sodass Parallelstrukturen und Zuständigkeitsprobleme vermieden werden. Je nach örtlichen Bedarfen und Zielgruppen können. In einer gemeinsamen Initiative des *nfb* und des BMBF wird derzeit ein Vorhaben geplant, einen solchen gemeinsamen Aushandlungsprozess zu organisieren und gemeinsam geteilte Leitlinien für Qualität und Professionalität in der Beratung zu entwickeln.

...

Weiterbildungsberatung

Der Ausbau einer Infrastruktur von Weiterbildungsberatung muss angesichts ihrer Bedeutung für Lebenslanges Lernen besondere Priorität haben. Auf Grund der föderalismusbedingten Kompetenz-

verteilung in der Weiterbildung – für die berufliche Weiterbildung verfügt der Bund über eine Regelungskompetenz (Art. 74 Ziffer 11 Grundgesetz), für die allgemeine Weiterbildung sind Länder und Kommunen, für die politische Weiterbildung je nach Förderungsmodus Bund oder Länder zuständig – ist es allerdings schwierig, ein Gesamtsystem der Weiterbildungsberatung zu entwickeln; gleichzeitig produzieren gerade diese unterschiedlichen Zuständigkeiten Beratungsbedarf und unterstreichen die Notwendigkeit größerer Transparenz. Anzustreben ist daher aus Sicht des *nfb* eine nochmalige Revision der entsprechenden Entscheidungen der *Föderalismusreform* (insbesondere des Passus zur Streichung der gemeinsamen Bildungsplanung nach Art. 91b Grundgesetz) oder – kurzfristig – eine alle Gesetzgebungsgebiete umfassende Kooperationsvereinbarung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden, die ein abgestimmtes System der Weiterbildungsberatung zum Ziel hat.

Durch den im Zuge des Reformprozesses und der gesetzlichen Neuregelungen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung zum 1. Januar 2003 bedingten weitgehenden Rückzug der BA aus der Beratung Erwachsener über Weiterbildungswege und bei der Auswahl passender Bildungsträger ist ein Vakuum in der Wahrnehmung der diesbezüglichen Bundeszuständigkeit entstanden. Inzwischen sind mit den *Jobcentern* die Träger der Grundsicherung für Arbeitsuchende bzw. den entsprechenden Einrichtungen der optierenden Kommunen neue Institutionen entstanden, die gem. SGB II Arbeitslosengeld II-Empfänger, grundsätzlich auch zu Fragen der Weiterbildung beraten könnten.

Trotz dieser komplexen Ausgangssituation und der vorhersehbaren Umsetzungsschwierigkeiten werden im Folgenden einige zentrale Eckpunkte und An-

sätze für den *schrittweisen Ausbau der Weiterbildungsberatung* genannt:

- Die in der Vergangenheit auf den verschiedenen Ebenen (Arbeitsverwaltung, Kommunen, Weiterbildungseinrichtungen etc.) und in den verschiedenen Regionen gewonnenen *Erfahrungen* mit Weiterbildungsberatung sollten – einschließlich der Ergebnisse der *einschlägigen Modellversuche* (z. B. im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“) – *hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit ausgewertet* und auf dieser Grundlage in den notwendigen Strukturreformen oder Anchlussprogrammen (z. B. „Lernen vor Ort“) *berücksichtigt* werden.
- Das von *Kommunen und anderen Gebietskörperschaften vorgehaltene Beratungsangebot* ist bei entsprechender finanzieller Unterstützung durch die Länder (und ggf. den Bund, s.u.) und – soweit vorhanden – unter *Einbeziehung der im Rahmen der Lernenden Regionen entstandenen Bildungsberatungsstellen* stufenweise auszubauen.

Diese Beratungsstellen beziehen sich sowohl auf die berufliche als auch auf die allgemeine (einschließlich kulturelle und politische) Weiterbildung (z. B. der Volkshochschulen) und können ggf. zu einer übergreifenden Institution bzw. ersten Anlaufstelle für unterschiedliche Beratungsanlässe und -zielgruppen weiterentwickelt und ausgebaut werden. Die Länder und kommunalen Gebietskörperschaften sollten sich auf die Richtgröße von einer Personalstelle für Bildungsberater auf 100000 Einwohner und die *stufenweise Realisierung dieses Ausbauziels* verständigen. In ländlichen Regionen sind flexible und mobile Lösungen zur Gewährleistung der Erreichbarkeit zu

finden, wobei auch Kooperationen von Landes- und kommunalen Resourcen vorstellbar sind.

- Es müssen *Optionen für die institutionelle Zuordnung* speziell der Beratungsstellen für berufliche Weiterbildung entwickelt werden, die auch von vorhandenen Strukturen ausgehen und diese einbeziehen. Hier wären Lösungen denkbar, die die Erfahrung bereits beratender Einrichtungen und Träger (Kammern, Arbeitsagenturen, Träger der Grundsicherung für Arbeitsuchende, Bildungsträger, Lernläden, etc.) bündeln und miteinander vernetzen (wie z. B. in dem entsprechenden Modellversuch in Berlin).

Gegebenenfalls könnten die oben genannten kommunalen Beratungsstellen komplett die Beratung über berufliche Weiterbildung einschließlich der nach SGB II und III geförderten Weiterbildung leisten und dafür einen finanziellen Ausgleich vom Bund erhalten (analog bestehender Regelungen nach SGB II). Unterschiedliche Zielgruppen und Ratsuchende – Auszubildende, „normale“ Arbeitnehmer in regulären Beschäftigungsverhältnissen, prekär Beschäftigte (Leiharbeitnehmer, Schein- bzw. Solo-Selbständige, Praktikanten, etc.) – würden in solchen externen Beratungsstellen ein adäquates Beratungsangebot wahrnehmen können.

- Die *Betriebe/Unternehmen* (Personalabteilungen, Ausbilder/innen) sollten verstärkt Beratungsangebote zur Qualifizierung und beruflichen Weiterentwicklung der Beschäftigten einschließlich der Auszubildenden im Betrieb vorhalten. Damit kann auch für eher beratungsferne Betriebsangehörige eine niedrigschwellige und leicht zugängliche Beratungsmög-

lichkeit geschaffen werden. Für kleinere und mittlere Unternehmen sollten *Angebote zur Qualifizierungsberatung* geschaffen werden, etwa in speziell hierfür einzurichtenden regionalen Qualifizierungsberatungszentren. Den *Gewerkschaften einschließlich der Betriebsräte* kommt hier eine wichtige Funktion zu, die sie verstärkt wahrnehmen und möglichst durch tarifliche und/oder Betriebsvereinbarungen absichern sollten. ...

- Angesichts der geteilten Zuständigkeit und des ineinander greifens der einzelnen Weiterbildungssegmente (und damit auch der Beratung) ist die *bundesweite und lokale Abstimmung und Vernetzung* der einzelnen unabhängigen wie einrichtungsbezogenen Beratungsdienste bzw. -angebote in diesem Bereich besonders dringlich; dafür muss es verbindliche gesetzliche bzw. durch Vereinbarungen festgelegte Vorgaben und Strukturen geben. Durch die Bildung *lokaler Beratungsnetzwerke* können die Bedürfnisse der Nachfragenden nach Weiterbildung, der Arbeitsmarktbedarf und die vor Ort vorhandenen Bildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden. Dazu können staatliche und kommunale Einrichtungen, Arbeitsagenturen, Volkshochschulen, andere Bildungsträger, Beratungsstellen der Kirchen und Freien Wohlfahrtspflege, Berufsbildende Schulen, Bildungswerke der Gewerkschaften, der Kammern, der Unternehmen, gegebenenfalls Verbraucherzentralen etc. gehören!

Quelle: www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf (stark gekürzt, pf)

Deutscher Industrie- und Handelskammertag Weiterbildung 2011 Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung

Die Unternehmen investieren deutlich mehr in die Weiterbildung als in den vergangenen Jahren. Das ergibt die Umfrage „Weiterbildung 2011“, die der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) vorgelegt hat.

Der Erhebung liegen mehr als 14.000 Antworten zugrunde. Sie zeigt, dass 38 Prozent der beteiligten Unternehmen ihr Engagement in der Weiterbildung ausbauen wollen. 2010 plante dies nur jedes vierte und im Jahr davor sogar nur jedes zwölftete Unternehmen.

Weiterbildung gewinnt im Konjunkturaufschwung an Bedeutung

Mit der Erholung der Konjunktur gewinnt die Qualifizierung der Beschäftigten für die Unternehmen wieder an Bedeutung. 98 Prozent der antwortenden Unternehmen ist bewusst, dass Weiterbildung für die Sicherung des Arbeitskräftebedarfs notwendig ist. Deshalb wollen 38 Prozent der beteiligten Unternehmen ihre Weiterbildungsbemühungen ausbauen. 60 Prozent der Unternehmen wollen das Niveau ihrer Weiterbildungaktivitäten beibehalten. Weniger Weiterbildung wollen nur zwei Prozent anbieten.

Somit investieren die Unternehmen wieder einmal – nachdem sie im Konjunkturabschwung oft gekürzt haben – prozyklisch in Weiterbildung. Ein zur Nachhaltigkeit betrieblicher Kompetenzentwicklung sinnvolles antizyklisches Investitionsverhalten dagegen wurde trotz der Programme zur Verbindung von Kurzarbeit und Qualifizierung höchstens ansatzweise realisiert.

Die durch die europaweiten Erhebungen des CVTS (Continuing Educati-

on and Training Survey) bekannten Unterschiede nach Betriebsgröße setzen sich fort: von den kleineren Unternehmen plant ein knappes Drittel ein größeres Weiterbildungsengagement, bei den großen sind es mehr als die Hälfte.

Darüber hinaus findet Weiterbildung in kleineren Unternehmen weniger oft formalisiert in Veranstaltungen und Seminaren statt, sondern häufiger in informell z. B. im Arbeitsprozess statt.

Generationenwechsel als Weiterbildungsimpuls

Die Verschiebung der Altersstruktur im Erwerbspersonenpotential, der wachsende Anteil Älterer und die sinkende Zahl Jüngerer, zwingen zu einer veränderten Rekrutierungspolitik. Deshalb ist die Strategie Belegschaftsverjüngung bei gleichzeitiger Frühverrentung zum Ende gekommen und Aktivitäten in der Weiterbildung haben an Bedeutung gewonnen, um Ältere länger im Betrieb zu halten. Drei von fünf Unternehmen in der DIHK-Umfrage sehen in der Qualifizierung der eigenen – auch der älteren – Arbeitskräfte die beste Möglichkeit, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten.

Gleichzeitig plant mehr als die Hälfte der Unternehmen, vermehrt aus dem externen Arbeitsmarkt zu rekrutieren. Diese Strategie setzt allerdings voraus, dass es weiterhin möglich ist, anderweitig qualifizierte Arbeitskräfte einzukaufen – angesichts der sinkenden Geburtenzahlen in Deutschland eine riskante Option. Deshalb ist der Anteil der Unternehmen, die keinen Reaktionsbedarf sehen, deutlich gesunken. Nur 12 Prozent sehen mittelfristig keine Handlungsnotwendigkeit, z. B. weil sie nach eigener Einschätzung weniger Fachkräfte benötigen.

Das Auffrischen des Arbeitsmarktes durch Zuwandernde ist aus Sicht der Unternehmen noch wenig attraktiv. Das

Ausschöpfen deutscher Erwerbspersonenpotenziale steht bei der Fachkräftesicherung im Vordergrund. Der Anteil der Unternehmen, die infolge altersbedingter Engpässe mehr Fachkräfte aus dem Ausland gewinnen wollen, ist noch relativ gering (3 Prozent).

Grundsätzlich gilt, dass größere Unternehmen eher Initiativen zur Fachkräftesicherung ergreifen wollen als kleinere. Ein gutes Drittel der Kleinbetriebe mit unter zehn Mitarbeitern gibt sogar an, zukünftig weniger Fachkräfte zu brauchen. Von den Unternehmen mit mehr als 20 Mitarbeitern sagen das nur vier bis sieben Prozent. Größere Betriebe sehen eher die Notwendigkeit mehr Ausbildungsplätze anzubieten oder durch Weiterbildung interne Fachkräfteentwicklung zu sichern.

Thematischer Schwerpunkt der Weiterbildung: „Berufsbezogene Kompetenzen“

Gefragt wurde auch nach den Schwerpunkten beschäftigungssichernder Weiterbildung mit den vorgegebenen Kategorien „Berufsspezifische Fertigkeiten“, „Fachwissen“ sowie „Soziale und persönliche Kompetenzen“. Diese Items sind im Spektrum von „Fertigkeiten“, „Wissen“ und „Kompetenzen“ problematisch unscharf.

Im Mittelpunkt der Antworten zur Weiterbildung sollen nach Ansicht der Unternehmen „berufsspezifische Fertigkeiten“ mit fast der Hälfte der Nennungen stehen. „Fachwissen“ und „soziale Kompetenzen“ machen jeweils ein Viertel aus. Dabei gibt es allerdings – wie zu erwarten – deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Branchen. Soziale und persönliche Kompetenzen sind – wie man weiß – für Handel und Dienstleistungen wichtiger als in der Produktion und im Verkehr.

Weiterbildung soll sich lohnen

Entscheidungsprämissen für mehr Weiterbildungsinvestitionen ist, dass sie sich betriebswirtschaftlich rechnen sollen. Für ein Drittel der Unternehmen steht diese Erwartung bei ihrer Entscheidung im Mittelpunkt. Weiterbildung wird also einzelwirtschaftlichen, meist kurzfristigen Kalkülen unterworfen. Entsprechend würde ein knappes Viertel der Unternehmen nach eigenen Angaben mehr investieren, wenn es mehr betriebsspezifische und damit aus Sicht der Betriebe lohnenswertere Weiterbildungsangebote gäbe. Dies wird als Nachfrage an die Bildungsträger herangetragen, von denen gefordert wird, noch stärker auf die unmittelbaren „Bedarfe“ der Betriebe einzugehen.

Bessere Geschäftserwartungen ermöglichen mehr Weiterbildung

Eine deutliche Mehrheit der Unternehmen will – entsprechen der erhobenen Aussagen – das eigene Weiterbildungs-

engagement weiterführen oder sogar ausbauen. Im Gegenzug erwartet jedes fünfte Unternehmen von den Beschäftigten die Bereitschaft, mehr eigene Zeit zu investieren. Jedes zehnte Unternehmen erwartet zusätzlich eine finanzielle Beteiligung der sich Weiterbildenden.

Hier liegt das Aushandlungsfeld für Lernzeiten und -gelder, wie es z. B. in Betriebsvereinbarungen, Tarifverträgen oder durch Gesetz bestimmt werden könnte.

Allerdings beklagten von den Antwortenden, die die Möglichkeit zusätzlicher Kommentare in der DIHK-Umfrage nutzten, viele ein Desinteresse an Weiterbildung oder fehlende Motivation zur Teilnahme. Insofern käme es, wenn man betriebliche Weiterbildung stärken will, auch darauf an, die Beschäftigten mehr einzubeziehen.

Quelle: www.dihk.de/presse/meldungen/2011-05-19-weiterbildungsumfrage

pf

Diskussion

Die Professionalisierung in der Weiterbildung wird durch parallel laufende Bestrebungen aus anderen Bereichen problematisiert. Dies betrifft vor allem die Tätigkeitsfelder Bildungsberatung und Bildungsmanagement. Initiatoren sind verschiedene Verbände oft in Zusammenarbeit mit Hochschulen. Dadurch erhält das Hauptfachstudium im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen BA/MA-Struktur Konkurrenz.

p.f.

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Qualität und Professionalität in der Beratung

Fragen der Qualität und Professionalität in der Beratung gewinnen im Zuge des wachsenden Bewusstseins für die Rolle von Beratung bei der Umsetzung einer Strategie lebenslangen Lernens zunehmend an Gewicht. Die „Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf“ (2008) unterstreicht daher die Bedeutung von Transparenz, niederschwelligem Zugang und Qualität in der Beratung sowie die notwendige Qualifizierung der Berater/innen (Bundesministerium für Bildung und Forschung (b), 2008).

Qualitätsstandards und Qualitätssicherung

(...)

Das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung initiierte

2009 einen „*Offenen Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*“, um mit den wichtigsten Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Beratungspraxis gemeinsam getragene Qualitätsstandards für die Beratung und ein Kompetenzprofil für Beratende zu entwickeln. Dieses Projekt wird in Kooperation mit der Universität Heidelberg durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Ziel ist die gemeinsame Verständigung auf Qualitätsstandards und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen und deren nachhaltige Umsetzung in Deutschland.

Professioneller Status und Qualifizierung des Beratungspersonals

Wie für die Qualitätssicherung in der Beratung gibt es bislang auch keine allgemeinen gesetzlichen Regelungen für die Qualifikation oder die Aus- und Weiterbildung sowie den Berufsstatus der Beratenden in der Bildungs- und Berufsberatung. Jeder Beratungsbereich und Beratungsanbieter definiert eigene Anforderungen und Zugangsvoraussetzungen. In der Regel setzt die Wahrnehmung der Beratungstätigkeit einen Hochschulabschluss (Bachelor/Master/Magister/Diplom/Staatsexamen) sowie eine entsprechende Weiterbildung voraus.

Die *Schulberatung und Schullaufbahnberatung* erfordert in der Regel einen Lehramtsabschluss sowie eine weitere beratungsrelevante Aus- oder Weiterbildung. Die entsprechende Qualifizierung wird von den Ländern vorgegeben und organisiert.

Schulpsychologen/innen müssen ein Diplom oder einen Master (MA) in Psychologie sowie in einigen Ländern auch einen Lehramtsabschluss vorweisen.

Die BA bildet ihre *Berufsberater/innen* an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) aus. Die an gehenden Beratungsfachkräfte absolvieren einen interdisziplinären Bachelorstudiengang, in dem die Theorie eng mit Praxisanteilen in der Agentur für Arbeit verbunden ist. Darüber hinaus gibt es für Mitarbeiter/innen der Agenturen für Arbeit und der Jobcenter, die mit unterschiedlicher akademischer Vorbildung von anderen Aufgaben zur Berufsberatung wechseln wollen, interne Aus- und Weiterbildungen.

Studienberater/innen haben in der Regel ein Hochschuldiplom aus unterschiedlichen akademischen Fachrichtungen. Darüber hinaus verfügen die meisten Beratenden über eine zusätzliche Beratungsweiterbildung. Es gibt aber keine einheitliche Regelung.

Weiterbildungsberatung wird zumeist durch das Lehrpersonal der Weiterbildungseinrichtungen neben ihrer Lehrtätigkeit durchgeführt. Die Erwachsenenbildner/innen haben zwar pädagogische Qualifikationen, vielfach aber keine beraterische Ausbildung. Dennoch steigt mit

der Einrichtung von kommunalen Beratungsstellen die Nachfrage nach professioneller Aus- und Weiterbildung für Beratende.

Eine Weiterbildung für Berater/innen wird von dem *Verbund Regionaler Qualifizierungszentren (RQZ)* angeboten, der im Rahmen des Programmes „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entstanden ist.

Einige Hochschulen bieten *beratungsbezogene Masterstudiengänge* mit unterschiedlichen Schwerpunkten an, wie z. B. „Berufs- und Organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ oder „Counseling“ mit Schwerpunkt Gesundheit, Recht oder Sozialrecht. Seit Kurzem wird auch ein Masterstudiengang zur Qualifizierungsberatung angeboten.

Quelle: Bernhard Jenschke/Karen Schober/Judith Frübing; Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland – Strukturen und Angebote. Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, (Hg.) wbv Berlin 2011

Personalia

Universität Hamburg ehrt Peter Faulstich zum 65. Geburtstag

Am 24. Juni 2011 fand in Hamburg ein universitärer Festakt aus Anlass des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Peter Faulstich statt.

Er wurde am 12.6.1946 in Frankfurt geboren, studierte in Berlin Stadt- und Regionalplanung, Bildungsökonomie, Soziologie und Pädagogik, und wurde Studienrat mit technisch-wissenschaftlichem Fach an der TU-Berlin; war von 1977 in verschiedenen Funktionen am Aufbau der Kasseler Reformhochschule beteiligt, Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung und dann des Zentrums für Wissenschaftstransfer, habilitierte 1977 in Berlin, war von 1992 bis 1995 Professor für Berufspädagogik in Kassel, um schließlich 1995 einen Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen an der Hamburger Universität anzutreten.

Die Vizepräsidentin der Universität, Prof. Dr. Rosemarie Mielke, und die Dekanin, Prof. Dr. Eva Arnold, thematisierten die große Bedeutung und Verlässlichkeit von Peter Faulstich in der universitären Selbstverwaltung und Zusammenarbeit. Der ambitionierte Festvortrag von Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach aus Frankfurt behandelte das Thema der sozialen Gerechtigkeit im aktuellen politischen Kontext. Ekkehard Nußl würdigte sein Engagement für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Die zentrale Rolle in der Arbeitsgemeinschaft für universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und in der

Nachfolgeorganisation Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) des Ju bilars wurden von zwei Rednern ange sprochen. Besonders eindrucksvoll hob der Leiter der Grundsatzabteilung der IG-Metall, Dr. Martin Allespach, die Be ziehung zur Gewerkschaft hervor. Prof. Dr. Zeuner, Prof. Dr. Schmidt-Lauff und Dr. Svenja Möller (letztere führte moderierend durchs Programm) übergaben ei nen den Rahmen konventioneller Fest schriften sprengenden Band, in dem die Autorinnen und Autoren unmittelbar Bezug auf einschlägige Texte von Peter Faulstich nahmen.

Obwohl Peter Faulstich diesbezüg lich möglicherweise niemals ernsthaft ei nen „Masterplan“ entwickelt hat, ist es ihm als einer der wenigen Hochschullehrer im Bereich der Erwachsenenbildung gelungen, nicht nur einen unverwechsel baren Ansatz, eine ganz bestimmte Schule zu etablieren, sondern diese auch personell zu verstetigen und für wissen schaftliche Kontinuität zu sorgen: Seine außergewöhnlich zahlreichen und pro duktiven Schülerinnen und Schüler, seine Habilitanten und Doktoranden sind in vielen universitären und außeruniversitä ren Schlüsselstellungen tätig. Charakteris tisch für sein Wirken ist die Figur des öff entlichen Intellektuellen, der sich ein mischt und von einem nicht korrum pierbaren moralischen Fluchtpunkt sei nes Denkens – einer Vorstellung von sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit – ausgeht. Grundlagentheoretisch fühlt sich Peter Faulstich den Arbeiten der Klassiker John Dewey und Karl Marx verpflichtet; bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich wurde er stark von den Arbeiten von Klaus Holzkamp, Wolfgang Klafki und Pierre Bourdieu beeinflusst. Mit diesem theoretischen Rüstzeug verfügt Peter Faulstich über ei nen inneren Kompass, der ihm auch in

Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs, der „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas) und in Phasen des gestylten Opportunismus die Richtung weist. Dabei betreibt er keineswegs eine neutrale Forschung, wohl aber repräsentiert er dabei den unabhängigen Wissenschaftler; kritische Solidarität kennzeichnet auch sein Verhältnis zur Gewerkschaft(sbewegung) und zu Einrichtungen und Trägern der Erwachsenenbildung. Seine Beziehung zur pädagogischen Praxis ist durch die – für Hochschullehrer keineswegs selbstverständliche – Wahrung einer gleichen Augenhöhe geprägt. Sein Verhältnis zu sich selbst ist durch ironische Distanz und innere Gelassenheit gekennzeichnet. Peter Faulstich ist ein Brückenbauer. Er hat zwischen der Erwachsenenbildung und deren emanzipatorischen

schen Wurzeln, der modernen Weiterbildung, der Bildungspolitik, der beruflichen Bildung und der universitären Erwachsenenbildung vermittelt und instructive Bezüge hergestellt.

Die Redaktion der Hessischen Blätter für Volksbildung, deren Vorsitzende Peter Faulstich ist, bedankt sich bei ihm für sein Engagement und wünscht ihm für die berufliche und persönliche Zukunft alles Gute! Der Tatbestand, dass er als Brückenbauer und begeisterter Comicleser in seinem inneren Wesen jung geblieben ist, kommt in dem hier angekündigten Geburtstagsständchen zur Geltung:

<http://vodpod.com/watch/480038-bob-dylan-forever-youngfrom-the-last-waltz>

Dieter Nittel, Steffi Robak

Mitarbeiter/innen

Peter Dehnhostel, Prof. em. Dr., Universitätsprofessor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg 1999-2010 – Veröffentlichungen u. a.: Betriebliche Bildungsarbeit, Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb, Schneider: Baltmannsweiler 2010.

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Bayer) (Hg.) Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009.

Thomas Freiling, Dr., Jg. 1966, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (fbb), stellv. Leiter Projektbereich „Weiterbildung“ – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Diller/Festner/Huber) Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung, Bielefeld: wbv 2011.

Walburga Katharina Freitag, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Ab-

solventenforschung und Lebenslanges Lernen des HIS – Institut für Hochschulforschung, Hannover – Veröffentlichungen u. a.: Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – Biografische Erfahrungen und Herausforderungen, in: Freitag/Hartmann u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster: Waxmann 2011.

Harry Friebel, Prof. Dr. habil. (em.), Jg. 1943, 1995 bis 2009 Professor für Soziologie unter besonderer Berücksichtigung von Bildungssoziologie und Biografieforschung an der Hochschule für Wirtschaft und Politik; wiss. Leiter des Längsschnittforschungsprojekts „Weiterbildung im Lebenszusammenhang“ Universität Hamburg.– Veröffentlichungen u. a.: Von der Berufsausbildung zur Bildungsbiografie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106. Band, 2/2010.

Andrä Wolter, Dr., Jg. 1950, seit 2010 Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin – Veröffentlichungen u. a.: Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft (zus. mit Wiesner/Koepernik), 2010; (zus. mit Baethge u. a.) Bildung in Deutschland, 2006, 2008, 2010.