

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 zugewiesen 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 Durchlässigkeitsfunktion 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 erworbener 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 Schnittmengenthese* 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 familiäre 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 Lernhaltigkeit 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.

Fragt 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 erworbener 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 erworbener 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 pauschalieren – 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 Qualifizierungswegen 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 geregelten Weiterbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens‘ auf Hochschulstudiengänge zu entwickeln“ (BMBF 2005: 1). Die Projekte waren den thematischen Clustern Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften zugeordnet. Berücksichtigt und für die Äquivalenzprüfung 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-Professionalprofile,
- zum/zur Betriebswirt/in für Management im Gesundheitswesen, die Weiterbildung zur Pflegedienstleitung, zur Wohnbereichs- bzw. Stationsleitung, zur Fachkraft für Gerontopsychiatrie sowie die Weiterbildung zur Erzieherin,
- zum/zur geprüften Industriefachwirt/in und Versicherungsfachwirt/in, Betriebswirt/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 Lernergebnisse und der Bestimmung der Äquivalenzen zwischen den zugrunde liegenden Curricula generierte wichtige Fragen: Welche Materialgrundlage kann für den Äquivalenzvergleich herangezogen werden? Wie können Lernergebnisse aus zwei verschiedenen Bildungssektoren verglichen werden? Welche Beschreibung der Lernergebnisse eignet sich? Welche Rolle spielen die Deskriptoren, wie sie im Europäischen Qualifikationsrahmen verwandt werden? Welche Bedeutung hat das Niveau der Lernergebnisse, 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 Anrechnungsverfahren. Bei pauschalen Verfahren werden die Äquivalenzen auf Dokumentenbasis bestimmt, 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 Entwicklungsprojekten, 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 berufsständischen 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 berufsbio-graphische Situation berücksichtigen. Offen ist auch hierbei die Frage, ob nicht die Quali-fikationsziele 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 Reprä-sentantin für die Durchlässigkeitsfunktion ist, von den Einordnungen in den Deut-schen Qualifikationsrahmen ab. Vielleicht wird das Staffelholz alsbald an die berufli-che 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 eine 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 O-perationalisierung 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 Selbstver-pflichtung 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 berufli-chen 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 An-wendung 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 ü-ber 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 Hochschulstudiengänge“. 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
- Diart, 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: CE-DEFOP In: www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ForthcomingRepot/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