



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland

**im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal
and informal Learning“**

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat EU Bildungsprogramme; internationale
Zusammenarbeit in der Bildung
53170 Bonn

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805 - 262 302

Fax: 01805 - 262 303

(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

Sabine Seidel, ies
Markus Bretschneider, DIE
Thomas Kimmig, dipf
Harry Neß, dipf
Dotothee Noeres, ies

Unter Mitarbeit von
John Erpenbeck, CeKom
Katrin Gutschow, BiBB

Gestaltung

Christiane Zay, Bielefeld

Bonn, Berlin 2008



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland

**im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal
and informal Learning“**

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
A Verfahren der Anerkennung.....	12
A.1 Verfahren mit Anerkennung im Bildungssystem und im Beschäftigungssystem.....	19
A.1.1 Verfahren im System der Aus- und Weiterbildung	21
A.1.1.1 Externenprüfung	21
A.1.1.2 Aufstiegsfortbildung.....	24
A.1.1.3 Umschulungen nach BBiG bzw. HwO.....	28
A.1.1.4 IT-Weiterbildung	29
A.1.1.5 Berufsausbildungsvorbereitung durch Qualifizierungsbausteine.....	32
A.1.2 Hochschulische Verfahren.....	34
A.1.2.1 Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige.....	34
A.1.2.2 Duale Studiengänge im tertiären Bereich.....	44
A.1.2.3 Leistungspunktsysteme zur Verkürzung von Studienzeiten	40
A.2 Ansätze und Programme zur Vorbereitung der Anerkennung	42
A.2.1 Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung (LKKE)	42
A.2.2 Das ProfilPASS-System	45
A.2.3 Kompetenzmodelle.....	47
A.2.4 ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.....	49
A.3 Verfahren mit Anerkennung im Beschäftigungssystem.....	51
A.3.1 Anerkennung durch Tarifverträge.....	53
A.3.2 Beispiele für Instrumente zur Personalentwicklung und Personalauswahl	56
A.3.2.1 Personalgespräche.....	56
A.3.2.2 Arbeitszeugnisse.....	58
A.3.2.3 Assessment-Verfahren.....	59

B	Anerkennung non-formalen und informellen Lernens – Hintergrund, Einordnung und Nutzen.....	63
B.1	Komponente 1: Kontextfaktoren.....	63
B.1.1	Demografischer Wandel.....	64
B.1.1.1/2	Veränderungen der Profile der Lernenden.....	66
B.1.1.3	Die nationale Zuwanderungs- und Integrationspolitik Deutschlands.....	75
B.1.1.4	Anerkennung durch tertiäre Bildungsinstitutionen.....	77
B.1.2	Internationalisierung.....	78
B.1.3	Neue Informationstechnologien.....	79
B.1.3.1	Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.....	79
B.1.3.2	Neubildung von Qualifikationen auf der Basis von IT-Technologien.....	81
B.1.3.3	Nutzung von ePortfolios.....	82
B.1.4	Ökonomische Entwicklungen und Arbeitskräftemangel.....	83
B.1.4.1	Gesetzlicher Rahmen, Programme, Forschung zum Thema Anerkennung erfahrungsbasierten Lernens.....	83
B.1.4.2	Fachkräftemangel.....	84
B.1.4.3	Ökonomische Ungleichheiten.....	86
B.1.4.4	Mögliche Ansätze zum Ausgleich des Arbeitskräftemangels und zur Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung.....	88
B.1.4.5	Gruppenspezifischer Nutzen.....	88
B.1.4.6	Zusammenhänge zwischen der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens und der Schattenwirtschaft.....	89
B.1.4.7	Zugang zu Beschäftigungen auf der Basis der Anerkennung.....	89
B.1.5	Soziale Entwicklungen.....	89
B.1.5.1	Veränderte Ansprüche an Fertigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeitenden.....	89
B.1.5.2	Nachweise für den verstärkten Erwerb moderner Schlüsselkompetenzen auf der Basis einer vermehrten Anerkennung.....	90
B.1.5.3	Nachweise für die vermehrte Entwicklung von Demokratie und Bürgerschaft auf der Basis einer vermehrten Anerkennung.....	90
B.1.6	Andere Kontextfaktoren.....	90

B.2	Komponente 2: Rahmenbedingungen.....	91
B.2.1	Politische und rechtliche Rahmenbedingungen	91
B.2.2	Zentrale Akteure	97
B.2.3	Finanzielle Ressourcen	97
B.3	Komponente 3: Operationalisierung.....	99
B.3.1	Verbindungen zum deutschen Berufsbildungssystem	99
B.3.1.1	Zum Begriff „Recognition of non-formal and informal Learning“	99
B.3.1.2	Einbettung in das Bildungssystem.....	99
B.3.1.3	Unterschiedliche Arten der Qualifizierung	100
B.3.1.4	Wirkungen der Verfahren.....	102
B.3.1.5	Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	104
B.3.1.6	Mögliche hemmende Faktoren für den Ausbau der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens im Kontext des nationalen Qualifikationsrahmens.....	105
B.3.2	Credit-Regelungen und deren Transfer.....	105
B.3.2.1	Zur Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Credit-Verfahren der Hochschulen.....	106
B.3.2.2	Zentrale Akteure der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf die hochschulischen Kreditpunkteverfahren	106
B.3.2.3	Die Kreditpunktevergabe an Hochschulen	107
B.3.2.4	Anreize zum Erwerb von Kreditpunkten	107
B.3.2.5	Leistungspunktsystem in der beruflichen Bildung.....	107
B.3.2.6	Integration des non-formalen und informellen Lernens ins Hochschulsystem.....	108
B.3.3	Assessment-Verfahren.....	108
B.4	Komponente 4: Stakeholder	109
B.4.1	Merkmale der Akteure	109
B.4.1.1	Institutionen der Exekutive und Legislative.....	109
B.4.1.2	Tarifparteien.....	111
B.4.1.3	Hochschulen.....	114
B.4.1.4	Zusammenarbeit von Bund, Ländern und anderen Stakeholdern.....	114

B.4.2	Angebotsstruktur der Akteure zum non-formalem und formalem Lernen.....	116
B.4.3	Zugang zum Anerkennungsprozess	120
B.4.4	Teilhabe.....	120
B.5	Komponente 5: Case Studies on Benefits and Barriers.....	121
B.5.1	Fallstudie 1 Kompetenzentwicklung mit dem ProfilPASS	121
B.5.2	Fallstudie 2 „Nachqualifizierung zum/zur Verfahrensmechaniker/in in der Hütten- und Halbzeugindustrie“ der Stahlwerke Bremen	124
B.5.3	Fallstudie 3 Nutzen des non-formalen Lernens.....	127
B.6	Komponente 6: Schlussfolgerungen.....	129
B.6.1	Einbettung der Anerkennung in nationale Ziele	129
B.6.2	Strategien und Herausforderungen.....	130
B.6.3	Wichtige, bisher nicht genannte Themen.....	132
B.6.4	Verbreitungsgrad der Strategien Lebenslangen Lernens nach der Schulpflicht	132
B.6.5	Bedingungen für die Realisierung einer Lernenden Gesellschaft	132
	Resümee	134
	Literatur	140
	Verzeichnisse.....	148

Einleitung

Ziele der OECD Aktivität

Der Länderbericht für die Bundesrepublik Deutschland ist Teil einer OECD-Aktivität zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, das als ein zentraler Ansatz gesehen wird, Lebenslanges Lernen für alle zu einer gesellschaftlichen Realität werden zu lassen. Ziel des OECD-Vorhabens ist es, Transparenz herzustellen, die Bedingungen zu klären, unter denen die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens für alle einen Mehrwert erzielt, und politischen Funktionsträgern Hinweise für die Entwicklung von Systemen zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zu liefern. Entsprechend zielt das Vorhaben sowohl auf eine Bestandsaufnahme als auch auf Informationen dazu, welche gesellschaftlichen Gruppen von der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens profitieren und welche davon ausgegrenzt sind, welche der bestehenden Systeme funktionieren und welche nicht, und letztlich auf die Ermittlung von wirkungsvollen, nützlichen und gerechten Modellen.

Mit der deutschen Beteiligung an der OECD Aktivität ist ein systematischer Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der Anerkennung in Deutschland verbunden. Auf dieser Basis ist ein Erfahrungsaustausch mit anderen Ländern und ein Voneinander-Lernen intendiert. Die Aktivität der OECD ergänzt die internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU, deren Fokus die Lernleistungen aus dem formalen Bildungssystem darstellen, wie andere thematische Länderberichte, u.a. den Thematic Review on Adult Learning mit besonderem Fokus auf Geringqualifizierten, und die Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren zur Darstellung der Inanspruchnahme von Bildung¹.

1 OECD (2006): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006, Bielefeld

Zum Begriffsverständnis

Eine Voraussetzung für die vergleichende Darstellung der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens ist ein möglichst breiter Konsens über den Gegenstand des Vergleichs. Der englische Begriff „recognition“ bedeutet im Deutschen sowohl „Erkennung“ als auch „Anerkennung“. Damit umfasst dieser Begriff einerseits die Sichtbarmachung als wesentliche Voraussetzung für die Anerkennung und andererseits die Würdigung und die Berechtigung. Anerkennung im Sinne einer Berechtigung heißt besonders für Länder mit einem ausgeprägten formalisierten Berufsbildungssystem wie Deutschland, dass sie mit Zulassungsbedingungen, einer externen Prüfung und dem Erhalt eines Zertifikats verbunden ist.

Die OECD trägt in ihrer Definition² von „recognition of learning“ den unterschiedlichen Bildungssystemen der beteiligten Länder Rechnung, indem sie nicht die formale Zertifizierung, sondern die Möglichkeit zu Kombination und Weiterentwicklung von Lernleistungen und ihre Würdigung betont. Dieser Definition entsprechend werden unterschiedliche Formen der Anerkennung in die Studie einbezogen: die formale Anerkennung, die auf der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt ist und mit einer Berechtigung im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt einhergeht, und die gesellschaftliche Anerkennung, bei der die Kompetenzen – weitgehend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene – Würdigung durch die Wirtschaft oder die Gesellschaft erfahren.

2 „Recognition of learning is the process of recording of achievements of individuals arising from any kind of learning in any environment; the process aims to make visible an individual's knowledge and skills so that they can combine and build on learning achieved and be rewarded for it.“ OECD (Hrsg.) (2005): The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Report from Thematic Group 2: Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal Learning, Paris

Die Begriffe „formal“, „non-formal“ und „informell“ dienen der Systematisierung und Beschreibung der vielfältigen, in verschiedenen Zusammenhängen bewusst oder zufällig stattfindenden und sehr unterschiedlich organisierten Lernprozesse, – allerdings ist ihre Verwendung nach wie vor uneinheitlich. Ausführlich diskutiert sind die Begriffe unter anderem in der im Rahmen des Projektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ erstellten Machbarkeitsstudie³, an dieser Stelle sei nur auf einige für die OECD Aktivität relevante Unschärfen hingewiesen.

Entsprechend der von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Memorandum über Lebenslanges Lernen verwendeten Definitionen findet

- formales Lernen in „Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen“ und
- nicht-formales Lernen „außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- Informelles Lernen hingegen ist die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erwei-

terung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“⁴

Die von der OECD in den Leitlinien zu dieser Aktivität vorgelegte Definition nimmt andere Abgrenzungen vor:

- „Formal learning‘ refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recognised in a qualification or a certificate.
- ‚Non-formal learning‘ refers to learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to a certification.
- ‚Informal learning‘ refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities.“⁵

Wichtigstes Kriterium zur Abgrenzung des formalen Lernens von den beiden anderen Lernformen ist für die OECD die Qualifikation und Zertifizierung des Lernens. Damit zählt auch die mit einem anerkannten Abschluss verbundene Weiterbildung zum formalen Lernen. Non-formales Lernen findet ebenfalls in organisierten Kontexten statt, wird allerdings in der Regel nicht einer Bewertung unterzogen und führt nicht zu einer Zertifizierung – und damit auch nicht zu einer Berechtigung. Bei der Definition des informellen Lernens zielt die OECD vornehmlich auf nicht intentionale Lernprozesse im Prozess der Arbeit, in der Familie oder der Freizeit.

Für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hingegen sind formales und non-formales Lernen eindeutig intentional, dies gilt für informelles Lernen „nicht notwendigerweise“. Informelles Lernen findet also in allen Lebenszusammenhängen statt, es kann bewusst und gezielt, aber auch wie in den meisten Fällen ganz beiläufig geschehen. Üblicherweise führt es nicht zu einer Zertifizierung. Non-formale Lernprozesse hingegen finden nach Definition der EU außerhalb

3 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004a): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin

4 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000), Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel, S. 9 f.

5 OECD (2006a): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation, S. 4

der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und können, müssen aber nicht zu formalen Abschlüssen führen.

Aus dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Definitionen der EU dem in Deutschland verbreiteten Verständnis weit näher liegen als die der OECD. Sie lassen beispielsweise zu, dass die Weiterbildung – wie in Deutschland üblich – mit dem non-formalen Bereich gleichgesetzt wird. Nach wie vor gilt in Deutschland die relativ weit gefasste Definition des Deutschen Bildungsrates, nach der Weiterbildung die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase ist.⁶ Diesem Verständnis folgend, zählen beispielsweise die Aufstiegsfortbildung zum Meister und die Umschulung zur Weiterbildung. Nach den OECD Definitionen hingegen ist die abschlussorientierte Weiterbildung dem formalen Lernen zuzuordnen – und wäre damit nicht Gegenstand der hier vorgelegten Studie. Um aber ein aus nationaler Perspektive möglichst vollständiges Bild zu erhalten und das Spektrum der mit Anerkennung verbundenen Verfahren abzubilden, wird die abschlussorientierte Weiterbildung in dieser Studie, die zudem Grundlage für einen Vergleich mit anderen Ländern bildet, dargestellt und als solche ausgewiesen. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass diese Form der Weiterbildung in Darstellungen des formalen Lernens dem deutschen Verständnis entsprechend keinen Eingang findet und damit bei allen internationalen Vergleichen unberücksichtigt bliebe.

Zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens

Die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland stellt sich anders dar als in den meisten europäischen und außereuropäischen OECD-Ländern.⁷ Während sie dort häufig mit einer

Berechtigung und damit „echten“ Anerkennung verbunden ist, die eine entsprechende Verbreitung erwarten lässt, bewegen sich die Entwicklungen in Deutschland bisher häufig unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.⁸ Sie zielen zumeist auf eine Anerkennung non-formalen und informellen Lernens und auf seine Bewertung – als wesentliche Voraussetzungen für eine Anerkennung. Bestehende Ansätze auf ordnungspolitischer Ebene haben eine vergleichsweise geringe Reichweite. Es gibt in Deutschland zwar eine Reihe von Ansätzen, die auf eine Anerkennung bzw. Teilerkennung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen abheben. Die Recherchen im Rahmen dieser Studie ergaben aber, dass die Informations- und Datenlage dazu sehr eingeschränkt und wissenschaftlich nicht aufgearbeitet ist. Die Ansätze selbst sind häufig unzureichend bekannt und werden schon aus diesem Grund verhältnismäßig wenig genutzt. Die Recherchen weisen zugleich auf die Chancen und Potenziale von Anerkennung hin, die bisher noch wenig gezielt eingesetzt werden. Das komplexe Bildungssystem mit vielfältigen Zuständigkeiten und rechtlichen Regelungen trägt zu einer Unübersichtlichkeit für die Individuen bei, gleichzeitig wird dadurch auch die Entwicklung weiterer Verfahren der Anerkennung erschwert. Für eine breite Anerkennungskultur in Deutschland brauchte es eine gemeinsame Willenserklärung der unterschiedlichen verantwortlichen Beteiligten.

Ziele von Anerkennung

Die Förderung des lebenslangen Lernens wird in Deutschland als eine zentrale Antwort auf die bildungspolitischen Fragen der Gegenwart gesehen. Dabei geht es um die Ermöglichung eigenverantwortlicher Lebensgestaltung und die Initiierung gesellschaftlicher Teilhabe ebenso wie um die Stärkung des Wirtschaftsraums und die Verbesserung von Chancengleichheit sowie den Umgang mit dem demografischen Wandel. Mit dem Blick auf das Lernen im gesamten Lebensverlauf geht auch ein Perspektivwechsel einher: In den Fokus gerückt ist das Individuum, sein individuelles

6 vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart, S. 197

7 vgl. Käßplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa, Bonn http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaeplinger02_01.pdf

8 vgl. BMBF (Hrsg.) (2004a)

Lernen, unabhängig von der Lernform, aber auch seine Verantwortung für die Bewältigung des Alltags und den Erhalt und Ausbau der eigenen Beschäftigungsfähigkeit.

Bildung und Lernen stellen wesentliche Voraussetzungen für die Bewältigung der individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen dar, entsprechend zielt die Bildungspolitik auf eine verstärkte Teilhabe und insgesamt auf die Erhöhung des Bildungsniveaus in Deutschland. Das erfordert, dass neue Zugänge zu Bildung und Lernen geschaffen und bestehende Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden. Verborgene Potenziale sollen identifiziert und nutzbar gemacht, an bisheriges Lernen angeknüpft und Lernzeiten dadurch verkürzt werden, dass die Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen erhöht und Abschlüsse zu Anschlüssen werden. Es kommt darauf an, Verfahren und Modelle der Anerkennung von Lernleistungen bereitzustellen, die über die Wertschätzung von bisher Erlerntem zum Weiterlernen und zum Beschreiben neuer Lern- und Berufswege motivieren und diese ermöglichen. Insofern zielt die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens maßgeblich auf die Zunahme der Bildungs- und in der Folge auch der Erwerbsbeteiligung.

Die Potenziale der Anerkennung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zeigen sich in Handlungsfeldern von hoher bildungspolitischer Priorität, z.B.

- die Eingliederung von Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt: Identifizierung und Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen sind die Voraussetzung für passgenaue Qualifizierungen. Sie ermöglichen den Einstieg in das Erwerbsleben und die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt auch für Menschen mit geringen Erwerbchancen, beispielsweise Niedrigqualifizierten, aber auch Menschen mit Migrationshintergrund.
- die Zunahme beruflicher Mobilität: Die Anerkennung unterstützt durch die Möglichkeit des Quereinstiegs die berufliche Mobilität und trägt damit zur Sicherung von Arbeitsplätzen und einer anforderungsgerechten Besetzung von Stellen bei.
- die Erhöhung der Studienberechtigtenquote: Die Erfahrungen von Ländern mit differenzierten Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Berufserfahrene weisen auf eine Steigerung der Studierendenquote durch Anerkennung von Lernleistungen aus anderen Kontexten hin.

Einordnung Anerkennung

Eine wesentliche Ursache für die vergleichsweise geringe Bedeutung formaler Anerkennung informell erwobener Kompetenzen scheint in dem deutschen Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem selbst begründet zu liegen, das in großen Teilen eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt ist und eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht. Dem Erfahrungslernen kommt dabei durch hohe Praxisanteile, besonders in der dualen Ausbildung, eine große Bedeutung zu. Damit ist Deutschland eines der europäischen Länder, in deren Bildungssystem das Lernen im Arbeitsprozess traditioneller Bestandteil ist.⁹

Mit der sich verändernden Bevölkerungsstruktur, den sich schnell wandelnden Anforderungen an Beschäftigte und dem Abschied von der „Normalerwerbsbiographie“ greift aber dieses System in Deutschland nicht mehr durchgängig und macht die Anerkennung von in anderen als in formalen Kontexten erworbenen Kompetenzen erforderlich. Bisher heißt Anerkennung im Sinne einer Berechtigung für Deutschland wegen des ausgeprägten formalisierten Berufsbildungskonzepts, dass sie mit Zulassungsbedingungen aus dem formalen Bildungssystem, einer externen Prüfung und dem Erhalt eines Zertifikats verbunden ist. Die Charakteristika des deutschen Systems ‚Qualifikationsorientierung‘ und ‚Laufbahnbezogenheit‘ finden ihre Entsprechung nicht durchweg in der betrieblichen Praxis. Auch wenn Abschlüsse bei der Personalauswahl in den Betrieben nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, sind für ihre Bewertungen häufig darüber hinaus berufliche und außerberufliche Erfahrungen relevant.

⁹ vgl. Hippach-Schneider, Ute; Krause, Martina; Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, hrsg. von Bousquet, Sylvie, Cedefop Panorama series 136, Luxemburg

Ein zentrales System der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist, existiert in Deutschland nicht. Es gibt vielmehr eine Reihe nebeneinander bestehender rechtlich verankerter und mit einer formalen Anerkennung bzw. einer Zulassung oder Berechtigung verbundener Verfahren, die unterschiedlichen Zuständigkeiten unterliegen. Zudem gibt es eine Reihe bildungspolitisch initiiertes Aktivitäten und Programme zur Förderung des lebenslangen Lernens, in denen theoretisch und praktisch eine Annäherung und Vorbereitung auf Anerkennung non-formalen und informellen Lernens stattfindet. Neben den im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt wirksamen Verfahren und den bildungspolitisch initiierten Programmen gibt es tarifvertragliche Regelungen und betriebliche Verfahren, die auf dem Arbeitsmarkt zum Tragen kommen, aber nicht mit einer Zulassung innerhalb des Bildungssystems und einer formalen Anerkennung verbunden sind.

Konzeption der Studie

Intention der OECD ist es, aus den sich beteiligenden Ländern umfassende Berichte zum Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zu erhalten, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen einen Vergleich untereinander zulassen und aus denen Beispiele guter Praxis ableitbar sind. Um diesen Anforderungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit soweit wie möglich zu genügen und gleichzeitig das deutsche System mit seinen Verfahren und Ansätzen nachvollziehbar zu machen und einordnen zu können, ist der Hauptteil der Studie abweichend von den OECD-Vorgaben in zwei Teile gegliedert.

„Teil A: Verfahren der Anerkennung“ dient der Übersicht und vertieften Darstellung der Verfahren und Ansätze selbst, ihrer unterschiedlichen Legitimation, der Rahmenbedingungen, Zielstellungen und ihrer Inanspruchnahme. Da wie beschrieben nicht ein System der Anerkennung mit entsprechender Zuständigkeit und einheitlicher Regelung, sondern vielfältige Ansätze in Deutschland existieren, liefert dieser Abschnitt einen systematischen

Überblick über vorhandene Verfahren der Anerkennung und einen Einblick in bildungspolitische Initiativen und Aktivitäten, die auf Erkennung und Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen zielen. Zur Erläuterung des Hintergrunds werden Strukturen und Zuständigkeiten im deutschen Bildungssystem, soweit zum Verständnis relevant, einleitend kurz dargestellt. Damit bietet Teil A eine eigenständige Ergänzung zur Systematik der OECD.

„Teil B: OECD Components“ orientiert sich an dem Leitfaden der OECD, der zur Beschreibung der länderspezifischen Situation fünf thematische Blöcke mit einem dezidierten Fragenkatalog vorsieht. Dieser Struktur wird soweit wie möglich gefolgt, Kürzungen sind in der Regel der Datengrundlage geschuldet, Erweiterungen fließen mit Blick auf die Grundsatzfragen des Vorhabens ein. Zur Erläuterung wird an entsprechender Stelle auf die in Teil A beschriebenen Rahmenbedingungen und Verfahren Bezug genommen.

Die Länderstudie liefert eine Vielzahl von Informationen und Einschätzungen zu dem Thema Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, aus denen abschließend Schlussfolgerungen und zukünftige Handlungsfelder abgeleitet und begründet werden.

Der von der OECD empfohlene Annex 1 mit einem konkreten Tabellenraster zur Beteiligung an Prozessen der Anerkennung, der eine weitere auf quantitative Daten gestützte Grundlage für die vergleichende Länderanalyse bilden soll, lässt sich für Deutschland aufgrund fehlender empirischer Daten gegenwärtig nur fragmentarisch füllen. Dies liegt wesentlich in den unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und der jeweiligen statistischen Tradition begründet, die zu einer großen Varianz bei der Erhebung von Daten führt. Die geforderten Daten werden in der Regel nicht erhoben und wenn doch, sind sie hinsichtlich vergleichbarer Merkmale und Aussagekraft nur sehr eingeschränkt nutzbar.

Wie einleitend dargelegt, gibt es in Deutschland vielfältige Verfahren und Ansätze von Anerkennung non-formalen und informellen Lernens mit unterschiedlichen Zielrichtungen und Zuständigkeiten, nicht jedoch ein einheitliches System. Zur

A Verfahren der Anerkennung

Illustration der Vielfalt und der Übersichtlichkeit halber werden diese Verfahren dem Leitfaden der OECD in diesem Abschnitt vorangestellt und ihre Zielstellungen, rechtlichen Grundlagen, charakteristischen Merkmale und die Inanspruchnahme, soweit sie erhoben wird, erläutert.

Die Definition der OECD von „recognition of learning“ betont die Möglichkeit zur Kombination und Weiterentwicklung von Lernleistungen und ihre Würdigung.¹⁰ Damit beschränkt sich die Definition nicht auf formale Zertifizierung, sondern hebt auf die Wertschätzung unterschiedlicher Arten von Lernleistungen ab, beispielsweise durch Zugangsmöglichkeiten zu weiterer Bildung, innerhalb eines Bildungsgangs oder zwischen Bildungsgängen, durch den erleichterten Zugang zum Beschäftigungssystem oder durch Verkürzung von Lernzeiten. In Deutschland lässt sich zwischen verschiedenen Formen der Anerkennung unterscheiden, mit jeweils unterschiedlichen Reichweiten.

Die formale Anerkennung ist ordnungspolitisch geregelt und geht mit Berechtigungen beim Zugang zu Bildung und innerhalb des Bildungssystems einher. In der Regel definiert über Bildungsgänge und -inhalte, Prüfungen und Zertifikate findet sie zumeist auf dem Arbeitsmarkt eine entsprechende Würdigung und hat teilweise schon eine lange Tradition in Deutschland.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von bildungspolitisch initiierten Ansätzen und Programmen, die auf Durchlässigkeit und Verzahnung von Bildungswegen, auf die Erkennung und Sichtbarmachung non-formalen und informellen Lernens und auf die Bewertung von Lernergebnissen zielen. Diese überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelten Ansätze tragen zu einer Veränderung des Blickwinkels auf den Kompetenzerwerb im Verlaufe des Lebens bei und stärken damit die Kultur der Anerkennung von Lernergebnissen in Deutschland.

Zwar nicht im Bildungssystem, aber auf dem Arbeitsmarkt bzw. innerbetrieblich wirksam sind tarifvertragliche Regelungen und betriebliche Verfahren, wie Arbeitszeugnisse, Personalgespräche und Assessment-Verfahren. Die betriebliche Praxis zeigt, dass Zertifikate allein für die Personalauswahl nicht aussagekräftig sind und Personaleinsatz und Qualifikationsprofil durchaus voneinander abweichen können. Während bei den ersten Verfahren von formaler Anerkennung gesprochen werden kann, handelt es sich bei den beiden anderen Gruppen um die Würdigung durch Wirtschaft und Gesellschaft und damit um gesellschaftliche Anerkennung.

Die Systematik dieses Abschnitts orientiert sich an den drei beschriebenen Formen der Anerkennung. Nach einem Exkurs mit Hintergrundinformationen zum deutschen Bildungssystem folgen in Abschnitt A.1 die Verfahren, die bereits heute mit einer Anerkennung in Form von berechtigtem Zugang zu weiterer Bildung oder zur Ausübung beruflicher Tätigkeiten verbunden sind. Abschnitt A.2 zeigt das Spektrum an bildungspolitischen Initiativen und Ansätzen als wesentliche Voraussetzung für die Anerkennung und Abschnitt A.3 konzentriert sich auf Verfahren, die in den Betrieben zum Einsatz kommen.

Das Deutsche Bildungssystem

Grundstruktur

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein föderal verfasster Staat. Die primäre Zuständigkeit für Gesetzgebung und Verwaltung in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur, die so genannte Kulturhoheit, liegt bei den Ländern. Soweit das Grundgesetz nicht dem Bund Gesetzgebungsbefugnisse verleiht, haben die Länder das Recht der Gesetzgebung, das im Bildungswesen die Bereiche Schule, Hochschule, die Erwachsenenbildung und Teile der Weiterbildung umfasst. Entscheidend für eine vergleichbare Entwicklung des Bildungswesens in den Ländern ist vor allem die Zusammenarbeit in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK).

¹⁰ s.a. Einleitung sowie OECD (Hrsg.) (2005)

Der Bund ist für die Regelungen in folgenden Bereichen zuständig, wobei Gesetzgebungs- und Finanzierungs-kompetenz teilweise differieren:

- Außerschulische berufliche Aus- und Weiterbildung,
- Ausbildungsförderung,
- Schutz der Teilnehmenden am Fernunterricht,
- Maßnahmen zur Arbeitsförderung,
- Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Durch die im Sommer 2006 beschlossene Föderalismusreform wurde die Rahmengesetzgebungs-kompetenz des Bundes auf die Bereiche Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse (Art. 72 Abs. 3 Nr. 6 GG n.F. i. V.m. Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG n. F.) beschränkt. Außerdem kann der Bund weiterhin im Rahmen der sog. „Gemeinschaftsaufgaben“ (Art. 91b GG n.F.) im Einvernehmen mit den Ländern auf dem Gebiet der wissenschaftlichen und Forschungsvorhaben an den Hochschulen (Art.

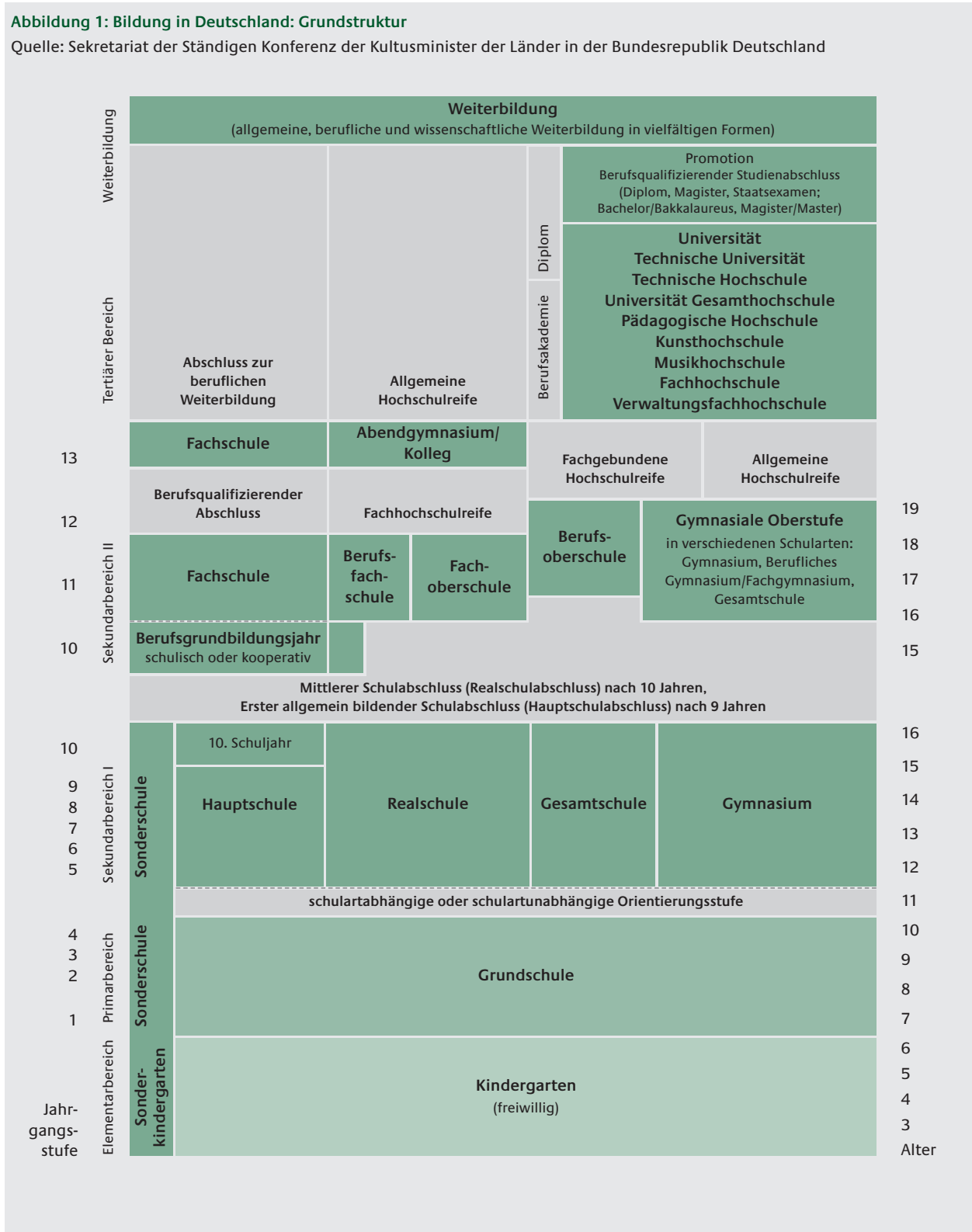
91b Abs. 1 Nr. 2 GG) und im Benehmen mit den Ländern bei Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten tätig werden.

Damit ist die Bildungspolitik weitgehend auf die Länder übergegangen. Beim Bund verbleiben die Kompetenzen zur Regelung der Hochschulzulassung und der Hochschulabschlüsse, von denen die Länder aber abweichen können, und die Kompetenz für den betrieblichen Teil der beruflichen Bildung im dualen System als Teil des Rechts der Wirtschaft. In Fällen überregionaler Bedeutung können Bund und Länder aufgrund von Vereinbarungen der Forschungsförderung zusammenwirken, ebenso bei Aktivitäten zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im internationalen Vergleich.

Der folgende schematische Überblick gibt den grundsätzlichen Aufbau des Bildungssystems wieder, die grafische Darstellung lässt aber keine Schlussfolgerungen auf die Beteiligung zu. Organisationsformen und Bezeichnungen differieren zwischen den Bundesländern.

Abbildung 1: Bildung in Deutschland: Grundstruktur

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland



Berufliche Bildung

Die Bedeutung der verschiedenen beruflichen Ausbildungswege veranschaulicht Abbildung 2. Während etwa jede oder jeder Fünfte eines Abschlussjahrgangs ein Studium beendet, kommt rund jede oder jeder Zweite aus einer (über-)betrieblichen Ausbildung im dualen System. Etwa 15 % bleiben langfristig ohne Berufsabschluss.

Bezogen auf die Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen lag der Anteil derjenigen, die einen neuen Ausbildungsvertrag im Herbst 2004 unterschrieben hatten, mit gut 60 % sogar noch höher. Insgesamt waren es 572.980 junge Menschen, 91 % von ihnen hatten einen betrieblichen und 9 % einen überbetrieblichen Ausbildungsplatz. 358.870 Schulabgängerinnen und -abgänger begannen zu diesem Zeitpunkt ein Studium.

Abbildung 2: Struktur eines Jahrgangs nach Abschlussarten 2004

nach: Schaubilder zur Berufsbildung, BIBB, 2006; www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_ausweitstat_schaubilder_heft-2006.pdf

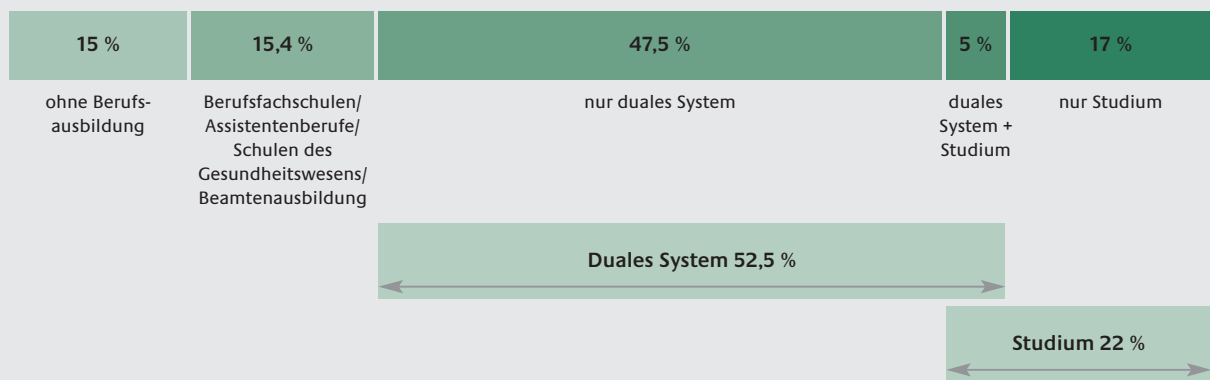


Abbildung 3: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2000 und 2004 nach schulischer Vorbildung in Prozent

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), S. 83



Zunehmend mehr Jugendliche sehen sich mit Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung und/oder die Beschäftigung konfrontiert. Das Übergangssystem aus allgemeinbildender Schule und qualifizierter Berufsausbildung hat in den letzten zehn Jahren seine Teilnehmerzahl um 43 % erhöht. Diese Schwierigkeiten betreffen nicht allein die untersten Bildungsstufen, auch wenn sie diese am härtesten treffen, wie Abbildung 3 zeigt.

Die Quote der Schulabbrecher hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich rückläufig entwickelt. Während im Jahr 2000 noch 9,6 % der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verließen, waren es 2003 genau 9 % und im Jahr 2005 8,2 %. In Deutschland werden unter „Schulabbrechern“ diejenigen Schülerinnen und Schüler gefasst, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen.

Berufliche Bildung der Sekundarstufe II

Berufliche Bildung der Sekundarstufe II findet sowohl im dualen System, also der Kombination von betrieblicher Ausbildung und Berufsschule als auch in Berufsfachschulen statt. Das duale System ist der größte Bildungsbereich in der Sekundarstufe II: Abgängerinnen und Abgänger aus allen Schularten nehmen Ausbildungen im dualen System auf.

Der Bund hat die Kompetenz für die Berufsausbildung in den Betrieben, die Länder sind für die Berufsausbildung in den Schulen und somit auch für die Berufsschulen zuständig.

Für den Bereich der beruflichen Bildung sind das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO), die bezüglich der Berufsausbildung überwiegend gleichlautende Regelungen für das Handwerk enthält, von zentraler Bedeutung.

Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) oder das sonst zuständige Fachministerium kann im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durch Rechtsverordnung Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und für die Ausbildungsberufe Ausbildungsordnungen erlassen. In den Ausbildungsordnungen sind die Ziele, Dauer,

Inhalte und Prüfungsanforderungen für die Ausbildung in Betrieben festgelegt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) erarbeitet die Entwürfe gemeinsam – mit Sachverständigen aus der Berufspraxis, die von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften benannt werden. Zurzeit existieren 342 Ausbildungsberufe in Deutschland.¹¹

Zuständig für die Beratung, Überwachung der Ausbildungsdurchführung in den Betrieben, die Durchführung von Prüfungen und die Vergabe von Abschlüssen/Qualifikationen sind im dualen System die „zuständigen Stellen“, in den Ausbildungsbereichen Industrie und Handel, Handwerk und Freie Berufe die jeweiligen Kammern als Selbstverwaltungsorgane, in den restlichen Ausbildungsbereichen vor allem Landesministerien.

Berufliche Bildung im Tertiärsystem

Die tertiäre Bildung umfasst Bildungsprozesse an Hochschulen und Universitäten. Darüber hinaus werden die in einigen Bundesländern existierenden Berufsakademien und einzelne weitere außerhochschulische Einrichtungen diesem Bereich zugezählt. Sie bieten berufsqualifizierende Bildungsgänge für Absolvierende des Sekundarbereichs II mit Fachhochschulreife. Die Detailregelungen in diesem Bereich obliegen den einzelnen Ländern, das Hochschulrahmengesetz (HRG) regelt derzeit noch den Rahmen des Hochschulwesens, beispielsweise die grundsätzlichen Aufgaben der Hochschulen und ihre Rechtsstellung. Als Folge der Föderalismusreform wurde die Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes zum 1. Oktober 2008 beschlossen¹² und die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes auf die Bereiche Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse beschränkt. Mit der Übertragung der Kompetenzen auf die Länder werden eine Vielzahl länder- und hochschulspezi-

¹¹ Stand Juli 2007

¹² Der Entwurf eines „Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes“ wurde im Mai 2007 von der Bundesregierung beschlossen. Er sieht ein Außerkrafttreten zum 1. Oktober 2008 vor. Mit der Aufhebung soll das Signal gegeben werden, die Hochschulen zugunsten von mehr Wettbewerb aus der Detailsteuerung zu entlassen. (Drucksache 352/07, S. 7)

fischer Regelungen erwartet, deren Auswirkungen auf die Akzeptanz und Transparenz der Verfahren zur Anerkennung qualifizierter Berufstätigkeit noch nicht zu ermessen sind.

Weiterbildung

Seiner großen Bedeutung wegen wird der Bereich der Weiterbildung in Deutschland als vierte Säule des Bildungssystems bezeichnet – neben den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen als erste, den Einrichtungen der betrieblichen Ausbildung als zweite und den Fachhochschulen und Universitäten als dritte Säule. Im Unterschied zu den drei anderen ist der Bereich der Weiterbildung durch einen Pluralismus der Anbietenden, einen weitgehenden Marktcharakter, eine vergleichsweise geringe Regelungstiefe durch den Staat, dem höchstens eine subsidiäre Rolle zukommt, durch Freiwilligkeit der Teilnahme und durch Multifunktionalität gekennzeichnet.

Die wichtigsten rechtlichen Bestimmungen zur Weiterbildung finden sich auf Bundesebene im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und dem in das Sozialgesetzbuch III (SGB III) einbezogenen Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Auf Länderebene handelt es sich um Erwachsenenbildungs- und Bildungsfreistellungsgesetze. Neben diesen zentralen gesetzlichen Bestimmungen existieren noch weitere Regelungen mit Weiterbildungsbezug, wie beispielsweise das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) und das Hochschulrahmengesetz (HRG), die das Fachschulwesen regelnden Schulgesetze der Länder, die Hochschulgesetze der Länder und eine Vielzahl von Tarifverträgen.

Weiterbildung bzw. die non-formale Bildung umfasst alle organisierten Aktivitäten von Weiterbildungsträgern, vor allem Kurse, Lehrgänge und Seminare. Traditionell wird dabei zwischen beruflicher und nichtberuflicher bzw. allgemeiner Weiterbildung unterschieden. Die Abgrenzung dieser beiden Kategorien ist allerdings nicht trennscharf, da unterschiedliche Kriterien, wie Veranstaltungsthema, Veranstaltungsziel, Interesse der Teilnehmenden zur Definition herangezogen werden können, aus denen sich Überschneidungen ergeben.

Bei der beruflichen Weiterbildung wird zwischen betrieblicher, d.h. von Betrieben initiiertes

und zumeist finanzierter beruflicher Weiterbildung, die auch außerhalb des Betriebes stattfinden und durchgeführt werden kann, und außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung differenziert. Zu der nichtberuflichen Weiterbildung werden in der Regel die allgemeine, die politische und die kulturelle Weiterbildung gezählt.

Reformbemühungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit

Die knappe Darstellung der verschiedenen Bereiche und Zuständigkeiten zeigt, dass das Bildungssystem insgesamt sehr heterogen verfasst ist. Einerseits existiert traditionell eine relativ starke Trennung zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung, aber auch innerhalb der beruflichen Bildung zwischen Aus- und Weiterbildung. Andererseits führt die hohe Zahl der Akteure, insbesondere in der Weiterbildung, zu einer gewissen Unübersichtlichkeit. Darüber hinaus erfordert die Kulturhoheit der Länder Anstrengungen, um eine bundesweite Vergleichbarkeit und Anerkennung von landesrechtlich geregelten Bildungsgängen zu erreichen. In der beruflichen Weiterbildung existieren zudem zahlreiche Weiterbildungsregelungen auf Kammerebene. Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen stellt vor diesem Hintergrund eine große Herausforderung dar.

In letzter Zeit wurden jedoch gesetzliche Regelungen erlassen und bildungspolitische Initiativen entwickelt, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen. Mit dem Berufsbildungsreformgesetz wurden zum 1. April 2005 das Berufsbildungsgesetz und das Berufsbildungsförderungsgesetz reformiert und zusammengeführt. Darin enthaltene Regelungen verbessern die Durchlässigkeit an den Schnittstellen zwischen Berufsvorbereitung und dualer Ausbildung, zwischen vollzeitschulischer und betrieblicher Ausbildung sowie zwischen dualer Ausbildung und Fortbildung, und sie vereinfachen den Zugang zu Prüfungen für Menschen, die nicht das duale Ausbildungssystem durchlaufen haben („Externenprüfung“).

Die im Zusammenhang mit der Durchlässigkeit relevanten gesetzlichen Neuerungen werden hier überblicksartig vorgestellt. Soweit sie bereits

Eingang in die Praxis gefunden haben und Informationen zu ihrer Umsetzung vorliegen, werden sie in den nachfolgenden Abschnitten näher dargestellt.

Berufsausbildungsvorbereitung

Neu in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen wurde die Berufsausbildungsvorbereitung. Die Benachteiligtenförderung wird damit als integraler Bestandteil der Berufsbildung weiterentwickelt. Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem Ausbildungsberuf nicht erwarten lässt, können mit Qualifizierungsbausteinen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden, qualifiziert werden (§ 68 ff. BBiG). (Abschnitt A.1.1.5)

Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit

Der Besuch eines Bildungsgangs berufsbildender Schulen kann ganz oder teilweise auf eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf angerechnet werden, bei entsprechender Regelung durch Rechtsverordnung auf Landesebene (§ 7 BBiG).

Zulassung zu Abschlussprüfungen im dualen System nach Besuch einer berufsbildenden Schule

Wenn ein Bildungsgang einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrich-

tung der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht, sind Absolventinnen und Absolventen dieses Bildungsgangs zuzulassen (§ 43 (2) BBiG). Hierzu können Landesregierungen Rechtsverordnungen erlassen. (Abschnitt A.1.1.1)

Zulassung zu Abschlussprüfungen im dualen System aufgrund von Berufserfahrung

Durch das Berufsbildungsreformgesetz wurde außerdem der Zugang zur sogenannten „Externenprüfung“ erleichtert. In § 45 BBiG ist geregelt, dass zur Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf zugelassen werden kann, wer nachweisen kann, mindestens das Eineinhalbfache (zuvor: das Doppelte) der Ausbildungszeit im Beruf tätig gewesen zu sein. Allerdings kann vom Nachweis dieser Mindestzeit abgesehen werden, wenn der Kandidat/die Kandidatin glaubhaft machen kann, die erforderliche berufliche Handlungskompetenz erworben zu haben. (Abschnitt A.1.1.1)

Engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung

Mit dem Berufsbildungsreformgesetz wurde die Möglichkeit eingeführt, über die Ausbildung hinausgehende Kompetenzen zu vermitteln, zu prüfen und zu zertifizieren. Für den Erwerb dieser „Zusatzqualifikationen“ kommen u.a. zusätzliche Wahlbausteine und Teile anderer Ausbildungsordnungen, aber auch Fortbildungsordnungen in Betracht (§ 5 (2) 5, § 49 BBiG).

A.1 Verfahren mit Anerkennung im Bildungssystem und im Beschäftigungssystem

Die in diesem Abschnitt dargestellten Verfahren sind mit einer formalen Anerkennung verbunden und ermöglichen entsprechend den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und – soweit es der Arbeitsmarkt zulässt – auch in das Beschäftigungssystem. Denn auch heute gilt, was Hradil schon für die siebziger Jahre feststellte, dass angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt Bildungsgrade „von der zureichenden, aber oft nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung für den Eintritt in höher entlohnte und angesehenere Berufsfelder“ wurden.¹³ Einige der Verfahren bestehen seit den sechziger Jahren. Hauptanliegen waren damals, die starke Selektivität im Bildungssystem aufzubrechen und den Zugang zu höherer Bildung für bildungsferne Schichten zu ermöglichen. Obwohl sich seither in Deutschland viel verändert hat und Barrieren aufgehoben wurden, geht es auch heute noch um den Abbau von sozialer Selektivität und Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung. Die Erhöhung des Bildungsniveaus durch zunehmende Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten und ansteigende Studierendenquoten, wachsende berufliche, aber auch geografische Mobilität und Nutzung vorhandener Potenziale sind wesentliche Anliegen in der Diskussion um Anerkennung, die sowohl für die Individuen selbst als auch für die Gesellschaft gelten.

Die hier dargestellten Verfahren richten sich an unterschiedliche Zielgruppen, häufig an Menschen mit Berufserfahrung, und zeichnen sich durch unterschiedliche Ansätze aus. Während die Umschulung und der Zweite Bildungsweg beispielsweise der organisierten Weiterbildung mit Vermittlung und Zertifizierung (und damit dem non-formalen Lernen) zuzuordnen sind, stellt für

die Externenprüfung und den Dritten Bildungsweg in einigen Ländern das Erfahrungslernen im Erwerbsleben (d.h.: das informelle Lernen) die Voraussetzung für die Zulassung zu einer Prüfung dar. Es gibt die Möglichkeit, aber nicht die Notwendigkeit, sich in einem Kurs speziell darauf vorzubereiten.

Im Folgenden wird zwischen Verfahren unterschieden, die der Aus- und Weiterbildung zugerechnet werden und für die das BBiG bzw. die HwO und andere Bundesregelungen zutreffen, und zwischen hochschulischen Verfahren, deren Ausgestaltung überwiegend den Ländern obliegt.

Zur Einordnung der wenigen in diesem Abschnitt lieferbaren Zahlen finden sich hier Überblickstabellen mit Daten für die Bundesrepublik Deutschland zur Gesamtbevölkerung, dem Ausländeranteil und zum Erwerbsstatus nach Altersgruppen.

Tabelle 1: Bevölkerung in Deutschland und Ausländeranteil 2005

Altersgruppe	Insgesamt	Ausländer in %
unter 18 Jahre	14.557.404	9
18–21	3.815.139	10
22–24	2.966.926	13
25–29	4.852.077	17
30–34	5.003.176	17
35–39	6.691.142	11
40–44	7.190.003	9
45–49	6.349.005	8
50–54	5.619.568	8
55–59	4.853.457	9
60–64	4.670.024	7
65–69	5.374.399	4
70–74	3.759.730	3
75–79	3.055.125	2
80–84	2.158.010	2
85 und älter	1.522.810	3
Gesamt	82.437.995	9

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden 2007

13 Hradil, Stefan (1990): Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neuen Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 82

Tabelle 2: Erwerbsstatus 2005

Altersgruppen	Bevölkerung	Erwerbstätige	Erwerbslose	Erwerbspersonen	Nichterwerbspersonen
unter 15 Jahre	11.481	–	–	–	11.481
15 bis unter 20 Jahre	4.921	1.266	218	1.484	3.437
20 bis unter 25 Jahre	4.916	2.916	529	3.445	1.471
25 bis unter 30 Jahre	4.807	3.348	479	3.827	980
30 bis unter 35 Jahre	5.091	3.854	458	4.312	779
35 bis unter 40 Jahre	6.665	5.288	547	5.836	829
40 bis unter 45 Jahre	7.212	5.835	628	6.463	749
45 bis unter 50 Jahre	6.138	4.896	544	5.439	698
50 bis unter 55 Jahre	5.591	4.202	527	4.729	862
55 bis unter 60 Jahre	4.803	3.039	475	3.514	1.289
60 bis unter 65 Jahre	6.216	1.509	175	1.685	4.532
65 Jahre und mehr	14.626	413	/	415	14.210

Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden 2007

A.1.1 Verfahren im System der Aus- und Weiterbildung

A.1.1.1 Externenprüfung

Einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf kann auch erwerben, wer nicht die üblicherweise erforderliche duale Ausbildung durchlaufen hat, stattdessen aber eine einschlägige Berufstätigkeit oder Ausbildungszeiten nachweisen kann. Konkret ist die Zulassung zu der sogenannten Externenprüfung nach § 45 (2) BBiG und § 37 (2) HwO an folgende Voraussetzungen gebunden:

- Es muss eine Tätigkeit in dem Beruf vorangegangen sein, die mindestens das Eineinhalbfache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit beträgt.
- Diese Mindestzeit kann unterschritten werden, wenn glaubhaft gemacht wird, dass die Bewerberin oder der Bewerber die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigt.
- Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen einschlägigen Ausbildungsberuf.
- Ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland finden Berücksichtigung.

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wird bei der Externenprüfung dem Lernen im Prozess der Arbeit explizit mehr Rechnung getragen als bisher und ein Beitrag zur Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems geleistet.¹⁴

Neben diesen Zugängen gilt nach § 43 (2) BBiG und § 36 (2) HwO auch die Ausbildung in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Bildungseinrichtung als Voraussetzung für die Zulassung zur Externenprüfung, sofern dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht.

Die Externenprüfung wurde im Rahmen der Bildungsreformen in den 1960er/70er Jahren für Erwachsene mit einer längeren Berufserfahrung konzipiert, die aufgrund äußerer Umstände keinen Berufsabschluss erwerben konnten und diesen nachholen wollen. Die Zulassung zur Externenprüfung wird von den zuständigen Stellen allein aufgrund der Aktenlage vorgenommen. In der öffentlichen Diskussion wenig Berücksichtigung finden die mit der Externenprüfung gegebenen Chancen, die für Individuen in einer Statusverbesserung und der höheren beruflichen Mobilität und für Betriebe in der möglichen Rekrutierung von Fachkräften liegen.

Die Externenprüfung wurde im Rahmen der Bildungsreformen in den 1960er/70er Jahren für Erwachsene mit einer längeren Berufserfahrung konzipiert, die aufgrund äußerer Umstände keinen Berufsabschluss erwerben konnten und diesen nachholen wollen. Die Zulassung zur Externenprüfung wird von den zuständigen Stellen allein aufgrund der Aktenlage vorgenommen. In der öffentlichen Diskussion wenig Berücksichtigung finden die mit der Externenprüfung gegebenen Chancen, die für Individuen in einer Statusverbesserung und der höheren beruflichen Mobilität und für Betriebe in der möglichen Rekrutierung von Fachkräften liegen.

Gut 7 % der Teilnehmenden an Prüfungen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen ohne Handwerk¹⁵ waren im Jahr 2005 Externe, mehrheitlich handelt es sich um Personen mit einschlägiger Berufstätigkeit (83 %). Nach dem Tiefpunkt im Jahr 2000 ist die Anzahl der externen Prüfungsteilnehmenden um knapp 9.000 auf rund 30.000 gestiegen, liegt allerdings noch unter dem Niveau des Jahres 1995.¹⁶ Entsprechend des Stellenwerts unter den Ausbildungsberufen werden die meisten Externenprüfungen im Bereich „Industrie und Handel“ durchgeführt (80 %), in den anderen Bereichen spiegelt sich die Bedeutung nicht wider: Während beispielsweise der Bereich „Hauswirtschaft“ bei den Gesamtprüfungszahlen nur einen Anteil von gut ein Prozent einnimmt, liegt der Anteil bei der Externenprüfung bei gut elf Prozent und ist damit der zweitwichtigste Bereich. Dies liegt vor allem in dem hohen Anteil derjenigen begründet, die aus einer beruflichen Schule oder Bildungseinrichtung kommend die Externenprüfung ablegen.

14 vgl. hierzu u.a. BMBF (Hrsg.) (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes.

15 Im Bereich Handwerk werden die externen Prüflinge nicht gesondert gemeldet, sind aber in den Zahlen über Teilnehmende an Abschlussprüfungen enthalten.

16 vgl. hierzu und im Folgenden: BMBF (Hrsg.) (2007a): Berufsbildungsbericht 2007, ohne Ort 2007 (Zugang über Internet)

Tabelle 3: Externe Prüfungsteilnehmende nach Art der Zulassung und Ausbildungsbereich 2005

Ausbildungsbereich	Teilnehmer und Teilnehmerinnen		davon: Anteil an Externen insgesamt	
	Zulassung nach		Zulassung nach	
	§ 43, Abs. 2 BBiG	§ 45, Abs. 2 BBiG	§ 43, Abs. 2 BBiG	§ 45, Abs. 2 BBiG
	berufliche Schule/ Bildungs- einrichtung	Berufstätigkeit	berufliche Schule/ Bildungs- einrichtung	Berufstätigkeit
	Anzahl		Anzahl	
Industrie und Handel	2.754	20.601	11,8	88,2
Freie Berufe	25	198	11,2	88,8
Öffentlicher Dienst	43	877	4,7	95,3
Landwirtschaft	14	1.460	0,9	99,1
Hauswirtschaft	2.323	1.336	63,5	36,5
Seeschifffahrt	0	0	-	-
Alle Bereiche*	5.159	24.472	17,4	82,6

*ohne Handwerk

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2007a): Übersicht 2.2.5/3

In den meisten Ausbildungsbereichen bestehen die Externen etwas seltener die Prüfung als die Gesamtheit der Prüflinge, besonders deutlich wird dies im Bereich „Industrie und Handel“. Eine Ausnahme bildet der Bereich „Landwirtschaft“, hier sind die Teilnehmenden mit einschlägiger Berufserfahrung seit Jahren erfolgreicher als die Prüflinge des regulären Ausbildungsweges. Das spricht dafür, dass dem Erfahrungslernen in diesem Bereich ein besonderer Stellenwert zukommt, und weist auf die hohe Bedeutung der Nachqualifizierung von Berufserfahrenen hin.

Tabelle 4: Externe Prüfungsteilnehmende nach Ausbildungsbereichen seit 1995

Jahr	Externe insgesamt	Anteil an allen Prüfungsteilnehmenden	bestandene Prüfungen insgesamt	bestandene Prüfungen Externe
	Anzahl			
Ausbildungsbereiche insgesamt*				
1995	31.903	7,7	86,7	77,0
2000	20.757	5,4	88,6	79,4
2005	29.631	7,4	85,3	76,3
Industrie und Handel				
1995	23.800	7,7	86,4	73,9
2000	14.678	5,0	88,9	76,4
2005	23.355	7,4	88,0	74,4
Freie Berufe				
1995	743	1,4	85,8	84,9
2000	211	0,4	89,0	77,3
2005	223	0,5	87,6	84,8
Öffentlicher Dienst				
1995	2.572	8,7	91,4	83,4
2000	1.246	7,1	91,2	79,2
2005	920	5,8	91,2	86,2
Landwirtschaft				
1995	1.868	14,9	86,9	94,4
2000	786	4,7	81,2	94,3
2005	1.474	9,6	82,0	87,1
Hauswirtschaft				
1995	2.895	37,0	87,2	83,3
2000	3.836	49,0	86,6	88,0
2005	3.659	47,8	83,5	81,2

* ohne Handwerk

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2007a): Übersicht 2.2.5/2

Eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung aus den 1990er Jahren zu den Externenprüfungen zeigt, dass knapp die Hälfte der Teilnehmenden einen Hauptschulabschluss, ein Drittel die mittlere Reife und um die 15 % die Hochschul- bzw. Fachhochschulreife hatten. Für drei Viertel der Befragten führte die Externenprüfung bereits zu einem zweiten Berufsabschluss.¹⁷ In der Regel hatten sie die Entscheidung für die Prüfungsteilnahme individuell mit dem Ziel einer besseren beruflichen Position und Verbesserung ihrer materiellen Situation, weniger auf Veranlassung eines Betriebes gefasst. Nach ihren Aussagen haben sie durch den anerkannten Berufsabschluss mehr Aufstiegschancen, Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt erreicht. Dies entspricht auch dem Nutzen, den Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildung erwarten.

In welche Richtung die Weiterentwicklung non-formalen und informellen Lernens in Zusammenhängen der beruflichen Bildung gehen wird, machen Entwicklungen in Bezug auf zweijährige Ausbildungsberufe deutlich. So wurden im Rahmen der Neuordnung der Berufe im Einzelhandel vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern zur Unterstützung der Ausbildung im Einzelhandel computergestützte, praxisnahe und handlungsorientierte multimediale Lernmedien entwickelt. Diese Lernarrangements sind mit der Idee verknüpft, die Vorbereitung auf die Externenprüfung zu erleichtern.

Die Inhalte der Lernarrangements sind virtuell eingerichtet; der Lernprozess kann unabhängig vom Ausbildungspersonal organisiert und gestaltet werden. Damit stehen für die Ausbildung im Einzelhandel erstmals multimediale Lernmedien als alternative Möglichkeit der Qualifizierung zur Verfügung. Die Lernarrangements enthalten ausgewählte Inhalte des dritten Ausbildungsjahres im Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ und ermöglichen das selbstständige Aneignen dieser Inhalte für die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung.

17 vgl. Hecker (1994): Ein nachgeholt Berufsabschluss lohnt sich allemal – Externenprüfung in der Praxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (6) S. 27–33.

Zielsetzung der Lernarrangements ist in erster Linie, insbesondere ausgebildeten Verkäufern und Verkäuferinnen mit zweijähriger Ausbildung, die keinen Anschlussvertrag haben, neue Chancen für die Fortsetzung ihrer Ausbildung zu eröffnen und sich die Kenntnisse und Fertigkeiten des dritten Ausbildungsjahres anzueignen und die Abschlussprüfung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ zu absolvieren.

A.1.1.2 Aufstiegsfortbildung

Als eine Form der beruflichen Fortbildung, die generell der Erhaltung, Anpassung und Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit dient, zielt die Aufstiegsfortbildung speziell auf die Erweiterung dieser Handlungsfähigkeit und damit auf die Ermöglichung eines beruflichen Aufstiegs (§ 1 (4) BBiG). Aufstiegsfortbildung ist ein wichtiger Bereich der Weiterbildung und wird in Deutschland entsprechend dem non-formalen Lernen zugeordnet. Die geregelte Aufstiegsfortbildung spielt eine wichtige Rolle beim lebenslangen Lernen, was sich an dem – trotz des Rückgangs in den letzten zehn Jahren – vergleichsweise hohen Niveau der Teilnehmenden- und Absolvierendenzahlen belegen lässt.¹⁸

Fortbildungsprüfungen setzen in der Regel einen beruflichen Abschluss und eine Mindestdauer praktischer Berufstätigkeit voraus. Die Vorbereitung auf die Zulassung zu einer Aufstiegsfortbildungsprüfung kann über den Besuch eines Kurses oder einer Fachschule erfolgen, aber auch wie bei Meisterinnen und Meistern beispielsweise durch informelles berufliches Erfahrungslernen und eigenständiges Erarbeiten von theoretischem Fachwissen erworben werden.

18 Vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 8; Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf Fortbildungen, die auf Berufen aufbauen, die durch das BBiG und die HwO geregelt sind. Hier nicht aufgeführt sind die Fortbildungen bspw. für Heilberufe oder im psychotherapeutischen Bereich, die in einigen Ländern in Weiterbildungsordnungen bzw. Weiterbildungsrichtlinien geregelt sind (vgl. deutsche gesellschaft für verhaltenstherapie e.V. (dgvT) (2006): Aktuelles aus der psychosozialen Fach- und Berufspolitik. Tübingen. Abrufbar unter http://www.dgvt.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Rosa_Beilage/RosaBeilage_3_06_Stand_24.08.06.pdf

Die Anerkennung und Regelung der Fortbildungsprüfungen unterliegen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachministerien, die gemeinsam entsprechende Rechtsverordnungen erlassen. Darin werden die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, Ziel, Inhalt und Anforderungen der Prüfungen, Zulassungsvoraussetzungen und das Prüfungsverfahren geregelt (§ 53 BBiG). Soweit Rechtsverordnungen nach § 53 nicht erlassen sind, können die jeweils zuständigen Stellen, das sind z.B. die regionalen Kammern, Fortbildungsprüfungsregelungen erlassen (§ 54 BBiG). Die Durchführung der Prüfungen obliegt den zuständigen Stellen (§ 56 BBiG).

Nach Länderrecht geregelt ist die Aufstiegsfortbildung in Fachschulen für die Bereiche Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen. Sie stellt ein freiwilliges Bildungsangebot im Sinne der EU-Definition zum Lebenslangen Lernen¹⁹ „Lernen außerhalb der Hauptssysteme“ dar und wird zum überwiegenden Anteil durch Institutionen in privater Trägerschaft angeboten, die durch folgende Funktionen gekennzeichnet sind:

Die Aufstiegsfortbildung ist eine berufliche Weiterbildung, die darauf zielt, „Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Funktionsbereich zu übernehmen. Dazu gehören insbesondere Spezialistentätigkeiten und/oder Tätigkeiten im mittleren Management, die in der Regel zwischen dem Funktionsbereich von Hochschulabsolventen und dem von qualifizierten Fachkräften liegen.“²⁰ Unter bestimmten Bedingungen besteht in einzelnen Ländern die Möglichkeit des Hochschulzugangs. Der Besuch der Fachschulen und der Vorbereitungslehrgänge der Kammern ist im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes, dem sogenannten Meister-Bafög, förderfähig.

Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG, bekannt als „Meister-BAföG“) wurde durch die Bundesregierung im April 1996 mit dem Ziel erlassen, die Beteiligung an Maßnahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung zu erhöhen und Existenzgründungen zu unterstützen. Zugleich fördert sie damit die Übergänge von Bildungsgängen, da beispielsweise der Meisterabschluss unter bestimmten Bedingungen den Zugang zur Hochschule möglich macht. Dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz zufolge können Handwerker und andere Fachkräfte, die über eine nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) anerkannte, abgeschlossene Erstausbildung oder einen vergleichbaren Berufsabschluss verfügen und eine Aufstiegsfortbildung absolvieren wollen, eine finanzielle Förderung erhalten. Um gefördert zu werden, müssen die Maßnahmen gezielt auf öffentlich-rechtliche Fortbildungsprüfungen nach BBiG oder HwO oder auf gleichwertige Abschlüsse nach Bundes- oder Landesrecht vorbereiten, die über dem Niveau einer Facharbeiter-, Gesellen-, Gehilfenprüfung oder eines Berufsfachschulabschlusses liegen.²¹

Zu den klassischen Aufstiegsfortbildungen zählen die sogenannten Meisterkurse, die auf Prüfungen zum Meister/zur Meisterin in den Bereichen Handwerk, Industrie und Landwirtschaft vorbereiten. Die handwerkliche Meisterprüfung ist ein durch eine am Sitz der Handwerkskammer errichtete staatliche Prüfungsbehörde (Meisterprüfungsausschuss) abgenommener Nachweis über die Befähigung, einen Handwerksbetrieb selbstständig zu führen und ordnungsgemäß auszubilden, ferner für das Vorhandensein der notwendigen fachlichen, betriebswirtschaftlichen, kaufmännischen, rechtlichen und berufserzieherischen Kenntnisse. In den zulassungspflichtigen Handwerken stellt die Meisterprüfung eine Ausübungsberechtigung dar. Die Industriemeisterprüfung befähigt dazu, Führungsaufgaben in einem Industriebetrieb zu übernehmen. Auch vor der Landwirtschaftskammer können Meisterprüfungen abgelegt werden.

19 vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel, S. 10

20 vgl. Reuling, Jochen; Hanf, Georg: OECD Project „The Role of Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning“. Länderbericht Deutschland. Hrsg. vom BiBB, Forschung Spezial (7), Bielefeld 2004, S. 14

21 <http://www.meister-bafog.info/de/60.php> (Zugriffsdatum: 12.6.07)

Die Einzigen, die bis 2003 als fachlich geeignet und damit zur betrieblichen Ausbildung berechtigt galten, waren die Handwerksmeister und diejenigen, die nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) nach dreijähriger Berufspraxis durch eine erfolgreich abgelegte Ausbildereignungsprüfung ihre fachliche Eignung nachweisen konnten. Im Jahr 2003 wurde die AEVO für fünf Jahre ausgesetzt, sodass bis 2008 Auszubildende den gesonderten Qualifizierungsnachweis der AEVO nicht mehr vorlegen müssen.²² Nach wie vor aber besteht die Möglichkeit, entsprechende Prüfungen, in denen auch in der Berufspraxis erworbene Kompetenzen nachgewiesen werden können, abzulegen. Mit der Aussetzung der Prüfung waren Anreiz und Erleichterung betrieblicher Ausbildung intendiert.

Der überwiegende Anteil der Aufstiegsfortbildungen findet in den Bereichen Industrie und Handel (53 %) und Handwerk (38 %) statt (vgl. Tabelle 5). Weniger als ein Zehntel aller Weiterbildungsprüfungen des Jahres 2005 entfielen auf die Land- und Hauswirtschaft, den öffentlichen Dienst und die freien Berufe.²³ Die Teilnahme an Prüfungen im Handwerk hat in den letzten zehn Jahren stark abgenommen, das gilt insbesondere für die Fortbildungsprüfungen zum/r Handwerksmeister/in. Dort haben sich die Zahlen von gut 53.000 Prüfungen im Jahr 1995 auf 33.000 Prüfungen im Jahr 2000 und 23.000 Prüfungen im Jahr 2005, d.h. jeweils um mindestens ein Drittel verringert. Insgesamt betrachtet hat auch die Beteiligung an Prüfungen zur/m Industriemeister/in über die zwei betrachteten Fünfjahreszeiträume stark abgenommen, wobei die Abnahme in der Zahl der Prüfungen seit 2000 nicht mehr so deutlich erfolgte.²⁴ In der Land- und Hauswirtschaft, die im Jahr 2005 mit gut 2.000 bzw. 500 Personen relativ wenige Prüfungsteilnehmende stellten, ist die Teilnahme sowohl gegenüber 1995 als auch gegenüber 2000 zurückgegangen.

22 vgl. auch im Folgenden BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 250

23 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 245

24 Die häufig angeführten Begründungen Aufhebung des Meisterzwangs und Aussetzung der AEVO für den Rückgang der Meisterprüfungen können nicht die seit 1995 längerfristig rückläufige Entwicklung erklären, da sie erst 2004 bzw. 2003 wirksam wurden. S.a. Fußnote 26

Die Anzahl der Teilnehmenden an den Prüfungen zu Fachkaufleuten und Fachwirten hat dagegen kontinuierlich zugenommen.²⁵ Besonders zwischen 1995 und 2000 waren starke Zuwächse zu verzeichnen, die sich bis 2005 weiter fortsetzten und zu insgesamt ca. 32.000 Prüfungen in diesem Bereich führten. Somit hat – trotz des Rückgangs der Industriemeisterprüfungen – der Bereich Industrie und Handel insgesamt zulegt. Der rückläufige Trend an allen Fortbildungsprüfungen ist zum Teil auf den starken Teilnehmerückgang in den östlichen Bundesländern zurückzuführen.²⁶ Die jüngsten Entwicklungen weisen darauf hin, dass ein weiteres Nachlassen der Teilnahme an Aufstiegsfortbildungen nicht zu erwarten ist und dass das im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes im Jahr 2002 neu gefasste Meister-Bafög zur Stabilisierung des Interesses an Fortbildung beiträgt.²⁷

25 In diesem Bereich kann mittlerweile eine Vielzahl von Qualifikationen erworben werden, die zunehmend nachgefragt werden. Dazu zählen: Betriebswirt/in IHK, Bilanzbuchhalter/in International, Controller IHK, Fachberater/in für Finanzdienstleistungen, Fachkaufmann/-frau für Außenwirtschaft, für Einkauf und Logistik, für Marketing, für Werbung und Kommunikation, Fachagrарwirt/in Fachwirt/in für Finanzberatung, im Sozial- und Gesundheitswesen, Fremdsprachenkorrespondent/in Englisch, Geprüfte/r Bankfachwirt/in, geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in, geprüfte/r Fachkaufmann/-frau für Büromanagement, geprüfte/r Immobilienfachwirt/in, geprüfte/r Informatiker/in, geprüfte/r Industriefachwirt/in, geprüfte/r Versicherungsfachwirt/in, geprüfte/r Werbefachwirt/in u.v.m. (vgl. http://www.fortbildung-bw.de/wb/01_weiterbildungsinteressierte/01_berufswege/industrie.php). Für eine umfassende Übersicht über die im Rahmen von Aufstiegsfortbildungen zu erwerbenden Qualifikationen, auch im technischen Bereich und in den Freien Berufen siehe <http://www.meister-bafog.info/de/84.php>.

26 vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006a): Berufsbildungsbericht 2006, Berlin, S. 252. Die Auswirkungen der Aufhebung des Meisterzwangs in 53 der vormals 94 eingeschränkten Handwerksberufe 2004 sind längerfristig noch nicht zu ermessen. Der Teilnehmerückgang zwischen 2004 und 2005 fällt jedoch moderater aus als noch in den Jahren zuvor. Vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), Übersicht 4.1.3/1

27 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 245

Tabelle 5: Entwicklung der Teilnahme an Prüfungen der Aufstiegsfortbildung und Prüfungserfolge seit 1995

	1995		2000			2005		
	Teilnehmende	Bestandene Prüfungen in %	Teilnehmende	Veränderung der Teilnahme seit 1995 in %	Bestandene Prüfungen in %	Teilnehmende	Veränderung der Teilnahme seit 2000 in %	Bestandene Prüfungen in %
Industrie und Handel	70.557	73,5	65.211	-7,6	75,2	66.823	2,5	69,8
darunter:								
Fachkaufleute	12.241	65,4	12.878	5,2	62,4	14.685	14,0	58,7
Fachwirte	14.096	76,9	17.241	22,3	74,4	17.433	1,1	67,2
Industriemeister	15.939	80,5	10.555	-33,8	83,8	9.757	-7,6	79,5
Handwerk	74.437	82,4	55.912	-24,9	89,0	47.737	-14,6	94,1
darunter:								
Handwerksmeister	53.357	79,4	33.291	-37,6	89,3	22.133	-33,5	99,1
Freie Berufe	931	99,5	4.652	399,7	79,4	4.989	7,2	79,5
Öffentlicher Dienst	7.272	94,8	2.133	-70,7	89,8	2.991	40,2	90,1
Landwirtschaft	3.189	84,6	2.577	-19,2	83,2	2.011	-22,0	82,9
Hauswirtschaft	1.163	80,3	721	-38,0	71,4	522	-27,6	70,3
insgesamt	157.547	79,1	131.206	-16,7	81,6	125.073	-4,7	80,2

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2007a), Übersicht 4.1.3/1. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung 1995; ies-Berechnungen

Die durchschnittliche Erfolgsquote der Aufstiegsfortbildungsprüfungen sämtlicher Ausbildungsberufe liegt bei 80%. Auffällig sind die unterdurchschnittlichen Erfolgsquoten bei den Fachkaufleuten mit unter 60% und bei den Fachwirten mit 67%. Deutlich erfolgreicher schneiden dagegen die Prüflinge im Handwerk ab, darunter insbesondere die Handwerksmeister, die ihre Erfolgsquoten in den letzten Jahren sogar deutlich steigern konnten. Die Anzahl der Studierenden in den Fachschulen

ist in den letzten zehn Jahren nahezu konstant geblieben und lag pro Jahr bei 155.000.²⁸

Der Frauenanteil an allen Fortbildungsprüfungen des Jahres 2005 lag bei 35% und hat sich in Ost und West im Jahr 2005 stark angenähert.

²⁸ Stellungnahme des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) vom 13.08.2007

Ostdeutsche Frauen erreichten knapp 38 %, Westdeutsche kamen auf gut 34 %. Besonders deutlich ist der längerfristige Rückgang des Frauenanteils an den Fortbildungsprüfungen in den östlichen Ländern: Im Jahr 1992 hatte er noch 46 % betragen.²⁹ Diese Entwicklung korrespondiert mit den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung, zu Beginn der 90er Jahre waren die Frauen in den östlichen Ländern signifikant weiterbildungsaktiver als Frauen in den westlichen Ländern, seit Ende der 90er aber gleichen sich die Strukturen zunehmend an.

In einzelnen Fortbildungsberufen sind Frauen besonders stark vertreten, so etwa in der Gruppe „Fachkaufleute des Bereichs Industrie und Handel“, wo sie 76 % der Prüflinge zum Personalkaufmann/-kauffrau stellen oder 71 % der Geprüften zum Bilanzbuchhalter/in ausmachen. Bei den freien Berufen liegt der Frauenanteil an den Prüfungen Steuerfachwirt/Steuerfachwirtin ähnlich hoch. In gewerblichen Fortbildungsberufen hingegen sind deutlich weniger Frauen vertreten, unter den Prüflingen zu Handwerksmeistern/-meisterinnen machen sie lediglich einen Anteil von 17 % aus.³⁰

A.1.1.3 Umschulungen nach BBiG bzw. HwO

Seit 1972 gibt es in Deutschland die Möglichkeit, durch Umschulungsmaßnahmen mit anschließender Prüfung vor der zuständigen Stelle einen Berufsabschluss zu erwerben. Im Gegensatz zur Aufstiegsfortbildung befähigt die berufliche Umschulung zu einer beruflichen Tätigkeit in einem anderen Bereich bzw. führt zu einer neuen beruflichen Qualifikation. Dem deutschen Verständnis von Weiterbildung entsprechend zählt die Umschulung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase³¹ zum non-formalen Bereich. Voraussetzung für die Teilnahme an einer Umschulung ist demnach eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung, wobei ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland zu berücksichtigen sind (§ 61 BBiG).

29 BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 245 f.

30 BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 245 f.

31 vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970), S. 197

Das Ziel der Umschulungen besteht darin, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die aus gesundheitlichen oder arbeitsmarktbedingten Gründen nicht mehr in ihrem Beruf verbleiben können, das Erlernen eines neuen Berufes und die Arbeitsaufnahme in einem anderen Berufsfeld zu ermöglichen. Auch können Umschulungsmaßnahmen zu einem beruflichen Aufstieg führen. Auf der gesamtwirtschaftlichen Ebene dienen Umschulungsmaßnahmen zudem der Verhütung von Arbeitslosigkeit sowie der Vermeidung bzw. Aufhebung eines Mangels an qualifizierten Fachkräften.

Gemäß § 47 (1) BBiG müssen die Umschulungen nach Inhalt, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen der beruflichen Erwachsenenbildung entsprechen und können sowohl in Einzel- als auch in Gruppenmaßnahmen erfolgen. Bei einzelbetrieblichen Maßnahmen erfolgt die Umschulung in Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft und wird durch Unterricht in einer Berufsschule ergänzt. Bei Gruppenumschulungsmaßnahmen übernimmt ein Maßnahmeträger, wie beispielsweise ein Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft oder eine Bildungseinrichtung, die Gesamtverantwortung.³²

Umschulungsmaßnahmen sowie deren Förderung unterliegen dem SGB III, das die Voraussetzungen für die Maßnahmeträger definiert. Die Dauer einer Vollzeitmaßnahme, die zu einem Abschluss in einem allgemein anerkannten Ausbildungsberuf führt, wird laut SGB III als angemessen bezeichnet, wenn sie gegenüber einer entsprechenden Berufsausbildung um mindestens ein Drittel der Ausbildungszeit verkürzt ist.

Seit dem 1. Januar 2003 erfolgt die Finanzierung von Umschulungsmaßnahmen – wie auch die Förderung anderer Weiterbildungsmaßnahmen – über Bildungsgutscheine, die von der Arbeitsagentur an die Interessierten ausgegeben werden. Einen Bildungsgutschein können Personen, die arbeitslos gemeldet sind, sowie Personen, denen

32 IHK Coburg: Merkblatt der Industrie- und Handelskammer zu Coburg. Grundsätze für die Durchführung von Umschulungs- und Rehabilitationsmaßnahmen. http://www.coburg.ihk.de/downloads/Merkblatt_Umschulung.pdf, Zugriffsdatum 20.06.07

Tabelle 6: Entwicklung der Teilnahme an Abschlussprüfungen nach einer Umschulungsmaßnahme seit 2000³⁴

Jahr	insgesamt	Veränderung gegenüber Vorjahr in %	Frauenanteil in %	Erfolgsquoten insgesamt in %
2000	49.744		44,0	85,0
2001	53.565	8,0	43,0	83,0
2002	61.251	14,3	40,3	80,3
2003	53.199	-13,1	40,3	82,1
2004	62.076	16,7	41,1	83,7
2005	49.600	-19,9	39,7	82,9

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2000 ff.): Berufsbildungsbericht 2000 ff., Bonn

eine Arbeitslosigkeit droht, und für die eine Förderung notwendig ist, erhalten. Die Entscheidung darüber treffen die Beraterinnen und Berater der zuständigen Agentur für Arbeit auf der Basis eines Profiling und in Abhängigkeit von der regionalen Arbeitsmarktlage. Umschulungen werden auch über andere Träger finanziert, beispielsweise über Rentenversicherungsträger und Berufsgenossenschaften, wenn der bisherige Beruf aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr ausgeführt werden kann.

In den letzten Jahren hat sich die Bundesagentur für Arbeit zunehmend auf kürzere Weiterbildungsmaßnahmen konzentriert, entsprechend hoch ist der Rückgang im Bereich der Umschulung. Während sich 2004 noch knapp 62.100 Personen nach dem Besuch einer Umschulungsmaßnahme für eine Abschlussprüfung anmeldeten, waren es 2005 mit 49.600 rund 20 % weniger als im Vorjahr, sodass der langjährige Tiefstand aus dem Jahr 2000 unterschritten wurde. Der Frauenanteil hat im Laufe der letzten Jahre fast durchgängig abgenommen und erreicht im Jahr 2005 knapp 40 %.³³

33 BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 123

34 Nicht enthalten sind die Prüfungen des Ausbildungsbereichs Hand-

Nach den Ergebnissen der Repräsentativerhebung im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung haben im Jahr 2003 bundesweit ein Prozent aller Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung eine Umschulung besucht.³⁵ Erstmals seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten liegt dieser Anteil in den westlichen und östlichen Ländern gleich hoch. Während der Anteil im Westen sich etwa auf diesem Niveau gehalten hat, lagen die Anteilswerte im Osten 1994 bei fünf Prozent und 2000 noch bei drei Prozent. Diese Werte verdeutlichen, dass nach der Wende in den östlichen Ländern zumindest die Hoffnung auf einen Übergang in eine andere berufliche Tätigkeit bestand.

A.1.1.4 IT-Weiterbildung

Vor dem Hintergrund einer unüberschaubar gewordenen Menge an Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen im IT-Bereich und einer fehlenden Vergleichbarkeit zwischen einzelnen (Weiter-)

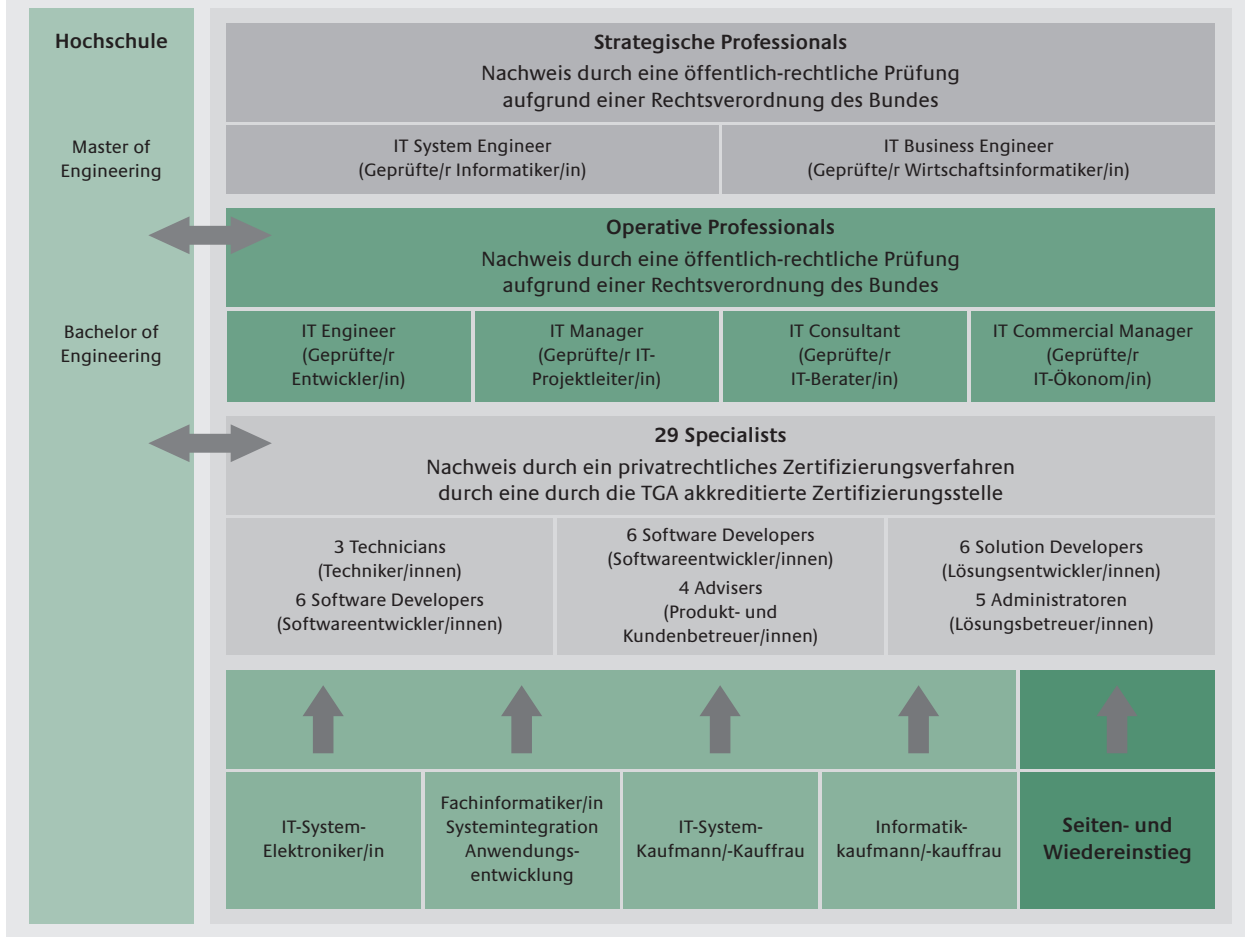
werk, da dieser die Zahlen für Umschulungen nicht getrennt von anderen Abschlussprüfungen meldet (vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 123)

35 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006b): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn, S. 41

Abbildung 4: IT-Weiterbildungssystem – Betriebliche Karrieren durch arbeitsprozessorientierte Weiterbildung

nach: Bundesagentur für Arbeit (2006a): IT Berufe. Informationen für Arbeitnehmer/innen.

Weiterbildung und Beruf, Ausgabe 2006/2007. Nürnberg



Bildungsabschlüssen bestand in Deutschland dringender Handlungsbedarf. Benötigt wurde ein System, das sowohl für die verschiedenen Arbeitsmarktakteure als auch für Unternehmen, Mitarbeitende, Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sowie Studierende Orientierung in Bezug auf Kompetenzprofile wie auch Karriereperspektiven bietet. Im März 2002 wurde das neue, bundesweit gültige Weiterbildungssystem implementiert, das in enger Abstimmung zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmerschaft und Politik entstanden war.³⁶

³⁶ vgl. Bundesagentur für Arbeit (2006a): IT Berufe. Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Weiterbildung und Beruf, Ausgabe 2006/2007. Nürnberg, S. 22 f.

Das IT-Weiterbildungssystem ermöglicht IT-Fachkräften auf der Basis einer bereits abgeschlossenen Ausbildung³⁷, sich auf einer ersten Karrierestufe in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern zu insgesamt 29 verschiedenen „Spezialisten“ zu qualifizieren und auch zertifizieren zu lassen. Dabei stehen die Berücksichtigung von im Erwerbsleben erworbenen Kompetenzen sowie

³⁷ als Fachinformatiker/in mit den Fachrichtungen Anwendungsentwicklung und Systemintegration, IT-Systemelektroniker/in, IT-System-Kaufmann/-Kauffrau oder Informatik-kaufmann/-kauffrau. Diese vier neuen Ausbildungsberufe wurden im Jahr 1998 geschaffen, um den bis dahin veralteten Beruf des/der Datenverarbeitungskaufmanns/kauffrau abzulösen.

die Weiterbildung anhand realer Arbeitsprozesse im Betrieb im Vordergrund. Darauf aufbauend können sie auf einer zweiten Karrierestufe vier verschiedene Abschlüsse als „Operative Professionals“ und auf einer dritten Ebene zwei Abschlüsse als „Strategische Professionals“ erwerben. Die Besonderheiten des IT-Weiterbildungssystems bestehen zum Einen darin, dass es auch Quereinsteigern ohne Abschluss in einem der neuen IT-Berufe eine Weiterqualifizierung ermöglicht, und zum Anderen, dass es über seinen gestuften Charakter eine Verzahnung mit dem Hochschulsystem durch Anrechnungsmöglichkeiten auf Bachelor- und Masterstudiengänge der Hochschulbildung ermöglicht (vgl. Abbildung 4).³⁸

Noch hat das IT-Weiterbildungssystem nicht den Umfang an IT-Spezialisten hervorgebracht, der sich spürbar auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar machen würde. Dennoch wird es hier wegen seiner herausragenden Bedeutung im Hinblick auf die Verzahnung von Bildungswegen, auf die internationale Vergleichbarkeit von Profilen³⁹ sowie im Hinblick auf die formale Anerkennung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen dargestellt

Ein Zugang in das IT-Weiterbildungssystem erfolgt auf der Ebene der Spezialisten auf der Basis eines nachgewiesenen Abschlusses in einem der neuen Ausbildungsberufe der Informations- und

Kommunikationstechnologien (IKT).⁴⁰ Berufspraktiker/innen ohne einschlägige Abschlüsse, Quereinsteiger/innen und Studienabbrechende können über den Nachweis alternativer Qualifikationen bzw. Berufserfahrungen einen Zugang erhalten. Das sind entweder

- ein berufsqualifizierender Abschluss in einem Beruf des IT-Bereichs oder
- ein berufsqualifizierender Abschluss in einem sonstigen Beruf und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis im IT-Bereich oder
- eine mindestens vierjährige Berufspraxis im IT-Bereich.

Berufspraxis umfasst ein Arbeitsverhältnis von mindestens 35 Stunden pro Woche. Dabei kann die Teilnahme an einer SGB III geförderten Weiterbildungsmaßnahme mit bis zu 12 Monaten angerechnet werden, sofern diese inhaltlich an mindestens einem Spezialistenprofil orientiert ist. Darüber hinaus kann auch zugelassen werden, wer durch „Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, dass er Qualifikationen erworben hat, die eine Zulassung zur Zertifizierung rechtfertigen.“⁴¹ Damit steht auch Personen, die ein Studium abgebrochen haben, der Zugang zum IT-Weiterbildungssystem offen.

Dass das IT-Weiterbildungssystem durch Quereinsteiger durchaus genutzt wird, zeigt eine Zwischenauswertung der Cer-IT Berlin, der Personalzertifizierungsstelle für IT-Spezialisten. Demnach waren im September 2006 etwa 47 % der Teilnehmenden Quereinsteiger. Jeder Dritte etwa hatte eine fachfremde Berufsausbildung absolviert, sechs Prozent verfügten über keinen Berufsabschluss.

38 vgl. Hippach-Schneider, Ute; Krause, Martina; Woll, Christian (2007), S. 40. Beispielsweise zeigen einzelne Hochschulen Interesse daran, Teilelemente der Weiterbildung in Form von Credits auf dem Weg zu einem Bachelor- oder Masterabschluss im Bereich der Informatik anzuerkennen (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2006a, S. 23). Zudem wird die gegenseitige Anrechenbarkeit von Weiterbildungs- und Hochschulmodulen in einem Modellprogramm erprobt und weiterentwickelt (ProIT-Kurzinfo 2004). In Baden-Württemberg wurden in Anlehnung an ein für die Fachhochschulen entwickeltes „Credit-Rahmenwerk“ ein Handbuch für ein Leistungspunktesystem in der beruflichen Weiterbildung – Bereich IT – erstellt (vgl. Mucke, Kerstin; Grunwald, Stefan: Leistungspunktesystem in der beruflichen Weiterbildung – Bereich IT. In: BMBF (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn, S. 7).

39 <http://www.bibb.de/de/1318.htm>

40 Fachinformatiker/in mit den Fachrichtungen Anwendungsentwicklung und Systemintegration, IT-Systemelektroniker/in, IT-Systemkaufmann/-Kauffrau und Informatikkaufmann/-kauffrau

41 vgl. § 2 Zulassung zum Zertifizierungsverfahren der Prüfungsordnung (Personalzertifizierungsstelle Cer-IT)

Tabelle 7: Zertifizierte IT-Spezialisten

Berufliche Herkunft	In Prozent
Keine Ausbildung	6
Sonstige Berufsausbildung	35
Sonstiges Studium	6
IT-Berufsausbildung	49
IT-Studium	4
Insgesamt	100

Quelle: Cer-IT Berlin: Antwort auf Sonderanfrage, 31.08.2006

Wesentlicher Bestandteil des IT-Weiterbildungskonzepts ist die Methode des arbeitsprozessorientierten Kompetenzerwerbs (APO-IT), die mehr auf Handlungskompetenz als auf reines Fachwissen zielt. In diesem Konzept wird dem Selbstlernen und dem Erfahrungslernen zusätzliches Gewicht verliehen. Die Teilnehmenden führen reale Projekte – in der Regel in ihren Unternehmen – durch und dokumentieren sie. Diese Dokumentation, in der neben lernhaltigen Situationen auch die Handlungskompetenz belegt werden soll, ist ein zentrales didaktisches Gestaltungselement der IT-Weiterbildung.

Die Weiterbildung wird im Wesentlichen von den Teilnehmenden selbst organisiert. Unterstützt werden diese durch Lernprozessbegleitende und durch Fachberatende. Diese können aus dem jeweiligen Unternehmen kommen, aber auch extern hinzugezogen werden.⁴²

Die Prüfung muss spätestens zwei Jahre nach Beginn des Projektes absolviert werden. Dabei gibt es geteilte Zuständigkeiten. Während die IT-Spezi-

alisten privatwirtschaftlich entsprechend der Akkreditierungsrichtlinien der Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) eine Personenzertifizierung nach ISO/IEC 17024 durchlaufen, erfolgt die Zertifizierung der IT-Professionals aufgrund bundesweit gültiger Rechtsverordnungen durch Ablegen einer Prüfung vor der IHK. Nach Ablauf von fünf Jahren ist eine Rezertifizierung der IT-Spezialisten erforderlich.

Trotz der Vorteile aus individueller, betrieblicher und bildungspolitischer Sicht ist die Beteiligung bisher vergleichsweise gering. Von Mitte 2003 bis zum April 2006 wurden 750 Teilnehmende an der Weiterbildung zum IT-Spezialisten mit zunehmender Tendenz gezählt, von Mitte 2003 bis Dezember 2005 haben 277 Personen an Prüfungen zu den operativen und strategischen Professionals teilgenommen, darunter 13 strategische Professionals.⁴³ Damit spielt das IT-System Weiterbildung auf dem IT-Weiterbildungsmarkt „eine eher untergeordnete Rolle“⁴⁴.

Neben der daraus resultierenden Forderung nach einem geeigneten Marketing des IT-Weiterbildungssystems⁴⁵ werden vor allem das Ausarbeiten von Fremd- und Selbststeuerung bei der Projektdurchführung und damit verbunden die Qualifizierung der Lernprozessbegleitenden und Fachberatenden als aktuelle Herausforderungen beschrieben.⁴⁶

A.1.1.5 Berufsausbildungsvorbereitung durch Qualifizierungsbausteine

Qualifizierungsbausteine sind Bestandteil der Berufsausbildungsvorbereitung, die seit Januar

43 vgl. <http://kibnet.org/aktuell/itk-marktdaten/index.html>

44 Stiftung Warentest: IT-Weiterbildungssystem. APO: Alternative für Arbeitnehmer. Online-Dokument unter http://www.stiftung-warentest.de/online/bildung_soziales/weiterbildung/test/1323363/1323363.html

45 Balschun, Boreslav; Vock, Rainer (2006): Potenziale und Bedarfe zur Nutzung des IT-Weiterbildungssystems. Eine empirische Studie zur Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems aus Sicht von Betrieben und IT-Fachkräften. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 85. Bonn, S. 174

46 Balschun u.a. (2006), S. 54

42 Pffor, Yvonne; Balschun, Boreslav; Vock, Rainer (2006): Evaluation des IT-Weiterbildungssystems. Qualifizierung im Prozess der Arbeit. Eine Auswertung und Beschreibung von Modellversuchen und Forschungsprojekten. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BiBB. Heft 84. Bonn, S. 47 f.

2003 als eigenständiger Bereich der Berufsbildung im Berufsbildungsgesetz verankert ist. Sie dienen als Beispiel für das Bestreben um Anerkennung von Teilqualifikationen im Sinne einer Modularisierung von Bildungsgängen, die zunehmend von Bedeutung sein wird.

Ziel der Qualifizierungsbausteine sind die Vermittlung von ausbildungsrelevanten Grundkenntnissen und -fertigkeiten und die Heranführung an eine Ausbildung. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, die auf diese Weise erworbenen Kompetenzen auf spätere Berufsausbildungszeiten anrechnen zu lassen.⁴⁷ Die Anrechnung durch die Betriebe, mit der u.a. eine Verkürzung der Ausbildungszeiten intendiert ist, ist im Berufsbildungsgesetz nicht verbindlich vorgeschrieben und wird nach Einschätzung des DGB nur sehr zögerlich genutzt.⁴⁸ Die gesetzliche Möglichkeit der Anrechnung von im Rahmen der Berufsvorbereitung erworbenen Kompetenzen stellt jedoch eine wichtige Grundlage für die bessere Verzahnung von Berufsvorbereitung und Berufsbildung und für eine zunehmende Anerkennung von Lernleistungen dar.⁴⁹

Qualifizierungsbausteine richten sich vorrangig an junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder sozialen Benachteiligungen, von denen angenommen wird, dass ihr Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Bei den Qualifizierungsbausteinen handelt es sich um inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden (§ 69 BBiG) und entsprechend für eine Tätigkeit qualifizieren, die Teil einer anerkannten Ausbildung ist. Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für den beruflichen Alltag erhalten die Jugendlichen

eine zusätzliche sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung (§ 68 BBiG). Die Realisierung der Qualifizierungsbausteine geschieht in Verantwortung der Lernorte oder Anbieter. Die zuständigen Stellen des Handwerks, der Industrie und der Fachverbände bestätigen die Übereinstimmung der Bausteine mit der Ausbildungsordnung.

Die Einführung von Qualifizierungsbausteinen zielt auf eine bessere Verzahnung von Berufsvorbereitung und Ausbildung. Intendiert ist damit, für die jungen Menschen die Chancen auf Teilhabe am Arbeitsleben und für die Betriebe die Chancen auf zusätzliche Bewerberinnen und Bewerber für die Ausbildung zu qualifiziertem Personal zu erhöhen.⁵⁰ Mit den Qualifizierungsbausteinen werden zudem eine qualitative Verbesserung der Ausbildungsvorbereitung, eine stärkere Differenzierung der Qualifizierungspotenziale der Anbieter und Effizienzsteigerung der Ausbildungsvorbereitung beabsichtigt. Darüber hinaus sollten – so die ursprüngliche Zielsetzung – durch zertifizierte ausbildungsbezogene Qualifizierungsbausteine die Chancen der Jugendlichen auf einen Arbeits- und Ausbildungsplatz gesteigert, Abbrüche reduziert werden und – nicht zuletzt durch die mögliche Anrechenbarkeit auf nachfolgende Ausbildungen – die Lern- und Leistungsmotivation der Jugendlichen erhöht werden.⁵¹ Diese Wirkungen wurden allerdings bisher nicht untersucht.

Qualifizierungsbausteine sind in der Berufsausbildungsvorbereitungsbescheinigungsverordnung (BAVBVO) geregelt und durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Sie

- vermitteln Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit,
- befähigen zur Ausübung von Tätigkeiten, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung sind,
- haben einen klaren und verbindlichen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan der Ausbildungsverordnung,

47 vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005a): Berufsbildungsbericht, Berlin, S. 185 f.

48 vgl. Frank, Marco (2006): Praktika statt Ausbildung. In: soli aktuell. Newsletter der DGB-Jugend, S. 3

49 Die fehlende Umsetzung der Anerkennungen von Seiten der Betriebe wird von der DGB-Jugend kritisiert. Gefordert wird eine verbindliche Anrechnung von Teilqualifikationen auf nachfolgende Ausbildungsverträge. (vgl. Frank (2006), S. 3)

50 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 192

51 vgl. Seyfried, Brigitte (2003): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine, BWP Sonderausgabe, S. 21–23

- sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten,
- umfassen eine Dauer zwischen 140 und 420
- Zeitstunden,
- schließen mit einer Leistungsfeststellung und einem Kompetenznachweis ab.⁵²

Der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen erfolgt in allen Feldern der schulischen, außerschulischen und betrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung. Seit der Implementierung des Programms wurden kontinuierlich neue Qualifizierungsbausteine entwickelt, die insgesamt zunehmend genutzt werden. Sie können für die Zielgruppe der lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen auch im Rahmen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen i.S.d. § 61 SGB III eingesetzt werden. Im Jahresdurchschnitt 2006 konnten nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit fast 92.500 Jugendliche von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen profitieren. Statistische Angaben dazu, in wie vielen Fällen es sich dabei um eine Berufsausbildungsvorbereitung i.S.d. § 68 BBiG handelte, liegen nicht vor.⁵³

Die derzeit beim Good Practice Center (GPC) gemeldeten ca. 480 Bausteine beziehen sich auf 66 verschiedene Berufe⁵⁴ und sind mit zusätzlichen Informationen von einer Datenbank im GPC des Bundesinstituts für Berufsbildung abrufbar⁵⁵. Die eingestellten Qualifizierungsbausteine werden von Bildungsträgern, Berufsschulen oder Betrieben realisiert. Gefördert werden die Maßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit. Zudem können Betriebe die Finanzierung einer sozialpädagogischen Begleitung bei der Bundesagentur für Arbeit beantragen.

52 Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (2006): Wie werden Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung umgesetzt? Evaluationsbericht. Berlin, Düsseldorf, S. 3

53 vgl. hierzu Statistik der BA

54 Stand Dezember 2006, vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 202

55 <http://www.good-practice.de/bbigbausteine/>

Die Bundesregierung hat die Entwicklung und den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm 2001–2006) initiiert und gefördert. Sie sind ein wesentliches Element des Qualifizierungskonzepts für Benachteiligte⁵⁶. Qualifizierungsbausteine kommen auch bei der sechs- bis zwölfmonatigen Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die auf einen Übergang in eine duale Berufsausbildung zielt, und bei der beruflichen Nachqualifizierung An- und Ungelernter zum Tragen, die differenzierte Wege zum Erreichen eines Berufsabschlusses vorsieht.

Durch Ausrichtung der Bausteine auf zukunftsorientierte Beschäftigungsfelder, praxisnahes und -relevantes Lernen sowie den Nachweis der erworbenen Kompetenzen sollen junge Menschen, die eine Berufsausbildung trotz besonderer Hilfen nicht bewältigen, und Personen, die das ausbildungstypische Alter ohne Abschluss überschritten haben, motiviert werden. Für das Handwerk gelten Migrantinnen und Migranten sowie junge Frauen als besondere Zielgruppen. Durch die Erfahrung von beruflicher Praxis in Verbindung mit einem Kompetenznachweis erfahren sie Bestätigung, nur in Ausnahmefällen allerdings erkennen Betriebe diese Nachweise auch an.⁵⁷

A.1.2 Hochschulische Verfahren

A.1.2.1 Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige

Zugangsvoraussetzung zu einer Fachhochschule und zu einer Universität ist der Nachweis der (Fach-)Hochschulreife. Jährlich erwerben etwa 40 % der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung in Deutschland an einer allgemeinbildenden oder einer beruflichen Schule eine Studienberechtigung.⁵⁸

56 vgl. BMBF (2005d): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung*, S. 105–147.

57 vgl. <http://www.good-practice.de/bbigbausteine/>

58 vgl. Wissenschaftsrat (2004): „Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs“, Berlin

Grundsätzlich existieren in Deutschland vier Arten von Hochschulberechtigungen:

- Allgemeine Hochschulreife, die den fachungebundenen Zugang zur Fachhochschule (FHS) und zur Universität ermöglicht,
- Fachgebundene Hochschulreife,
- Allgemeine Fachhochschulreife, die den fachungebundenen Zugang zur Fachhochschule (FHS) ermöglicht,
- Fachgebundene Fachhochschulreife.

Beruflich Qualifizierte ohne eine entsprechende schulische Berechtigung haben auf zwei Wegen Zugang zur Hochschule, auf dem Zweiten und auf dem Dritten Bildungsweg. Erste Schritte dieser Öffnung wurden in den 1960er/70er Jahren mit den Bildungsreformen in Deutschland gegangen, die darauf zielten, wesentliche bis dahin vorherrschende Determinanten für den Zugang zu Bildung, wie Geschlecht und Herkunft, abzubauen. Auch dem Bedeutungszuwachs des informellen Lernens und des Kompetenzerwerbs im Prozess der Arbeit liegen – neben anderen – die Gedanken der Chancengleichheit und Nutzung vorhandener Potenziale zugrunde.

Gemessen an der Zahl der Zugangsberechtigten über den ersten Bildungsweg kommt dem Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte nur eine geringe quantitative Bedeutung zu, sodass ins Feld geführte Gegenargumente, wie zusätzliche Belastungen für die Hochschulen oder Entzug dringend benötigten Arbeitskräftepotenzials, nicht greifen. Auf der anderen Seite sind aber auch die mit der Debatte um Gleichwertigkeit von Lernformen einhergehenden Hoffnungen auf eine weitere Öffnung bislang nicht erfüllt.

Eine wichtige Rolle in der Diskussion spielen die Kriterien Studieneignung und tatsächliche Studienbewältigung. Dazu liegt eine Reihe von Untersuchungen vor, die im Kern zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen und den Einwand gegen eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs widerlegen, Berufstätige ohne Hochschulzugangsberechtigung seien nicht hinreichend studierfähig. Die Prüfung der Indikatoren Studienverlauf

und ihrer Bilanz zeigt, dass Studierende aus dem Beruf keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren nachprüfbaren Studienerfolge haben als andere Studierende. Allerdings stützen die Ergebnisse angesichts der hohen Selektivität in der Zusammensetzung dieser Gruppe auch nicht die umgekehrte These, nach der „Berufsausbildung und Berufsausübung gleichsam als Nebenprodukt automatisch auch die für die Bewältigung der Studienanforderungen notwendigen Kompetenzen hervorbringen.“⁵⁹

Nach wie vor bestehen weitreichende Erwartungen an eine Öffnung der Hochschulen, tatsächlich aber sind die bisherigen Öffnungsmaßnahmen und Öffnungseffekte gering. Im Folgenden werden beide Verfahren beschrieben, Informationen zu ihrer Verbreitung allerdings liegen nur sehr eingeschränkt vor. Bundesweit sind allenfalls Aussagen ihrer Gesamtbedeutung möglich: Der Zweite Bildungsweg über Abendgymnasien, Kollegs, Volkshochschulen beispielsweise, Externen- und Begabtenprüfung sowie der Dritte Bildungsweg spielen mit zusammen 3 % aller Erstimmatrikulierten nur eine marginale Rolle für den Zugang zu den Hochschulen, für Fachhochschülerinnen und -schüler ist er etwas bedeutsamer (5 %) als Studierende an Universitäten (2 %).⁶⁰

Zweiter Bildungsweg⁶¹

Berufserfahrene Erwachsene können allgemeinbildende Schulabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigung über den Zweiten Bildungsweg nachholen. Die rechtliche Grundlage hierzu stellen

59 Wolter, André (2003): Formale Studienberechtigung und non-formale Bildung in der Lebensspanne – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender, S. 97. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster, S. 83–99

60 Heine, Christoph; Kerst, Christian; Sommer, Dieter (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule (1) 2007, S. 42

61 An dieser Stelle dargestellt werden ausschließlich mit einer Hochschulzugangsberechtigung verbundene Abschlüsse, nicht die anderen über den Zweiten Bildungsweg möglichen schulischen Abschlüsse.

die schulrechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer dar. Der Zweite Bildungsweg wird in Deutschland der Weiterbildung und damit dem non-formalen Bereich zugerechnet, da er die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase“⁶² bedeutet.

Die Abschlüsse können vollzeitschulisch, aber auch berufsbegleitend erworben werden. In Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung, dem Prüfungsziel (Fachhochschul- oder Hochschulreife) und der Unterrichtsintensität (Teilzeit oder Vollzeit) variiert die Dauer der Lehrgänge von einem bis zu vier Jahren. Voraussetzung für die meisten Schulen ist eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder eine berufliche Tätigkeit bzw. berufliche Praxis. Je nach Bundesland variiert die Dauer der geforderten Berufstätigkeit. In einzelnen Ländern können auch Zeiten von Arbeitslosigkeit oder die Führung eines Familienhaushalts auf diese Zeiten angerechnet werden. Darüber hinaus gehende Voraussetzungen für die Zulassung zum Unterricht sind Mindestalter, Kenntnis einer zweiten Fremdsprache oder eine bestandene Aufnahmeprüfung.

Die Nichtschülerprüfung, auch Schulfremden- oder Externenprüfung genannt, wird in allen Bundesländern angeboten und ist an ein Mindestalter, den Hauptwohnsitz und den Nachweis einer angemessenen Prüfungsvorbereitung gebunden. Einrichtungen der Erwachsenenbildung bieten Kurse und Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Nichtschülerprüfung an.

Die Begabtenprüfung existiert in einigen Bundesländern und eröffnet besonders befähigten Berufstätigen die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Die Vorbereitung zu der Prüfung erfolgt eigenständig oder mit Unterstützung einer Erwachsenenbildungseinrichtung. Die Zulassungsvoraussetzungen differieren von Land zu Land, beinhalten aber neben einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer län-

62 Deutscher Bildungsrat (1970), S. 197. Aufgrund des neuen Blickwinkels auf das Lernen und der mangelnden Kompatibilität dieser Definition mit dem Verständnis anderer Länder von formalem und non-formalem Lernen wird diese Zuordnung intensiv diskutiert, hat aber nach wie vor in Deutschland Gültigkeit.

geren Berufstätigkeit beispielsweise Mindest- und Höchstalter.

Dritter Bildungsweg

Das Hochschulrahmengesetz (HRG) sieht vor, dass „in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ den Qualifikationsnachweis für ein Studium „nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise“ als durch einschlägige Schulbildung erbringen können.⁶³ Ein Studium ohne vorherigen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ist seit einigen Jahren in allen Bundesländern und den meisten Studiengängen möglich.

Entsprechend der Kulturhoheit der Bundesländer auf dem Gebiet der Hochschulen existieren sehr unterschiedliche Verfahren, die für Interessierte und die Fachöffentlichkeit landesweise synoptisch zusammengestellt sind.⁶⁴ Grob lassen sich drei Modelle unterscheiden:

- Hochschulzugangsprüfung (Eignungsfeststellung) Studienplatzbewerberinnen und -bewerber haben eine schriftliche oder mündliche Prüfung zu absolvieren und müssen vor einer eigens dafür zusammengestellten Prüfungskommission ihren Studienwunsch durch schlüssige Argumentation und überzeugendes persönliches Auftreten plausibel machen.
- Direktzugang
Von Direktzugang wird gesprochen, wenn der – die erforderlichen Studienplatzkapazitäten vorausgesetzt – umstandslos Zugang zur gewählten Hochschule aufgrund eines Fortbildungsabschlusses (z.B. Meister, Techniker etc.) möglich ist.

63 § 27 Hochschulrahmengesetz (HRG); vgl. dazu Fußnote 12

64 www.wege-ins-studium.de sowie Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006d): Beruf, Bildung, Zukunft. Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer 2006/2007 sowie Sekretariat der Ständigen Konferenz der KMK, Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs, Stand Februar 2006. Darüber hinaus enthalten die Internetseiten der zuständigen Länderministerien Informationen.

Tabelle 8: Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte nach Bundesland

Bundesland	Zugangsprüfung	Direktzugang	Probestudium	Beratungs-/Eignungsgespräch
Baden-Württemberg	FH/Uni/BA			FH/Uni/BA
Bayern			FH	
Berlin			FH/Uni	
Brandenburg	FH/Uni		FH/Uni	
Bremen	FH/Uni	FH/Uni	FH/Uni	FH/Uni
Hamburg	FH/Uni			
Hessen	FH/Uni/BA	FH/Uni/BA		
Mecklenburg-Vorpommern	FH/Uni			
Niedersachsen	FH/Uni/BA	FH/Uni/BA		
Nordrhein-Westfalen	FH/Uni	FH		
Rheinland-Pfalz	Uni		FH/Uni	
Saarland	FH/Uni/BA		FH/Uni/BA	
Sachsen	FH/Uni/BA			
Sachsen-Anhalt	FH/Uni	FH		
Schleswig-Holstein	FH		FH/Uni	FH/Uni/BA
Thüringen	FH/Uni		FH/Uni	

BA = Berufsakademie, FH = Fachhochschule, Uni = Universität

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006b): Beruf, Bildung, Zukunft. Der 2. Bildungsweg in den einzelnen Bundesländern. Nachholen von Schulabschlüssen und Studieren ohne Abitur. Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer 2006/2007, S. 11

- **Probestudium**
Bei einem Probestudium wird zunächst die (vorläufige) Zulassung ausgesprochen, die im Erfolgsfalle nach zwei bis vier Semestern zu einer endgültigen Zulassung führt.

In den meisten Ländern existieren zumindest zwei dieser Zugangsmöglichkeiten, die in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen geregelt sind, teilweise begleitet durch ein Beratungs- oder Eignungsgespräch.

Je nach Bundesland gelten darüber hinaus als Voraussetzungen jeweils unterschiedliche Kombinationen aus Anforderungen. Neben Berufsabschluss, Berufstätigkeit und beruflicher Fortbildung sind in einzelnen Ländern beispielsweise das Mindestalter, die Dauer der Berufstätigkeit und studienfachliche Beratung unterschiedlich geregelt. Eine Regelung wie in Hamburg aber, wo die Familientätigkeit auf die Berufstätigkeit angerechnet werden kann, ist eher die Ausnahme. Die Länder Hessen und Niedersachsen sehen für Mei-

sterinnen und Meister einen uneingeschränkten und allgemeinen Hochschulzugang vor. Diese Beispiele und das halbjährige Propädeutikum in Bayern als Voraussetzung zur Zulassung zur Ergänzungsprüfung verdeutlichen die Bandbreite der von Land zu Land variierenden Regelungen. Ziel der Verfahren sind die Erlangung oder der Nachweis von Studierfähigkeit.

In der Regel handelt es sich um einen fachgebundenen Hochschulzugang, in einzelnen Ländern sogar nur um einen fachgebundenen Fachhochschulzugang. Einheitliche Kriterien, die für alle Studierwilligen gleiche Anforderungen, aber auch gleiche Chancen bedeuten und ihre Mobilität erhöhen würden, gibt es bisher nicht.⁶⁵

In Niedersachsen gibt es die nachträgliche Prüfung zu Hochschulzulassung, die sogenannte Immaturen- oder Z-Prüfung seit 1972. Seither haben mehr als 20.000 Personen diese Prüfung erfolgreich abgeschlossen. Pro Jahr sind es durchschnittlich vier bis fünf Prozent der Studierenden, die diesen Weg in die Hochschule beschreiten. Im Bundesdurchschnitt liegt der Anteil mit unter einem Prozent deutlich darunter. Von Bundesland zu Bundesland variieren nicht nur die Verfahren, sondern auch die Nutzung dieser Verfahren erheblich: Während sich beispielsweise in Bayern seit Inkrafttreten des Gesetzes höchstens 30 Personen für den Dritten Bildungsweg beworben haben, sind es in Berlin jährlich 250, allein am Department Wirtschaft und Politik der Universität Hamburg im Jahr 2005 rund 600 und in Niedersachsen jährlich 800 bis 1.000 Bewerberinnen und Bewerber. Auch die Angaben zu den Zulassungen und tatsächlichen Immatrikulationen differieren sehr von Land zu Land, die Quote liegt zwischen 20 % und 90 %.⁶⁶

A.1.2.2 Duale Studiengänge im tertiären Bereich

Mit den ersten Berufsakademien in Mannheim und Stuttgart wurden 1974 duale Studiengänge als neue Ausbildungsform eingeführt und seitdem konti-

nuierlich ausgeweitet.⁶⁷ Heute unterscheidet man neben den Angeboten der Berufsakademien ausbildungsintegrierende, praxisintegrierende, berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge, die an Fachhochschulen und in Ausnahmefällen auch an Universitäten angeboten werden.⁶⁸

Die Studierenden der ausbildungsintegrierenden Studiengänge schließen mit einem Unternehmen einen Ausbildungsvertrag ab und studieren zugleich an einer Hochschule. Sie erlangen im Anschluss an ihre Ausbildungs- bzw. Studienzeit sowohl einen Berufs- als auch einen Hochschulabschluss. Praxis- und berufsintegrierende Studiengänge kombinieren das Studium mit einer beruflichen Teilzeittätigkeit und bieten den Vorteil, dass die Berufstätigkeit bzw. ein vorhandener Arbeitsplatz nicht zugunsten eines Studiums aufgegeben werden muss. Bei berufsbegleitenden Studiengängen unterstützt der Betrieb, bei dem die oder der Studierende angestellt ist, durch Freistellung von der Arbeit oder Bereitstellung von Arbeitsmöglichkeiten.⁶⁹

Duale Studiengänge erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Allein an der Berufsakademie Baden-Württemberg stieg die Zahl der Absolvierenden von 660 im Jahr 1982 über 3.400 im Jahr 1992 auf gut 5.100 im Jahr 2002.⁷⁰ Bundesweit gab es im April 2007 666 duale Studiengänge mit 43.200 Studierenden an Fachhochschulen, Berufsakademien, Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien und an einigen Universitäten.⁷¹ Damit waren 2 % aller Studierenden im Frühjahr 2007 in dualen Studiengängen eingeschrieben.⁷²

67 <http://www.-abb.com/cawp/seitp202/6875bbcaf948aee1c125717600315ac4.aspx>

68 vgl. Bund-Länder-Kommission (BLK) (2003b): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 110, Bonn, S. 5

69 Mucke, Kerstin (2003): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, S. 4 f.

70 vgl. BLK (2003b), S. 72

71 AusbildungPlus: Jahresbericht 2007 – Ausführliche Fassung, S. 14, <http://www.ausbildungplus.de/presse/download/index.html> (Zugriffsdatum 20.06.07)

72 Statistisches Bundesamt (2006b), Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen Wintersemester 2003/2004, Wiesbaden, S. 6

65 Kloas, Peter-Werner (2002): Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: BWP (2) 2002, S. 35

66 vgl. KMK (2006): Synoptische Darstellung

Im Jahr 2003 weist die Bund-Länder-Kommission (BLK) auf die umfassenden Vorzüge der dualen Bildung im tertiären Bereich hin: Den Studierenden wird die Möglichkeit des handlungsorientierten Lernens im Prozess der Arbeit geboten, mithilfe dessen sie erweiterte Fachkompetenzen und Sozialkompetenzen erwerben können. Zudem tragen duale Studiengänge zur Umsetzung von Konzepten des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems bei. Den beteiligten Unternehmen wird darüber hinaus die Rekrutierung geeigneten Nachwuchses für Fach- und Führungskräfte erleichtert.⁷³

Duale Studiengänge verleihen den durch Praxiserfahrung und informelle Lernprozesse erworbenen Kompetenzen zunehmende Bedeutung, helfen zusätzliche Potenziale auszuschöpfen und das Bildungsspektrum zu erweitern. Diese Vorzüge finden ihren Widerhall in der positiven Resonanz der Studierenden und der bildungspolitisch Verantwortlichen. Dennoch sieht die BLK noch deutlichen Entwicklungsbedarf. So seien duale Studiengänge an den Universitäten fast gar nicht vertreten, es gebe einen Mangel an Studienplätzen und Defizite in der inhaltlichen Abstimmung zwischen den Lernorten Hochschule/Studienakademie und Betrieb. Der Statusbericht weist zudem auf Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten gerade im Bereich der universitären Bachelor- und Masterstudiengänge hin sowie auf weiter bestehende Probleme der Anerkennung und Anrechnung sowie der Übergänge und Transparenz.

Modellprogramm „Weiterentwicklung Dualer Studiengänge“

Vor diesem Hintergrund wurde von der BLK ein Modellprogramm (Laufzeit vom 01.04.2005 bis zum 31.03.2008) mit dem Ziel aufgelegt, das Konzept der Verbesserung der Transparenz und Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und dem tertiären Bereich des Bildungswesens weiterzuentwickeln. Für das Programm wurden folgende Arbeits- und Untersuchungsfelder definiert:⁷⁴

- Inhaltliche Abstimmung zwischen den Lernorten
- Ausrichtung der Modularisierung und der Leistungspunktsysteme auf die Verknüpfung von beruflichem und Erfahrungslernen mit dem theoretischen Lernen
- Augenmerk auf kleine und mittlere Unternehmen
- Einordnung in die Strukturen und Verfahren der Qualitätssicherung (Akkreditierung und Evaluation)
- Erweiterung des Fächerspektrums dualer Studienangebote vor allem in den Universitäten
- Wechselseitige Anrechnung und Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen zwischen Berufsakademien und Hochschulen
- Quantitative und bedingt qualitative Ausweitung der Studienangebote

Im Zentrum des Modellprogramms stehen weniger die unmittelbare Schaffung neuer Bildungsangebote oder die finanzielle Förderung eines Lehrangebotes als vielmehr die Behandlung struktureller Gesichtspunkte (Planungskosten, Begleitung) im Bereich der o.g. Untersuchungsfelder.⁷⁵

Aktuell werden in dem Programm 21 Projekte aus zehn Ländern für drei Jahre mit ca. sechs Mio. Euro Bundes- und Ländermitteln gefördert, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung dualer Studiengänge in bisher nicht vertretenen Fachrichtungen und in der gestuften Studienstruktur liegt. Zusätzlich widmen sich Projekte der Erprobung von Verfahren zur Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung, andere Projekte befassen sich mit Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren von an verschiedenen Lernorten erbrachten Studienleistungen oder streben die Akkreditierung von dualen Studiengängen an.⁷⁶

im tertiären Bereich. <http://www.blk-info.de/index.php?id=217>, Fassung vom 23.04.2007

73 vgl. hierzu und im Folgenden BLK (2003b)

74 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2007): Weiterentwicklung dualer Studienangebote

75 BLK (2007), S. 3

76 vgl. <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/113230/> (Zugriffsdatum 20.06.07)

A.1.2.3 Leistungspunktsysteme zur Verkürzung von Studienzeiten

Mit der Einführung von Leistungspunkten (ECTS) an deutschen (Fach-)Hochschulen wurde in den vergangenen Jahren das bisherige System der Leistungsnachweise nach und nach abgelöst.⁷⁷ Ursprünglich eingerichtet zur Anerkennung und Übertragung von (auch im Ausland erbrachten) Studienleistungen wird es nun auch zur Akkumulation von Studienleistungen eingesetzt und bildet die Bewertungsgrundlage für die im Rahmen des EU-Bologna-Prozesses neu eingerichteten gestuften Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Neben der internationalen Vergleichbarkeit der Studienleistungen liegt ein weiterer Vorteil dieses Kreditpunktesystems in seiner besonders guten Anwendbarkeit für die stetig wachsende Zahl der Teilzeitstudierenden sowie in seiner Unterstützung des lebenslangen Lernens.⁷⁸ Lernergebnisse und nicht Lernprozesse stehen damit im Mittelpunkt.

Die Zuteilung von ECTS-Punkten wird durch die Hochschulen in der jeweiligen Prüfungsordnung geregelt (§§ 15, 16, 19 HRG). Die Berechnung der notwendigen Arbeitsleistung erfolgt auf Grundlage der gesamten Zeit, die für das Studium aufgewendet wird und schließt neben der Präsenz in Vorlesungen und Seminaren auch Vorbereitungszeiten und das Selbststudium ein. ECTS-Punkte werden allen Komponenten eines Studiengangs (Module, Kurse, Praktika, Abschlussarbeit) zugewiesen. Sie können sich auch auf Lernleistungen beziehen, die informell erworben wurden (Bologna-Erklärung 1999). Dies setzt allerdings voraus, dass sie durch die jeweils aufnehmende Hochschulen anerkannt werden.

77 Das European Credit Transfer System wurde 1989 im Rahmen des europäischen Austauschprogramms für Studierende ERASMUS eingeführt und bei der Bologna-Erklärung von 1999 als zentrales Instrument zur Erreichung einer größtmöglichen Mobilität für Studierende und Lehrende definiert. Seitdem wurde es sukzessive im europäischen Hochschulraum und so auch an deutschen Hochschulen etabliert.

78 vgl. hierzu und im Folgenden Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2006): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn

Ein Kreditpunktesystem bietet eine Reihe von Vorteilen: Durch die Modularisierung und Leistungspunktevergabe erhöht sich sowohl die Transparenz sowie die Flexibilität der Lehr- und Studienpläne. Zum Beispiel können die Hochschulen schneller auf die Anforderungen des Marktes reagieren oder auch die Studierenden können ihren Studienplan eigenen zeitlichen Möglichkeiten anpassen. Leistungspunktsysteme bieten zudem eine günstige Voraussetzung für ein Teilzeitstudium und lassen ebenso eine Verkürzung des Studiums zu, bspw. durch die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen.⁷⁹

Entsprechende Anrechnungsverfahren werden zurzeit im Rahmen der Initiative der Bundesregierung „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ in elf regionalen Entwicklungsprojekten erprobt (siehe Abschnitt A 3.4), zugleich aber auch schon an einzelnen Hochschulen bzw. Studiengängen praktiziert. So sieht der Weiterbildungsstudiengang „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ an der Hochschule Bremen und an der Fachhochschule Osnabrück den Erwerb von 120 Kreditpunkten vor, von denen die Hälfte auf der Basis der Anerkennung „von anderweitig erworbenen, einschlägigen Kompetenzbeständen aus vorangehenden Studien“ erzielt werden können.⁸⁰ Die Charité Berlin bietet in Zusammenarbeit mit der Hogeschool Zuyd in Heerlen Niederlande einen Bachelor of Nursing an, der eine Verkürzung der Regelstudienzeit von vier Jahren je nach Berufserfahrung und Kompetenzniveau der Studierenden vorsieht.⁸¹ Ein weiteres Modell der Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen praktiziert seit 2004 die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) mit ihrem zweistufigen Bachelorstudiengang zur Lehrerausbildung in den Pfl-

79 vgl. HRK (2006), S. 143 ff.

80 vgl. Füssel, Hans-Peter; Moewes, Malte; Ziegele, Frank (2006): Die Studiengänge im Überblick. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland. Positionen, Januar 2006, Essen, S. 14

81 Charité Universitätsmedizin Berlin (2006): Hogeschool Zuyd: Bachelor of Nursing für Quereinsteiger. Broschüre März 2006. Berlin

ge- und Gesundheitsberufen. Dieser Studiengang sieht vor, dass in einer ersten Stufe die Studierenden an einer der neun EFH-Kooperationsschulen eine reguläre dreijährige Alten-, Kranken- oder Kinderkrankenpflegeausbildung absolvieren und begleitend an drei Hochschulmodulen teilnehmen. Werden Ausbildung und Module erfolgreich abgeschlossen, werden 90 Kreditpunkte angerechnet und es erfolgt der Übergang in den zweiten Studienabschnitt.⁸² Diese Beispiele zeigen, dass das Leistungspunktsystem die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Hochschulbereich grundsätzlich ermöglicht. In welchem Umfang diese Verfahren tatsächlich praktiziert werden, welchen Nutzen und Hindernisse die Beteiligten, Hochschule wie Studierende sehen, darüber gibt es bisher keine zuverlässigen Informationen.

82 vgl. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/AG_6_Oelke_-_Pflegelehrerausbildung__1.06.pdf

A.2 Ansätze und Programme zur Vorbereitung der Anerkennung

Neben den auf eine formale Anerkennung zielenden Verfahren und solchen, die auf dem Arbeitsmarkt Wertschätzung erfahren, existieren in Deutschland weitere Ansätze zur Förderung des lebenslangen Lernens. Diese Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch ihre theoretische Fundierung bei gleichzeitiger Praxisnähe den Boden für eine veränderte Lern- und Anerkennungskultur bereiten. Indem sie wesentliche Vorarbeiten leisten, zielen sie langfristig auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Exemplarisch werden an dieser Stelle vier Ansätze dargestellt, die im bildungspolitischen Interesse liegen und als solche vom BMBF (mit) initiiert und über einen langen Entwicklungszeitraum finanziert werden:

- Das Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung hat mit einer Vielzahl von Projekten entscheidend dazu beigetragen, den Blick für die unterschiedlichen Lernwelten und Lernweisen zu stärken. Neu in der begrifflichen Auseinandersetzung war der Handlungs- und Selbstorganisationsbezug von Kompetenzen.
- Einen konkreten Weg zur Ermittlung und Bilanzierung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen im privaten wie im beruflichen Leben zeigt das ProfilPASS-System aus Instrument und begleitender Beratung auf. Unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt, zielt es auf die Stärkung des Selbstbewusstseins, trägt zu Motivation und Dialogfähigkeit bei und unterstützt Zielfindung und Neuorientierung.
- Zur Sondierung und Konkretisierung des Feldes Kompetenzmessung startet in diesem Jahr das DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ mit einer Vielzahl von Projekten.
- Konkrete Beispiele zur Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen als Studienäquivalente werden im

Rahmen der Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ in regionalen Kooperationsprojekten entwickelt und erprobt.

A.2.1 Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung (LKKE)

Zielsetzungen des Programms

Ziel des Programms war in erster Linie der Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen unter den Gesichtspunkten Wettbewerb, Standortbedingung und Kompetenzentwicklung der erwerbsfähigen Menschen. Die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze spielte hierbei eine entscheidende Rolle. Eine Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenzen sowie komplexe Strategien zu Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung bei Arbeitslosigkeit sowie e-learning und neue (u.a. Dienstleistungs-)Lernkonzepte in Weiterbildungseinrichtungen gehörten gleichermaßen zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm LKKE. Es untergliederte sich in die Programmbereiche: Grundlagenforschung (Grufo), Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA), Lernen im sozialen Umfeld (LisU), Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE), Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe) sowie verschiedene Begleitfunktionen (z.B. Internationales Monitoring, Graduiertennetzwerk, Betriebsrätenetzwerke, Regionale Lernkulturen in Mecklenburg-Vorpommern, Auswirkungen von Qualifizierungstarifverträgen, Formative Prozessbegleitung).

Entwicklungsschwerpunkte:

Allen Programmteilen lagen sogenannte „Leitfäden“ zugrunde, die am Ende die Erkenntnisse und konkreten Ergebnisse der unterschiedlichen Programmteile bündeln sollten. Dies betraf in allen Programmteilen in erster Linie die Selbstorganisation bzw. die Selbststeuerung von Lernprozessen (insbesondere informeller/non-formaler), Kompetenzmessverfahren und -nachweise, den Aufbau von Lernstrukturen und die Vernetzung. Weitere Schwerpunkte ergaben sich aus der Besonderheit der einzelnen Programmbereiche:

„Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA)

Betriebliche Lernkulturen und Kompetenzentwicklung, in erster Linie informelle und non-formale Lernprozesse waren zu erforschen und zu beschreiben. Die Ressourcen, die zur Innovationsfähigkeit der Unternehmen beitragen, waren zu ermitteln und entsprechende Personal-, Organisations- und Kompetenzentwicklungsmodelle zu entwickeln, um notwendige Änderungen in den Unternehmen zu erkennen, praktische Lösungsansätze zu erarbeiten und insgesamt eine Lernkultur zu etablieren, die den veränderten Anforderungen an Lernnotwendigkeiten der Menschen entspricht und zur Wirtschaftlichkeit der Unternehmen beiträgt.

„Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU)

Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld war das Hauptanliegen dieses Programmteils. Dies betraf u.a. Vereinsarbeit, Familienarbeit sowie Lernprozesse, die sich außerhalb der Erwerbsarbeit und vielfach informell/non-formal abspielen. Zielgruppe waren die Menschen in ihren Tätigkeiten außerhalb ihrer Erwerbstätigkeit, aber auch Arbeitslose und deren Kompetenzerhalt und Kompetenz(weiter)entwicklung. Regionale Lernagenturen zum Lern- und Wirtschafts-Strukturaufbau (wie z.B. für Selbstständigentätigkeiten) in unterschiedlichen Regionen der alten und der neuen Bundesländer waren aufzubauen und zu etablieren. Intermediärentätigkeiten zur Beratung, Vermittlung und Netzwerksmoderation wurden hierbei eingesetzt.

„Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE)

Hauptziel dieses Teils war die Erforschung, Analyse und Erprobung von Möglichkeiten für selbstorganisiertes Lernen in fremdorganisierten Lernumgebungen im Wandel des beruflichen Lernens. Zweiter Schwerpunkt war die Entwicklung von Lerndienstleistungskonzepten durch Weiterbildner und Weiterbildungseinrichtungen, die selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung unterstützen als spezifischer Beitrag innerhalb einer neuen – zu etablierenden – Lernkultur.

„Lernen im Netz und mit Multimedia“

Hauptziel hierbei war es, neue Formen des Lernens unter Nutzung elektronischer Informations- und Kommunikationsmittel im Rahmen des Gesamtprogramms LKKE zu entwickeln und für alle anderen Programmteile nutzbar zu machen. Dies betraf insbesondere die Kombination unterschiedlicher netzgestützter Lernformen.

„Begleitprojekte“

Unterstützt wurden die Programmteile durch eine breite Grundlagenforschung. Hier ging es um Schaffung der theoretischen Grundlagen, Beantwortung von Fragen wie z.B.: Was kennzeichnet eine Lernkultur, was sind Kompetenzen, wie sind sie zu messen, können sie vernetzt werden u.a. Die theoretische Basis für die Programmteile war aufzuarbeiten, um sie in praktische Anwendungsmodelle umsetzen zu können. Die Ermittlung und Darstellung individueller Kompetenzen, Teamkompetenzen sowie die Beantwortung von Fragen, wie z.B.: was macht die Einzigartigkeit von Unternehmen aus, lässt sie sich erfassen; wie kann Humankapital berechnet werden, u.a. waren Bestandteile der Grundlagenforschung.

Die zusätzlichen Projekte begleiteten die Programmteile und rundeten sie ab. Einbezogen waren die Tarifpartner mit Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung, junge Wissenschaftler, die einzelne Themenfelder zur Abrundung des Programms erforschten, sowie Projekte, die im Gesamtprozess beratend mitwirkten und die Erkenntnisse auf ihre Anwendbarkeit überprüften.

Ausgewählte Erkenntnisse und Ergebnisse des Programms LKKE:

- Eine Fülle von neuen – auf die im Programm beteiligten Unternehmen zugeschnittenen – Personal- und Organisationsentwicklungsmodelle wurden erarbeitet und erprobt (in Best-Practice-Betrieben, in Startups, in innovativen mittelständischen Unternehmen). Damit wurde erreicht, dass in den Unternehmen eine neue bzw. veränderte, betriebliche Lernkultur entstand und dauerhaft etabliert wurde, der Personaleinsatz effizienter wurde und die

Unternehmen bestätigten, dass sie wirtschaftlicher arbeiten können.

- Kompetenzentwicklungsmodelle in interkulturell zusammengesetzten Teams wurden erforscht. Im Ergebnis entstanden interkulturelle Lernmaterialien für spezifische Zielgruppen zur Vermittlung kultureller Unterscheidungsdimensionen. Interkulturelle Basis-workshops und Trainings für Führungskräfte und Beschäftigte wurden durchgeführt und dokumentiert und Orientierungsmodelle zur effektiven Zusammenarbeit bzw. zum gemeinsamen Lernen erarbeitet.
- Mit den vorliegenden unterschiedlichen Modellen des gemeinsamen Lernens Jüngerer und Älterer im Unternehmen liegt ein Baukasten vor, der auch auf nicht beteiligte Unternehmen übertragbar ist und von diesen genutzt werden kann.
- Zur Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen wurde ein Lernförderlichkeitsindex erarbeitet, der in einer Reihe von Betrieben (zwischenzeitlich auch in nicht im Programm beteiligten) angewendet wird. Dieser ist nicht selbsterklärend, sondern bedarf für das einzelne Unternehmen der Beratung bzw. der Hilfestellung durch Externe. Damit liegt u.a. ein quantitatives Verfahren zur Analyse der Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze vor.
- Lernberatungsmodelle und Lerndienstleistungen für Unternehmen wurden entwickelt und erprobt.
- Individuelle Möglichkeiten der Betreuung und Unterstützung bei Existenzgründungen (Vorgehensweise) wurden erarbeitet und stehen als Leitfäden bzw. Handlungsanweisungen zur Verfügung.
- Ein Instrument zur Bedarfserhebung und Erfolgsmessung auf der Basis des Goal Attainment Scaling wurde entwickelt und praktisch in Projekten des interkulturellen gemeinsamen Lernens in Unternehmen erprobt.
- Durch das Kasseler Kompetenzraster wird es ermöglicht, berufliche Handlungskompetenz, insbesondere zur Problemlösung beim Teamlernen zu optimieren und die Beurteilungsfähigkeit von Führungskräften zu verbessern.
- Der Kompetenznachweis hilft Unternehmen bei der Personalauswahl und Bewerbungen, die zusätzliche Kompetenzen durch Tätigkeiten im sozialen Umfeld erworben haben.
- Mit der Lernkultur-Checkliste für KMU wurde es möglich, Defizite im Humanressourcenbereich von KMU schnell festzustellen und die betrieblichen Partner für Handlungsbedarfe zu sensibilisieren.
- Regionale Lernagenturen wurden aufgebaut, die über Intermediäre die Lernkulturentwicklung mit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung verknüpften und die Prozesse initiierten, aktivierten und beförderten.
- Mit der internetgestützten Toolbox (www.invent-net.de) wurde ein neuartiges Angebot von Lösungsinstrumenten, die vornehmlich für strategische oder innovative Problemstellungen in kleinen und mittleren Betrieben geeignet sind, erarbeitet.

Es liegt eine Vielzahl weiterer Erkenntnisse, praktischer Handlungsanweisungen und Leitfäden, Mess- und Bewertungsinstrumente vor. Mit Hilfe der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin (ABWF) und der Administration und Betreuung der mehr als 250 Einzelprojekte durch das Projekt Qualifikationsentwicklungs Management, (QUEM) Berlin, liegen am Ende des Programms notwendige Erkenntnisse und praktisch anwendbare Instrumente vor, auf denen Forschung und Entwicklung aufbauen kann und wird. In dem neuen, im Jahr 2007 begonnenen Programm „Arbeiten Lernen Kompetenzen entwickeln – Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt“ und in dem ebenfalls bereits laufenden Programm „Innovationen mit Dienstleistungen“ werden – eingebettet in den Rahmen der Hightech-Strategie der Bundesregierung – u.a. betriebliche, aber auch außerbetriebliche Weiterbildungsnotwendigkeiten und Kompetenzentwicklungsprozesse unter neuen Schwerpunktsetzungen weiter behandelt.

Das gesamte Material, das während der Durchführung des Programms LKKE entstanden ist, ist für Jedermann über den Internet-Auftritt der ABWF unter www.abwf.de abrufbar.

LKKE wurde mit Mitteln des Bundes- und ESF-Mitteln in Höhe von rund 100 Mio € finanziert, Laufzeit war 2001 bis 2007.

A.2.2 Das ProfilPASS-System

Gesellschaftlicher bzw. bildungspolitischer Hintergrund

Während sich zur Jahrtausendwende in der Bildungspolitik und in der Bildungspraxis einzelner europäischer Länder ein zunehmender Grad der formalen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen feststellen ließ⁸³, wurde für Deutschland im Bereich der faktischen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ein Nachholbedarf konstatiert. Vor diesem Hintergrund entstand im Jahr 2002 das Verbundprojekt der BLK „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“.

Zielsetzungen

Das ProfilPASS-System dient der systematischen Ermittlung und Dokumentation eigener Fähigkeiten und Kompetenzen. Die begleitete Erarbeitung einer individuellen Kompetenzbilanz stärkt das individuelle Selbstbewusstsein und macht Nutzende gegenüber sich selbst und gegenüber Anderen dialogfähig. Insofern es dazu anregt, sich mit dem eigenen Handeln, den dabei genutzten Kompetenzen intensiv auseinanderzusetzen und das Bewusstsein für persönliche Stärken zu unterstützen, dient es zugleich der Motivierung und Aktivierung zum lebenslangen Lernen, beispielsweise im Hinblick auf die Vorbereitung des (Wieder-)Eintritts ins Erwerbsleben, eine berufliche oder persönliche

(Neu-)Orientierung oder die Planung zukünftiger Lernvorhaben.

Inhaltliche Darstellung

Das ProfilPASS-System setzt sich aus dem Instrument „ProfilPASS“ und einem darauf abgestimmten Beratungskonzept zusammen, dem das humanistische Menschenbild, die Lernvorstellung des Konstruktivismus und der biografische Ansatz zugrunde liegen. Es unterstützt die Individuen bei der Reflexion, Bilanzierung und Gestaltung ihrer Bildungs-, Lern- und Tätigkeitsbiografie. Zentrales Element von Seiten der Nutzenden ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, empfohlen wird, sich in diesem Prozess durch qualifizierte Beratung unterstützen zu lassen. Die Beratenden werden im Rahmen eines zweitägigen Seminars auf die Beratungstätigkeit vorbereitet, dessen Mittelpunkt die Methoden der biografischen Kompetenzermittlung stehen. Die Durchführung dieser Seminare obliegt speziell qualifizierten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in der Regel an sogenannten Dialogzentren zur Verbreitung des ProfilPASS-Systems angesiedelt sind. Koordiniert werden die Aktivitäten durch eine beim DIE angesiedelte bundesweite ProfilPASS-Serviceestelle.

Methodisches Vorgehen

Ziel des ProfilPASS-Verfahrens ist die Sichtbarmachung und Dokumentation der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Dafür müssen sich die Nutzenden zunächst auf dem Wege der Selbstreflexion ihrer Kompetenzen bewusst werden, erst dann sind sie in der Lage, sie sich selbst und auch Dritten gegenüber zu kommunizieren, gezielt einsetzen und weiterentwickeln zu können. Der Fokus liegt dabei auf dem eigenen Handeln in allen Bereichen des Lebens, von der Ausbildung über das Erwerbsleben bis hin zu Haus- und Familienarbeit, Hobbys, Ehrenamt und freiwilligem Engagement. Kern des Verfahrens ist die detaillierte Analyse von Aktivitäten. Dazu wird das eigene Tun unter die Lupe genommen und ausführlich beschrieben. Aufgabe der Beratenden oder Gruppenpartner ist es dabei nachzufragen, um wie bei narrativen Interviews den Erzählfluss anzuregen. In dem nächsten Schritt werden dann aus diesen Tätigkeiten die dabei zum Einsatz gekommenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen abgeleitet. Die dabei

83 vgl. Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki; Bretschneider, Markus (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Bonn (im Internet unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf 04.06.2007)

zu leistende Übersetzungsarbeit erscheint zunächst schwierig. Durch das kleinteilige Beschreiben der Tätigkeiten aber und mit zunehmender Erfahrung fällt den Nutzenden die Ableitung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen leichter. Ihre Bewertung findet anhand einer vierstufigen Skala statt, die sich an dem Referenzrahmen für das Europäische Sprachenportfolio orientiert. Unterschieden wird zwischen angeleitetem und selbstständigem Handeln in vertrauten und in unbekanntem Kontexten. Der qualitative Schritt besteht in der Transferierbarkeit von Kompetenzen, d.h. der Möglichkeit, eine Kompetenz auch in unbekanntem Kontexten anzuwenden und sie möglicher Weise darüber hinaus auch noch anderen zu erklären.

Auf Grundlage dieser Analyse in den Schritten „Benennen“, „Beschreiben“, „Auf den Punkt Bringen“ und „Bewerten“ entsteht eine Kompetenzbilanz, die als Grundlage für die Präsentation der eigenen Person, typischerweise in Bewerbungssituationen, und die weitere Kompetenzentwicklung genutzt werden kann. Als ergebnisoffenes Instrument beinhaltet der ProfilPASS keine Listen von Fähigkeiten und Kompetenzen, Ziel ist vielmehr, dass jeder mit den eigenen Worten die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen beschreibt und nicht auf vorformulierte Begriffe zurückgreift. An die Erarbeitung der individuellen Kompetenzbilanz schließt sich die Formulierung von Zielen und eine Aktionsplanung vor dem Hintergrund der Sicherung lebensbiografischer Kontinuität an. Dabei werden in der Vorstufe zur Zielfindung zunächst Träume, Ideen und Kompetenzen miteinander verbunden, erste Ziele formuliert und auf ihre Beständigkeit hin geprüft. Erst danach findet die Zielkonkretisierung statt und – zur Vermeidung von Misserfolgen – die Abklärung möglicher Hindernisse und die Suche nach Lösungswegen. Anschließend findet die Planung der nächsten Schritte in einer überschaubaren Zeit statt. Idealerweise werden die Nutzenden in den einzelnen Phasen durch die qualifizierte Beratung begleitet. Grundlage für die praktische Umsetzung ist ein Beratungskonzept, in dem unter anderem ein Beratungsprozessmodell als Ablaufstandard vorgegeben wird.

Beteiligte Akteure und Kooperationen

Das von DIE, DIPF und IES entwickelte ProfilPASS-System wurde zunächst mit ausgewählten Koope-

rationspartnern einer Erprobung und Evaluation unterzogen. Die Evaluationsergebnisse bildeten die Grundlage für eine Optimierung des Ansatzes. Zur weiteren Umsetzung des Konzeptes wurde in den vergangenen Jahren ein bundesweites Netzwerk aufgebaut, das durch eine bundesweite Servicestelle zentral koordiniert wird und mit derzeit 30 regionalen Dialogzentren zusammenarbeitet, die vor Ort für die Sichtbarmachung und Dokumentation informellen Lernens sensibilisieren. Dabei handelt es sich um einzelne Bildungseinrichtungen mit einer herausragenden regionalen Bedeutung oder Netzwerke von Bildungseinrichtungen. An den Dialogzentren sind in der Regel speziell qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren angesiedelt, welche die Qualifizierung von Beratenden durchführen.

Umsetzung und Verbreitung

Insgesamt wurden bislang mehr als 1.000 Beratende im Rahmen des Projektes qualifiziert, die bundesweit etwa 15.000 ProfilPÄSse eingesetzt haben.

Evaluation

Im Zuge der quantitativen und qualitativen Evaluation der Erprobung wurde deutlich, dass das ProfilPASS-System für unterschiedlichste Zielgruppen einen Beitrag zur Stärkung des individuellen Selbstbewusstseins und Aktivierung zum Lebenslangen Lernen leistet. Deutlich wurde darüber hinaus, dass einer unterstützenden Beratung der Nutzenden große Bedeutung für ein Gelingen dieses Prozesses zukommt. Der in der Machbarkeitsstudie empfohlene Grundsatz, das Verfahren zielgruppenübergreifend einzusetzen, konnte überwiegend erreicht werden. Insbesondere Menschen in Umbruchsituationen profitieren von diesem Verfahren. Allerdings zeigte sich auch, dass der eher kognitive Zugang des Instrumentes für die Zielgruppe der Jugendlichen problematisch ist. Vor diesem Hintergrund wurde der „ProfilPASS für junge Menschen“ entwickelt, der nach seiner Erprobung, Evaluation und Optimierung seit Mai 2007 bundesweit verfügbar ist und derzeit als zielgruppenspezifische Ergänzung des ProfilPASS-Systems implementiert wird.

Herausforderungen

Die Projektaktivitäten der vergangenen fünf Jahre haben vielfältige Umsetzungsszenarien für ebenso vielfältige Zielgruppen hervorgebracht, die in der Zwischenzeit nur noch schwer zu überblicken sind. Im Hinblick auf die Herausbildung einer ProfilPASS-Community, in der die Beteiligten Informationen im Sinne einer kollegialen Beratung unmittelbar austauschen können, ist die Herstellung von Transparenz über die unterschiedlichen Einsatzszenarien eine der zentralen zukünftigen Aufgaben. Darüber hinaus gilt, es ein Implementierungskonzept für den ProfilPASS *für junge Menschen* als dem ProfilPASS vorgeschaltetes und anschlussfähiges Instrument zu entwickeln und zu realisieren. Im Hinblick auf supranationale Entwicklungen ist zudem die Realisierung eines EQF/DQR für die weitere Entwicklung des ProfilPASS-Systems, insbesondere für die Bewertung von Fähigkeiten und Kompetenzen, eine relevante Bezugsgröße.

Auftraggeber (und Finanziers), Auftragnehmer/ Projektträger

Finanziert aus Mitteln des ESF und des BMBF wurde ein Konsortium aus DIE, DIPF und IES zunächst mit einem Forschungsauftrag zur wissenschaftlichen begründeten Bewertung der Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen beauftragt. Dieses Konsortium entwickelte auf Basis der darin formulierten Empfehlungen auch das ProfilPASS-System.

Links

Informationen für Nutzende und Beratende finden sich im Internet unter <http://www.profilpass.de>. Für weitere Informationen stehen die ProfilPASS Servicestelle und vor Ort die Dialogzentren zur Verfügung.

Qualitätskriterien für Kompetenznachweise

Mit dem Ziel, Nutzenden und Beratenden Anhaltspunkte für die Orientierung in der Weiterbildungspasslandschaft zu geben, die Qualität von Kompetenzermittlungsverfahren sicher zu stellen und dafür Qualitätskriterien festzulegen, hat sich

der Arbeitskreis „Qualitätskriterien für Kompetenznachweise“ gebildet, in dem eine Vielzahl von Passinitiativen vertreten sind. Der Arbeitskreis arbeitet im Sinne eines kollegialen Austauschs auf eine freiwillige Selbsterklärung hin und ist derzeit mit der Ausdifferenzierung der Zielsetzung und der inhaltlichen Diskussion des Kriterienrasters beschäftigt.

In den letzten Jahren hat sich eine heterogene Passlandschaft in Deutschland herausgebildet. Alle diese Instrumente sind unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt, viele richten sich an einzelne Zielgruppen, andere decken einzelne Funktionsbereiche ab:

- Berufswahlpass (Schülerinnen und Schüler)
- Kompetenzmanagement CH-Q (Jugendliche und Erwachsene) Schweiz
- Kompetenznachweis Kultur (Jugendliche in der kulturellen Jugendbildung)
- Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld (Ehrenamt)
- ProfilPASS (Jugendliche und Erwachsene)
- Qualipass (Jugendliche)

Anliegen all dieser Passinitiativen ist es, die Individuen zu stärken, indem ihr Blick auf ihr Handeln und den Kompetenzerwerb auch auf informellen Lernwegen gerichtet wird.

A.2.3 Kompetenzmodelle

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat 2006 die Einrichtung des Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ mit der Laufzeit von sechs Jahren beschlossen⁸⁴. Vorgesehen ist die Förderung von mehr als 20 Einzelprojekten der empirischen

⁸⁴ vgl. Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms

Bildungsforschung, die sich auf die Erfassung von Kompetenz aus theoretischer und methodischer Perspektive richten werden. Die einzelnen Forschungsprojekte starten im Herbst 2007.

Wissenschaftlicher und bildungspolitischer Rahmen

Als bildungspolitische Begründung für das Schwerpunktprogramm dienten vor allem die in internationalen Studien aufgezeigten Schwächen des deutschen Bildungswesens sowie der infolge der Veröffentlichungen der PISA 2000 Studie anhaltende Trend in der Bildungspolitik, zunehmend vergleichende Leistungsstudien und Kompetenzmessungen für verbesserte Steuerungsentscheidungen im Bildungssystem einzusetzen. Aus wissenschaftlicher Perspektive wurden von den Antragstellern die Herausforderungen an eine anspruchsvolle wissenschaftliche Fundierung von Messinstrumenten, Modellen und Kompetenzstrukturen betont, mit dem Ziel, eine neue Qualität für die Messung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen zu erreichen. Insbesondere durch Fortschritte bei psychometrischen Messverfahren, durch die Vorarbeiten im Anschluss an die internationalen Large-scale-assessments im Schulbereich und mit neuen Technologien lägen deutlich verbesserte Bedingungen für eine valide Messung und Diagnostik von Kompetenzen vor. Die Erwartungen an das Gesamtprogramm richten sich darauf, dass eine verbesserte Kompetenzdiagnostik die Qualität der individuellen Bildungsprozesse sowie der pädagogischen und bildungspolitischen Entscheidungen erhöht.

Zielsetzungen des Programms

Die Zielsetzungen des Gesamtprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ sind anhand von vier Leitfragen strukturiert⁸⁵:

- Wie lassen sich Kompetenzen unter Berücksichtigung ihres Bezugs auf Anforderungen in spezifischen Situationen angemessen kognitiv modellieren?

- Wie lassen sich theoretische Kompetenzmodelle in psychometrischen Modellen abbilden, um die Kompetenzkonstrukte einer differenziellen Erfassung zugänglich zu machen?
- Wie lassen sich Kompetenzmodelle und darauf basierende psychometrische Modelle in konkrete empirische Messverfahren übertragen?
- Welche Arten von Informationen aus Kompetenzmessungen können von Akteuren im Bildungswesen auf welche Weise genutzt werden?

Unter der Perspektive der Anerkennung des non-formalen und informellen Lernens stellen die Zielsetzungen der Forschungsprojekte einen bedeutsamen Anknüpfungspunkt dar. Die Entwicklung valider Messverfahren in der Kompetenzerfassung und -diagnostik wird sich zwar maßgeblich auf pädagogische Entscheidungen im Schulwesen richten, ermöglicht aber auch vertiefte Zugänge in der fachwissenschaftlichen Diskussion um Kompetenzniveaus⁸⁶.

Auftraggeber und Projektträger

Im Rahmen des Schwerpunktprogramms werden Einzelprojekte vergeben. Eine erste Übersicht über die bisher bewilligten Projekte, die beteiligten Akteure und die Kooperationen lässt sich der Projekthomepage www.kompetenzdiagnostik.de entnehmen. Die Koordination der Forschungsprojekte im DFG-Schwerpunktprogramm obliegt Prof. Klieme (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) und Prof. Leutner (Universität Essen).

Fördernde Institutionen sind die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Links

www.kompetenzdiagnostik.de

⁸⁵ Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): S. 6 ff.

⁸⁶ siehe in Abschnitt B.3 zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR).

A.2.4 ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund

Ausgangspunkt für die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ist die Erkenntnis, dass eine dynamische und global ausgerichtete Volkswirtschaft laufend neue Fachkräftebedarfe entwickelt und zugleich die deutschen Universitäten in manchen Bereichen zu wenige qualifizierte Hochschulabgängerinnen und Hochschulabgänger hervorbringen. Dieser Situation trägt die Bundesregierung mit dem Projekt ANKOM Rechnung, indem sie über regionale Projekte die Entwicklung von Rahmenbedingungen und konkreten Verfahren der Anrechnung von Lernleistungen auf Studiengänge unterstützt. Im Weiteren wird die Entwicklung eines Referenzrahmens zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulzugänge und die Entwicklung einer Handlungsempfehlung für Hochschulen, für Bildung und Bildungspolitik angestrebt.

Wesentlich angeschoben wurde diese Entwicklung durch den Bologna- und den Kopenhagen-Prozess, die auf die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und beruflicher Fortbildung abzielen. Auf nationaler Ebene wurde dieser Trend durch weitere bildungspolitische Empfehlungen bzw. Beschlüsse aufgegriffen. So hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) im Jahr 2002 den Beschluss gefasst, dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Studium angerechnet werden können, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll, und wenn sie im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden.⁸⁷ Die Realisierung dieses Beschlusses liegt in der Kompetenz der jeweiligen Hochschulen. Eine gemeinsame Empfehlung von BMBF, KMK und HRK aus dem Jahr 2003 befürwor-

87 Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. <http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf>

tet die Vergabe von ECTS-Leistungspunkten bei beruflichen Fortbildungen, die bei Aufnahme eines Studiums angerechnet werden können.⁸⁸

Zielstellungen und Inhalte

Übergeordnetes Ziel der Initiative ANKOM besteht in der zunehmenden Öffnung und Durchlässigkeit von Bildungswegen. Dabei sollen Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen geebnet, bereits vorhandene Qualifikationen und in anderen Kontexten erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden. In elf regionalen Entwicklungsprojekten werden dafür Methoden entwickelt und erprobt, um bei Hochschulstudiengängen die Anerkennung jener Kompetenzen zu ermöglichen, die beruflich Gebildete in Aus- und Weiterbildung sowie im Beruf erworben haben, und die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entsprechen.⁸⁹

In einer ersten Projektphase werden beispielhaft nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen als anrechenbare Studienäquivalente für Bachelor- oder Master-Studiengänge identifiziert. In einem zweiten Schritt ist es Aufgabe der Projekte, daraus übertragbare Anrechnungsverfahren und -instrumente zu entwickeln. Im Mittelpunkt stehen im beruflichen Aus- und Weiterbildungssystem, d.h. formal und non-formal erworbene Qualifikationen und Kompetenzen. Darüber hinaus aber sollen auch informell, beispielsweise in der beruflichen Praxis angeeignete Kompetenzen einbezogen und im Hinblick auf Überprüfbarkeit und Anrechenbarkeit betrachtet werden.⁹⁰

Einzelne Verfahren finden bereits in Hochschulen modellhaft Anwendung. Über den Verbreitungsgrad aber lassen sich derzeit noch keine Aussagen machen. Neben den im Projekt entwi-

88 Gemeinsame Empfehlung 2003 des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003

89 vgl. BMBF (2005c): Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulzugänge“ vom 14. Januar 2005

90 <http://ankom.his.de/modellprojekte/index.php>

ckelten Verfahren selbst, die auf eine Anrechnung von außerhochschulischem Lernen zielen, kommt der prozessbegleitenden Evaluation eine wichtige Rolle für die Sicherstellung der Qualität der Verfahren, ihrer Verbreitung und Akzeptanz.

Beteiligte Akteure

Die elf regionalen Entwicklungsprojekte sind an neun Universitäten (Lüneburg, Oldenburg, Berlin, Hannover, Braunschweig, Bielefeld, Duisburg-Essen, Ilmenau und Darmstadt) und bei einem IHK-Bildungszentrum (Stralsund) angesiedelt und beinhalten die Schwerpunkte Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften. In diesen Fächergruppen werden in der Regel in Kooperation mit Partnern aus der beruflichen Weiterbildung Anrechnungsverfahren und Instrumente zur Anerkennung außerhalb der Universität erworbenen Wissens entwickelt und erprobt.

Zu fachlichen Unterstützung der Initiative wurde ein Ausschuss eingerichtet, in dem neben den relevanten Akteuren des BMBF die Gewerkschaften (DGB und IGM), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) vertreten sind.

Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes liegt beim Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover in Zusammenarbeit mit VDI/VDE/IT, Berlin. Die Evaluation sieht ihre Aufgaben in der Beratung, der Prozessbegleitung, der Förderung des wissenschaftlichen Diskurses zwischen den einzelnen Teilprojekten über Anrechnungsverfahren und anrechnungsrelevante Themen und in der Einbeziehung von thematisch relevanten Projekten und Expertinnen und Experten, in der Vertrauensbildung zwischen den beteiligten Institutionen sowie in der Öffentlichkeitsarbeit.

Ziele der wissenschaftlichen Begleitung sind darüber hinaus die Entwicklung eines übergreifenden Referenzrahmens für die Anrechnung beruflich und informell erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, der den Qualitätsstandards des Hochschulbereichs entspricht, und

die Entwicklung einer Handlungsempfehlung für Hochschulen, für die berufliche und wissenschaftliche Bildung und die Bildungspolitik.

Herausforderungen

Die Besonderheit des Verfahrens der Anrechnung außeruniversitärer Lernergebnisse auf Prüfungsleistungen besteht darin, dass dadurch grundsätzlich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Hochschulabsolvierenden in den Mittelpunkt rücken und dass Ort, Zeit und Kontext der Studienleistungen weniger wichtig werden – und damit statt lernaufwandsbezogene kompetenzbasierte Methoden der Leistungsermittlung im akademischen Bereich zum Tragen kommen. Die besonderen Herausforderungen liegen zum Einen darin, Äquivalenzen und geeignete Feststellungsverfahren zu identifizieren und in der Praxis zu erproben. Zum Anderen gilt es, mentale Barrieren zu überwinden, die durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten forciert zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung und ihren Vertretern bestehen. Besonders die Hochschulen fürchten einen Qualitätsverlust durch die Verbindung mit der beruflichen Bildung.

Auftraggeber und Projektträger

Die Gesamtinitiative wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des BMBF finanziert. Die Projektträgerschaft obliegt dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

A.3 Verfahren mit Anerkennung im Beschäftigungssystem

Im Beschäftigungssystem kommen Verfahren zur Anwendung, die im Unterschied zu den bisher dargestellten nur teilweise rechtlich geregelt sind, in denen aber dennoch informelles Lernen eine Würdigung oder Anerkennung erfährt. Diese erfolgt besonders dann, wenn Unternehmen bei der Auswahl von Personal den zertifizierten Qualifikationen und Kompetenzen nur eingeschränkte Aussagekraft zugestehen und wenn sie nicht genügend Nachwuchskräfte aus formalen und non-formalen Bildungsgängen rekrutieren können.

Wertschätzung im Unternehmen genießt auch die Berufserfahrung und damit das Lernen im Prozess der Arbeit. Es hat für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und die Sicherung des Arbeitsplatzes eine zentrale Funktion, kann aber auch zum beruflichen Aufstieg durch die erweiterte Übertragung von Verantwortungsbereichen führen und sich auch monetär in den Entgelten niederschlagen. Anerkennung und Bewertung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen basieren häufig auf tarifvertraglichen Regelungen, im Beschäftigungssystem verwendete Standardinstrumente sind Personalgespräche und Arbeitszeugnisse sowie Assessment-Verfahren, Potenzialanalysen und Profiling.

Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen im Beschäftigungssystem zeigt sich nicht zuletzt bei denjenigen, die in geregelten Berufen arbeiten, ohne die spezielle Ausbildung für den ausgeübten Beruf oder überhaupt eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben. Im internationalen Vergleich ist der Anteil der Beschäftigten ohne oder mit unbekannter Berufsausbildung in Deutschland relativ gering. Dennoch verbirgt sich hinter diesen Zahlen eine insgesamt große Anzahl von Beschäftigten, die im Prozess der Arbeit informell durch Anlernen oder auch non-formal in Lehrgängen für ihre Erwerbstätigkeit relevante Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben. Eine Wertschätzung, die über den sie beschäftigenden Betrieb hinausgeht und eine Erweiterung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt bedeuten würde,

erfahren diese Beschäftigten in der Regel nicht. Bezogen auf das Beschäftigungssystem insgesamt lässt sich ihre berufliche Stellung als Angelernte damit als prekär bezeichnen.

Um berufliche Mobilität zu erreichen, d.h. den Transfer der im Prozess der Arbeit erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einen anderen Betrieb oder auch in eine andere Branche, sind diese Beschäftigten auf bestehende Anerkennungsmechanismen angewiesen, wie etwa die Externenprüfung in einem gesetzlich geregelten Beruf (vgl. Abschnitt A.1.1.1). Da die Arbeitsplatzzuschnitte durch betriebliche Anforderungen bestimmt und in der Regel nicht deckungsgleich mit den Berufsbildern sind, erfordert das Nachholen des beruflichen Abschlusses von diesen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern allerdings neben der Arbeit einen hohen zeitlichen Einsatz zur Vorbereitung auf die Prüfung und von den Betrieben eine große Unterstützung bei der Realisierung des Vorhabens. Es ist davon auszugehen, dass die Möglichkeit von Teilqualifikationen es den Beschäftigten erleichtert, ein derartiges Vorhaben zu beginnen und durchzuhalten, dass dies zu einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung dieser Beschäftigten und einer vermehrten Teilnahme an Prüfungen zum Nachholen des Berufsabschlusses führt und in der Folge ihre Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Mobilität sichert.

Tabelle 9 verdeutlicht anhand von Zahlen der Bundesagentur für Arbeit beispielhaft den Anteil derjenigen, die ohne oder mit unbekannter Ausbildung in ausgewählten Berufen tätig sind.

Tabelle 9: Beispiel: Beschäftigte in BBiG/HwO-Berufen nach Geschlecht (Stand 2005) sowie Anteile der Beschäftigten ohne bzw. mit unbekannter Berufsausbildung (Stand 2003/2004)⁹¹

	Insgesamt (in Tsd.)	männlich (in Tsd.)	weiblich (in Tsd.)	ohne Berufsaus- bildung	Berufsaus- bildung unbekannt
Bürofach-/Bürohilfskräfte	4.328	1.134	3.194	6 %	11 %
Chemiearbeiter/in	164	134	31	29 %	6 %
Drucker/in	148	107	41	16 %	11 %
Elektroberufe	765	722	43	12 %	6 %
Fleischer/in	109	99	11	7 %	12 %
Gärtner/in, Gartenarbeiter/in	376	233	143	25 %	19 %
Gastwirt/in, Hotelier, Gaststättenkaufleute	776	282	494	9 %	21 %
Glas-/Gebäudereiniger/in	1.158	208	950	26 %	41 %
Hauswirtschaftliche Berufe	314	17	297	32 %	22 %
Holzaufbereiter/in, Holzwarenfertiger/in, verwandte Berufe	49	41	8	40 %	9 %
Keramiker/in	18	11	6	47 %	5 %
Koch/Köchin	497	215	282	26 %	31 %
Lederwarenhersteller/in, Leder- und Fellverarbeiter/in	37	25	12	30 %	11 %
Luftverkehrsberufe	489	479	10	14 %	16 %
Maler/in, Lackierer/in, verwandte Berufe	294	279	16	12 %	10 %
Papierhersteller/in und -verarbeiter/in	41	32	9	38 %	9 %
Raumausstatter/in, Polsterer/in	66	51	15	18 %	15 %
Sozialarbeiter/in, Sozialpfleger/in	255	85	170	9 %	9 %
Textilhersteller/in	19	10	9	32 %	7 %
Textilverarbeiter/in	103	9	94	26 %	14 %

91 Quellen: [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/sites/destatis/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveröffentlichungen/Statistisches Jahrbuch/Downloads/Arbeitsmarkt.property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/sites/destatis/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveröffentlichungen/Statistisches_Jahrbuch/Downloads/Arbeitsmarkt.property=file.pdf), Prozentangaben: <http://www.kursnet-online.arbeitsagentur.de/bbz/hefte/>

Wie im folgenden Abschnitt deutlich wird, spiegeln sich in den Tarifverträgen einiger Branchen bereits Ansätze zur Gleichstellung eines informell und non-formal angeeigneten Kompetenz- und Qualifikationsprofils mit dem der ordnungspolitischen Ebene des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung wider, um den Nachteilen der nur auf Berufserfahrung beruhenden Entwicklungsmöglichkeiten zu begegnen und den Zugang in berufliche Positionen und Ansprüche auf Weiterbildung zu erleichtern.

A.3.1 Anerkennung durch Tarifverträge

Um Beschäftigten, die sich in anerkannten Ausbildungsberufen auf ihre Qualifikationen und in Prozessen des informellen und non-formalen Lernens erworbenen Kompetenzen stützen, mehr Rechtssicherheit zu gewähren, wurden von den Sozialpartnern einiger Branchen und Berufsgruppen entsprechende Regelungen in den Tarifverträgen getroffen.⁹² Die in ihnen gefassten Kodifizierungen stellen Berufserfahrungen mit einem Berufabschluss gleich und rechnen sie – jeweils modifiziert – in der Festlegung des Entgelts an.

In den exemplarisch berücksichtigten Wirtschaftsbereichen des Groß- und Außenhandels, des Baugewerbes, der Metall- und Elektroindustrie, der Chemischen Industrie und den Verwaltungen des öffentlichen Dienstes zeigt sich ein Verständnis der Gleichartigkeit von Lernorten und der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen. Dies erleichtert die betriebsübergreifende Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, ermöglicht aus Sicht der Betriebe eine bestmögliche Allokation und aus Sicht der Mitarbeitenden eine angemessene Bezahlung. Zudem besteht grundsätzlich die Möglichkeit der nachträglichen Qualifizierung als erweiterten Zugang in den Arbeitsmarkt (vgl. Abschnitt A.1.1.1).

92 Das WSI-Tarifarchiv in der Hans-Böckler-Stiftung (Anfrage vom 22.05.2007) liefert für exemplarisch ausgewählte Branchen/ Berufsgruppen Informationen darüber, wie und in welchem Umfang informell und non-formal erworbene Kompetenzen eine ordnungspolitische Anerkennung durch die Einordnung in das tarifliche Entgeltgefüge und in Qualifizierungsregelungen finden.

Rechtlicher Hintergrund für die tarifliche Anerkennung der Kompetenzen und Qualifikationen der Beschäftigten sind Artikel 9, Absatz 3 des Grundgesetzes (GG), in dem die Koalitionsfreiheit als demokratisches Grundrecht festgeschrieben ist, und das Tarifvertragsgesetz, aufgrund dessen in der Wirtschaft der Bundesrepublik Deutschland das Prinzip der Tarifautonomie herrscht. Arbeitgeber und Arbeitnehmer legen danach in freier Vereinbarung die Arbeitsbedingungen in den Unternehmen ohne regelndes Eingreifen des Staates fest. Dazu zählen neben der Festlegung von Löhnen und Arbeitszeiten auch Regelungen bezüglich der Aus- und Weiterbildung.

Mit einigen Beispielen lassen sich die getroffenen Vereinbarungen zur Gleichwertigkeit von informellem Lernen und formalen Abschlüssen über die Bandbreite der erworbenen Qualifikationen und dafür vorgesehene Positionen im Betrieb illustrieren:

Das erste Beispiel bezieht sich auf die bereits im Gehaltsabkommen vom 14. März 1980 der „Tarifgemeinschaft des Groß- und Außenhandels in Nordrhein-Westfalen“ getroffenen Vereinbarungen, die bei Angestellten der Gehaltsgruppe I für das „Ausführen von überwiegend schematischen oder mechanischen Tätigkeiten“ keine Berufsausbildung voraus setzen.⁹³ Auch in der zweiten Gehaltsgruppe, die mit einer einschlägigen zweijährigen Ausbildung verbunden ist, können stattdessen Kenntnisse und Fertigkeiten durch eine mindestens zweieinhalbjährige praktische Tätigkeit nachgewiesen werden. Entsprechendes gilt für die folgenden Gehaltsgruppen.

In den unteren Lohngruppen aller Branchen gilt fast durchgängig, das zeigt das zweite Beispiel, dass in ihnen Berufserfahrung mit BBiG- oder HwO-Berufen gleichgesetzt werden. Im Baugewerbe wird damit der Gedanke des Mindestlohnes verbunden. So werden z.B. in der tariflichen Zuordnung für die Lohngruppe I (Werker/in, Maschinenwerker/in) keine Regelqualifika-

93 vgl. Gehaltsrahmenabkommen für die Angestellten des Groß und Außenhandels in Nordrhein-Westfalen vom 14. März 1980, im Internet abrufbar unter <http://www.rechtsrat.ws/tarif/gahandelnrw/gehaltsrahmen.htm>

tionen vorausgesetzt und für die Lohngruppe II (Fachwerker/in, Maschinist/in, Kraftfahrer/erin) neben inhaltlich-formalen Regelqualifikationen auch anderweitig erworbene gleichwertige Qualifikationen herangezogen.⁹⁴

Im „Entgeltrahmen-Tarifvertrag (ERA-TV)“⁹⁵ der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg bezieht sich die tarifliche Einstufung auf die Arbeitsaufgabe. Dabei ist es unerheblich, auf welche Art und Weise die dafür notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten erworben wurden. Statt dessen werden Schlüsselkompetenzen in fünf Beurteilungsstufen erfasst: Effizienz, Qualität, Flexibilität, verantwortliches Handeln, Kooperation und Führungsverhalten.

Bei der Festlegung der Tarifentgelte in der Chemischen Industrie in den einzelnen Ländern⁹⁶ heißt es zur Leistungsbewertung, dass die Eingruppierung nach einer „Arbeitsbewertungsmethode“ vorgenommen wird, die eine ausgeübte Tätigkeit in unmittelbare Verbindung zu vorhandenen Qualifikationen und Erfahrungen setzt. Dabei wird vor allem nach den jeweils erforderlichen Zeiten der Einweisung, Einarbeitung, Berufs- oder Betriebserfahrung unterschieden sowie nach erforderlichen Kenntnissen, Fachwissen und Beurteilung des Anspruchsniveaus des jeweiligen Einsatzgebietes.⁹⁷ Sehr konkret wird darauf verwiesen, dass in den einzelnen Entgeltgruppen die für die Tätigkeiten vorausgesetzte Berufsausbildung „durchgängig durch in der beruflichen Praxis erworbene vergleichbare Kenntnisse und Fertigkeiten ersetzt werden“ kann. Selbst in Fortbildungsberufen, also

bei Vorarbeiterinnen und Vorarbeitern in Meisterfunktion und Technikerinnen und Technikern sowie bei Ingenieurinnen und Ingenieuren kann die Berufsausbildung durch „entsprechende Berufserfahrung“ ersetzt werden.

Eine sehr weitgehende Regelung kommt auch in den Verwaltungen des öffentlichen Dienstes zum Tragen, in denen für die Beschäftigten entsprechend der Tätigkeitsmerkmale in der Vergütungsordnung ein Aufstieg oder der Erhalt einer Vergütungsgruppenzulage bzw. eine Zulage nach einer bestimmten Zeit der Bewährung oder Tätigkeit vorgesehen ist.⁹⁸ Damit sind auf der Grundlage beruflicher Erfahrung und Zugehörigkeitsdauer verbesserte Positionen und Einkommen möglich.

Die genannten Beispiele aus dem Beschäftigungssystem illustrieren die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten auf tarifvertraglicher Ebene, um auf den unterschiedlichen betrieblichen Hierarchieebenen nicht nur die formalen Bildungswege, Abschlüsse und Zertifikate als Voraussetzung für eine berufliche Position und ein bestimmtes Gehalt zu kodifizieren, sondern auch die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu bewerten und gleichzustellen. Für die Unternehmen ergibt sich daraus ein Potenzial zur Anhebung des Qualifikationsniveaus des Personals, das insbesondere dann zum Tragen kommt, wenn die auf Berufserfahrung beruhenden Kompetenzen der Mitarbeitenden durch inner- oder überbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen flankiert werden.

Inwiefern sich die Gleichstellung von formalen Abschlüssen und von auf informellen und non-formalen Wegen erworbenen Lernergebnissen im Beschäftigungssystem widerspiegelt, dazu liegen

94 vgl. Regelung der Mindestlöhne im Baugewerbe im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland (TV Mindestlohn) vom 29. Juli 2005, abrufbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/tvmindestlohn_2005/gesamt.pdf

95 „Entgeltrahmen-Tarifvertrag (ERA-TV)“ vom 16. September 2003 zwischen dem Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. – Südwestmetall – und der IG-Metall Bezirk Baden-Württemberg, Bezirksleitung Baden-Württemberg

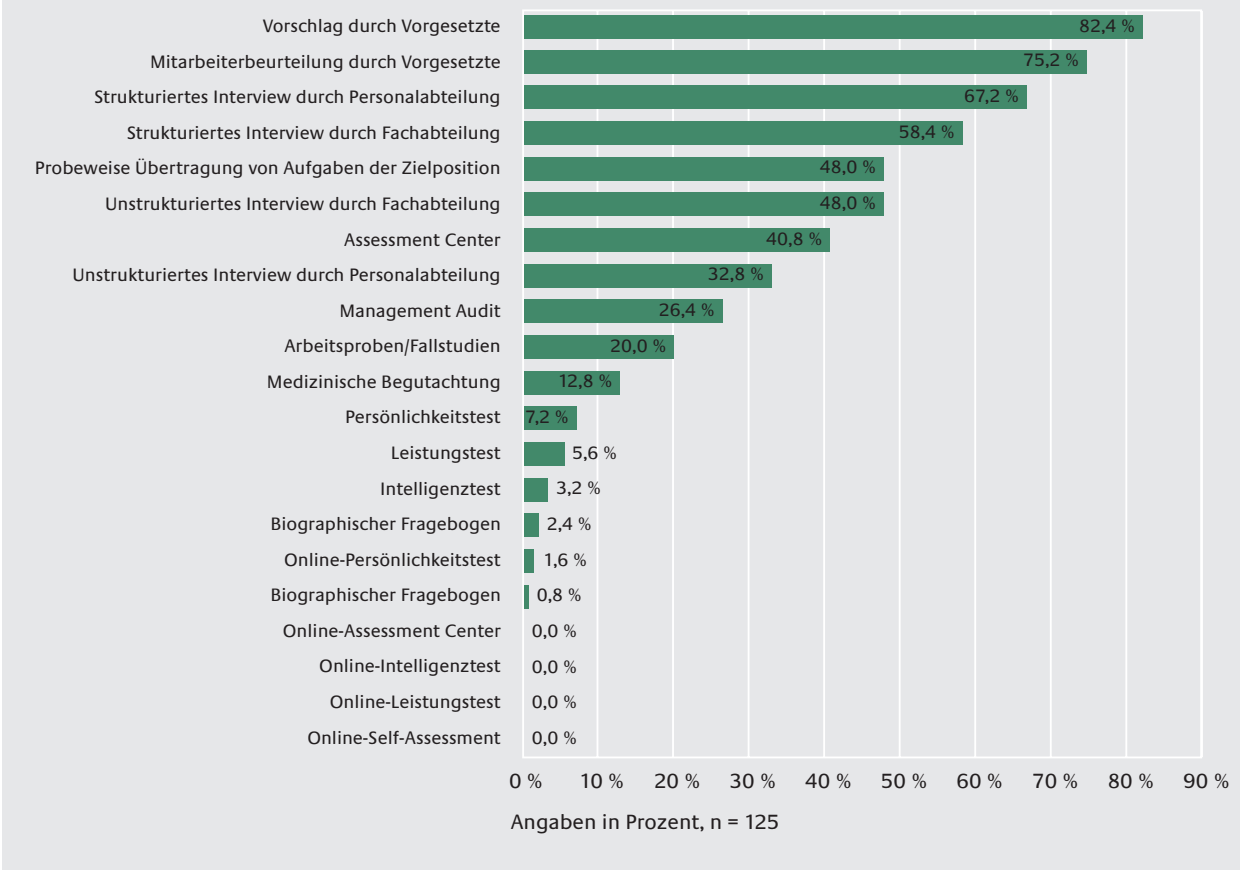
96 „Bundesentgelttarifvertrag für die Chemische Industrie West vom 18. Juli 1987, in der Fassung vom 30. September 2004“

97 vgl. <http://www.basisbetriebsraete.de/Infothek/igbce/BETVmErlaeterungen.pdf>

98 BUNDESANGESTELLTENTARIFVERTRAG (BAT) vom 23. Februar 1961, zuletzt geändert durch den 77. Änderungstarifvertrag vom 29. Oktober 2001 und den EuroTV vom 30. Oktober 2001 Tarifvertrag zur Anpassung des Tarifrechts Manteltarifliche Vorschriften (BAT-O) vom 10. Dezember 1990 in der Fassung des Änderungstarifvertrages Nr. 12 vom 29. Oktober 2001 und des EuroTV vom 30. Oktober 2001. Zurzeit befindet sich dieser Teil des Tarifs, der den Bewährungsaufstieg betrifft, also § 23 (Eingruppierung in besonderen Fällen) noch in den Verhandlungen der Tarifparteien über die Entgeltordnung im Tarifvertrag des öffentlichen Dienstes (TVöD).

Abbildung 5: Einsatzhäufigkeiten der Verfahren zur internen Personalauswahl

Quelle: Hell, Benedikt; Boramir, Ilkay; Schaar, Hagen; Schuler, Heinz (2006), S. 7



bisher keine Forschungsergebnisse vor. Diese jedoch sind für die Einordnung und Bewertung der tarifvertraglichen geregelten Verfahren und ihrer Potenziale von entscheidender Bedeutung.

Um für die Betroffenen die Anerkennung von auf Berufserfahrung beruhenden Kompetenzen im Beschäftigungs- und Bildungssystem zu verbessern und um damit die Mobilität für die Beschäftigten in einer Branche zu erleichtern, sollten Kompetenzdokumentationen eingeführt werden, die im Rahmen von betriebsübergreifenden Vereinbarungen der Tarifpartner Verkehrsgeltung erhalten. Außerdem sind Ausbildungsordnungen und externe Prüfungen des Bildungs- und Ausbildungssystems rechtlich so zu regeln, dass sie Prozessorientierung u.a. durch die Möglichkeit von Teilqualifikationen fördern und dabei das Ergebnis non-formalen und in-

formellen Lernens stärker berücksichtigen und anrechnen.

Zusammenfassend wird angesichts des momentanen Stands der tariflichen Vereinbarungen deutlich, dass die Entwicklungspotenziale für die Wirtschaft vorwiegend in den Bereichen einer kompetenzbasierten Leistungsbewertung und der Qualifizierungsberatung liegen, die durch entsprechende Kompetenz- und Lerndokumentationssysteme zu verbessern sind. Ihre auszubauende Standardisierung erleichtert die berufliche Mobilität der Beschäftigten und den Transfer von Wissen und Können in Kontexte des lebenslangen Lernens.

A.3.2 Beispiele für Instrumente zur Personalentwicklung und Personalauswahl

In Prozessen des Personal- und Wissensmanagements wird u.a. bei Neueinstellungen, Weiterbildungsplanung, Regelbeurteilungen, Beförderungen, Versetzungen und Umsetzungen auf Instrumente gesetzt, in denen Erfahrungslernen im Prozess der Arbeit, aber auch in anderen Zusammenhängen erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden. Hell, Boramir, Schaar und Schuler⁹⁹ untersuchten für die umsatzstärksten Unternehmen in Deutschland den Einsatz der Verfahren zur internen Personalauswahl. In den meisten Fällen basiert die Personalauswahl auf Beurteilungen durch Vorgesetzte und auf strukturierten Interviews.

In Klein- und Mittelbetrieben gilt eine ähnliche Verteilung der Einsatzhäufigkeiten, allerdings werden aufwendige Verfahren wie Assessment-, Fragebogen- und Textverfahren deutlich weniger angewandt.

In der Kombination interner und externer Verfahren spielen die verschiedenen Lernformen des non-formalen und informellen Lernens und die daraus erwachsenen Kompetenzen üblicher Weise in Personalgesprächen, Arbeitszeugnissen und Assessment-Verfahren eine Rolle. Daraus werden notwendige Personalentwicklungsmaßnahmen abgeleitet.

A.3.2.1 Personalgespräche

Das Personalgespräch hat eine mittelbare Bedeutung für Anerkennungsprozesse informellen und non-formalen Lernens, indem es – in der Personalakte dokumentiert – als Grundlage für das Arbeitszeugnis herangezogen wird. In Großunternehmen, vor allem ab der mittleren Führungsebene, hat sich das institutionalisierte Personalgespräch zwischen Vorgesetzten und hierarchisch untergeordneten Beschäftigten als dialogisches Verfahren der formalisierten Kompetenzabschätzung durchgesetzt, teilweise von schriftlichen Einstufungen in

Kompetenzlisten begleitet. Um die fachliche und soziale Kompetenz weiter auszubauen, können in diesem Gespräch eine Reihe von informellen und non-formalen Lernprozessen verabredet werden, wie z.B. der Besuch interner und externer Schulungen, Job-Enlargement, Job-Enrichment, Job-Rotation, Coaching etc.¹⁰⁰

Ein vorstrukturiertes Personalgespräch umfasst in der Regel die Besprechung der vergangenen Arbeitsperiode und neue Zielvereinbarungen. Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen werden dabei genauso thematisiert wie die berufliche und persönliche Entwicklung.¹⁰¹ Zur Vorbereitung und Orientierung geben die Unternehmen den Personalverantwortlichen „Vorbereitungs-, Durchführungs- und Dokumentationsbögen“ an die Hand.¹⁰² Im Zentrum steht die Bewährung der Beschäftigten am Arbeitsplatz und die dabei sichtbar gewordenen Stärken und Schwächen. An dieser Stelle kommen – neben den in organisierter Form erworbenen Kompetenzen – besonders

100 vgl. GMD-Forschungszentrum Informationstechnik GmbH (2001): Das Mitarbeitergespräch in der GMD. Sankt Augustin. (2001), S. 23 ff.

101 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (DIE/DIPF/IES) (2006): ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Frankfurt am Main, S. 158 ff.

102 Die mit Wirtschaftsunternehmen geführten Interviews (BMBF 2004b, S. 89 ff.) und im Bericht zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation des ProfilPASS dargestellten Aussagen der Unternehmensbefragung von 2005 ergaben (DIE/DIPF/IES 2006, S. 158 ff.), dass in den einmal jährlich stattfindenden Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen mehrheitlich standardisierte Erhebungsbögen zum Einsatz kommen. Die praktizierte Mischung aus „fremdem Blick“ und Dialog scheint nach Aussagen der befragten Unternehmen am besten geeignet zu sein, um die Kompetenzprofile der Beschäftigten zu erfassen und sie mit den aktuellen und ggf. künftigen Arbeitsplatzanforderungen abzugleichen. Eine Trennung von Beratung und Bewertung wird allerdings nur selten eingelöst. Häufig aber gehen selbst die minimalen Rückkopplungen der Reflexion im „Tagesgeschäft“ unter. Betont wird, dass nur solche informell erworbenen Kompetenzen, besonders soziale Kompetenzen herangezogen werden, die für den unmittelbaren Arbeitsvollzug relevant sind.

99 Hell, Benedikt; Boramir, Ilkay; Schaar, Hagen; Schuler, Heinz (2006): Interne Personalauswahl und Personalentwicklung in deutschen Unternehmen. *Wirtschaftspsychologie* (1) 2–22.

die im Prozess der Arbeit, informell erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zum Tragen.¹⁰³ Diese Gespräche werden überwiegend bei Großbetrieben eingesetzt, in Klein- und Mittelbetrieben erfolgen die Beurteilung, Bewertung und Anerkennung in der Regel eher beiläufig durch die Vorgesetzten.

Positive Wirkungen hat der Nachweis des Kompetenzerwerbs der Beschäftigten auf die Personalentwicklung von Unternehmen, denn die Aufmerksamkeit wird auf den Zusammenhang zwischen Motivation der Beschäftigten und immer wichtiger werdenden Zielvereinbarungen¹⁰⁴, auf die größere Relevanz einer kooperativen Führung sowie ihre Einbeziehung in Planungsprozesse und Realisierungsstrategien des Unternehmens gelenkt. Dabei hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es für die Beschäftigten selbst neben einer gerechten Entlohnung ihrer Arbeit vor allem auch auf „die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen am Arbeitsplatz“¹⁰⁵, also auf meist informell erworbene Sozial- und Personalkompetenz ankommt.

Die besondere Bedeutung des Personalgesprächs liegt darin, dass es über die Identifikation von individuellen Potenzialen und Entwicklungsmöglichkeiten der Beschäftigten zu Zielvereinbarungen führt und dabei zugleich eine wichtige Gelegenheit bietet, die Arbeits- und Lernmotivation sowie die Identifikation der Mitarbeitenden mit dem Unternehmen zu erhöhen.¹⁰⁶ Damit wird eine Basis für die Weiterentwicklung von Beschäftigten im Rahmen des lebenslangen Lernens gelegt. Obwohl das Personalgespräch nicht direkt, sondern nur indirekt über die Personalakte und

das Arbeitszeugnis arbeitsrechtlich wirksam wird, hat es Auswirkungen auf Einsatz, Weiterbildungsplanung, Status und Entlohnung der Beschäftigten im Betrieb. Die Unternehmen beziehen die Ergebnisse der Personalgespräche in ihre Weiterbildungsplanung und damit in ihre Ziele ein.

Die Reflexion von Lernaktivitäten und ihre Aufzeichnung in strukturierter Form würde den Beschäftigten die Möglichkeit bieten, ihre Entwicklungspotenziale im Betrieb und die Zielvereinbarungen mit den Personalverantwortlichen stärker als bisher mitzugestalten und darüber hinaus eine vom Betrieb anerkannte Dokumentation ihrer auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zu erhalten. Als Referenzmodell liegt dafür bereits der in Deutschland eingeführte und für diesen Zweck zu modifizierende ProfilPASS vor, dessen Aussagen eine Bestätigung durch den Betrieb erfahren und damit die Flexibilität und Mobilität seiner Nutzenden weiter unterstützen könnten. In ihm würden auch auszuarbeitende Vorbereitungs-, Durchführungs- und Kompetenzerfassungsbögen ihren Platz finden. Dadurch kann jedoch für die Beschäftigten ein Spannungsverhältnis entstehen, das einerseits aus ihrem eigenen Anspruch auf einen umfassenden Nachweis ihrer Kompetenzen hervorgeht und andererseits aus den Anforderungen der Unternehmen an sie resultiert, diesen Kompetenzbeschreibungen auch zu entsprechen.

Eine Untersuchung der Akzeptanz von Personalentwicklungs- und Zielvereinbarungsgesprächen unter den Beschäftigten eines pharmazeutischen Großunternehmens führte zu dem Ergebnis, dass die Befragten grundsätzlich Vorteile in den Personalgesprächen sehen. Dazu gehörten bspw. die „Gewährleistung eines Dialogs zwischen Mitarbeiter und Vorgesetzten und die Schaffung der Transparenz über die Ansichten des Vorgesetzten“. Auch wurde die schriftliche Fixierung der Ziele als wesentlicher Vorteil gewertet.¹⁰⁷ Die Autorinnen der Studie regten jedoch zugleich die Durchführung weiterer Untersuchungen an, die zusätzliche betriebliche Einflussfaktoren wie z.B. das Führungsverhalten der Vorgesetzten, die Aufgabenstruktur oder die Berufserfahrung der

103 vgl. Schmitt, Arno (2005): Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen aus der Sicht von Großbetrieben. In Frank, Irmgard; Gutschow, Katrin; Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2005): Informelles Lernen. Bonn, S. 71–81.

104 vgl. Bahnmüller, Reinhard: Stabilität und Wandel in der Leistungs-entlohnung. In: WSI Mitteilungen 7/2001, S. 426–433.

105 GMD (2001) S. 6

106 vgl. Eberle, Astrid; Racky, Sabine (2004): Untersuchung der Akzeptanz von Personal- und Zielvereinbarungsgesprächen. In: Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie; S. 22; abrufbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/307/index.html>

107 vgl. Eberle, Astrid; Racky, Sabine (2004), S. 25

Mitarbeitenden einbeziehen sollten, um weitere fundierte und verallgemeinerbare Aussagen über die Akzeptanz von Personalgesprächen und Vergleiche zwischen Unternehmen zuzulassen.¹⁰⁸

A.3.2.2 Arbeitszeugnisse

Das rechtlich verankerte Arbeitszeugnis ist ein wichtiges Instrument zur Stärkung der Mobilität im Erwerbsleben und muss auf Wunsch des Arbeitnehmers von dem Betrieb ausgestellt werden. Unterschieden wird zwischen einem einfachen Arbeitszeugnis, das neben den Rahmendaten eine genaue Tätigkeitsbeschreibung sowie Leitungs- und Vertretungsbefugnisse enthalten soll, und dem qualifizierten Zeugnis, das darüber hinaus Angaben zur Leistung und zum Verhalten umfasst. Ein qualifiziertes Arbeitszeugnis wird nur auf ausdrückliches Verlangen der Arbeitnehmenden ausgestellt.

Kern jedes Arbeitszeugnisses sollte die Beschreibung der übernommenen Aufgaben und Tätigkeiten sein, aus denen sich der individuelle Erfahrungshintergrund, das Handlungsfeld und das Spektrum an Kompetenzen für Dritte ableiten lässt. Damit stehen nicht die Qualifikationen im Vordergrund, sondern das unter Beweis gestellte Handeln in einem oder mehreren Feldern und in der Folge die dafür erforderlichen Kompetenzen, unabhängig von dem Ort ihres Erwerbs.

In der Praxis allerdings werden von Unternehmen neben Tätigkeitsbeschreibungen die an die Mitarbeitenden gerichteten Kompetenzerwartungen, wie z.B. Belastbarkeit, Einsatz- und Verantwortungsbereitschaft, Lernkompetenz, Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, in der Regel relativ undifferenziert und unabhängig von wissenschaftlichen Standards in Arbeitszeugnissen unter „Stärken“ und „persönliche Merkmale“ gefasst. Durch den hohen Grad der verrechtlichten Formulierungspraxis, die den Grundsätzen „wahr“ und „wohlwollend“ folgen soll, ist im Laufe der Zeit zum Zwecke der Vermeidung gerichtlicher Auseinandersetzungen die Aussagefähigkeit und Glaubwürdigkeit von Arbeitszeugnissen eingeschränkt.

Kodifizierungen durch die Gewerbeordnung, das BGB, das BBiG, eine umfangreiche Rechtsprechung, Tarif- und Betriebsvereinbarungen lassen neben qualitativen Verbesserungen z.Zt. genügend Raum für Erweiterungen des Arbeitszeugnisses unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.¹⁰⁹ Das bedeutet, dass es eine Reihe an Optionen gibt, informell und non-formal erworbene Kompetenzen besser als bisher in Arbeitszeugnissen sichtbar werden zu lassen und damit die Chancen für Erhalt und Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern, die berufliche Mobilität zu erhöhen und die Entscheidungen im Prozess des Lebenslangen Lernens zu stärken. Ansätze für eine verbesserte betriebliche und individuelle Transparenz und eine größere Reichweite des Arbeitszeugnisses liegen in

- erläuternden Handreichungen zur Erstellung von kompetenzbasierten Tätigkeitsbeschreibungen,
- einer breiten Initiative zur Steigerung der Qualität von Arbeitszeugnissen und längerfristig
- der Klärung der Frage einer möglichen Verzahnung des Instruments Arbeitszeugnis mit dem Bildungssystem.

Schon mit den ersten zwei Maßnahmen werden wesentliche Schritte hin zu einer beruflichen Mobilität der Beschäftigten dadurch vollzogen, dass die Aussagekraft und Qualität von Arbeitszeugnissen gesteigert wird. Damit findet eine deutliche Aufwertung der im Prozess der Arbeit erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten statt.

Orientierungen für Erweiterungen des Arbeitszeugnisses liefern Aktivitäten von Großunternehmen, in denen für Auszubildende Personalbogen entwickelt wurden, die sprachlich sehr differenziert Beurteilungskriterien nach fachlicher Kompetenz, Arbeitsqualität, Arbeitsorganisation, persönlicher und sozialer Kompetenz in Stufen benennen. Ein weiterer interessanter Ansatz, der dem Arbeitszeugnis in seiner Aussagefähigkeit

¹⁰⁸ vgl. Eberle, Astrid; Racky, Sabine (2004), S. 26

¹⁰⁹ Vgl. Füssel, Hans Peter (2003): Weiterbildungspässe – Überlegungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einer Einführung (Gutachten). Bremen

neue Impulse geben könnte, ist die im Rahmen des Bundesprogramms „Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ)“¹¹⁰ vorgesehene Bescheinigung der in der Einstiegsqualifizierung vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten. Für die Zeit zwischen einem halben und einem Jahr einer Tätigkeit in einem Betrieb können Jugendliche mittels Praxis-Tests oder Kompetenzfeststellungsverfahren den Besitz von Qualifizierungsbausteinen dokumentiert und zertifiziert bekommen. Dies soll ihnen den Einstieg in den Beruf erleichtern und die Anrechnung der Einstiegsqualifizierung auf die Ausbildungszeit ermöglichen.¹¹¹ Daran kann angeknüpft werden, wenn Kompetenzerfassungs- und Kompetenzbewertungsinstrumente ergänzend zum Arbeitszeugnis entwickelt werden sollen, die branchen- und berufsübergreifend sogar neben der Anerkennung eine Anrechenbarkeit von informellem Lernen durch Dritte im Bildungs- und Beschäftigungssystem vorbereiten.

A.3.2.3 Assessment-Verfahren

Neben Arbeitszeugnissen und Personalgesprächen haben Prüfungen in Assessment-Centern, die auf die Erfassung von Potenzialen und Kompetenzen ausgerichtet sind, ein eigenständiges Gewicht für die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Beschäftigungssystem.

Bei Assessment-Verfahren steht nicht das fachliche Wissen im Mittelpunkt. Auf den Prüfstand

kommen vielmehr personale, aktivitätsbezogene und soziale Kompetenzen, oft auch als Soft Skills bezeichnet, wie beispielsweise Teamfähigkeit, Kommunikationsgeschick, Durchsetzungsvermögen, Belastbarkeit, Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, Kreativität, Zielorientierung, Führungspotenzial oder Entscheidungsfreude. Sie werden nicht als Wissen, sondern in Form von situationsbezogenen Übungen abgefragt.

Dementsprechend wird mit dem Assessment-Verfahren eingeschätzt und anschließend bewertet, ob und inwieweit Situationen, Aufgaben und Problemstellungen berufsnaher Situationen analysiert und deren spezielle Anforderungen erkannt werden und ob mit einer angemessenen Handlungsstrategie darauf reagiert wird. Das Assessment-Center erhält auf diese Weise den Charakter einer ersten Arbeitsprobe, in der sich die Kandidatinnen und Kandidaten bewähren müssen. Da hierbei vor allem die Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln zählt, haben auch Bewerbende und Mitarbeitende mit vergleichsweise schlechten Abschlüssen Chancen der Anerkennung von informellem Lernen, sofern nicht schon im Vorfeld Anerkennungsbarrieren dies verhindern. Grundlegende Zielsetzung von Assessment-Centern ist es, die Fähigkeiten von Personen zum selbstorganisierten Handeln, also ihre Kompetenzen, erfassen, beurteilen und entwickeln zu können.

Der Arbeitskreis Assessment-Center e.V. hat in Kooperation mit der TU Berlin eine repräsentative Erhebung bei 1.600 Unternehmen im deutschsprachigen Raum mit einer Rücklaufquote von 18 % durchgeführt und herausgefunden, dass Unternehmen sehr unterschiedlich häufig mit Assessment-Verfahren arbeiten: eine bis vier Durchführungen pro Jahr haben 47 % der Unternehmen, fünf bis 15 Durchführungen 26 % der Unternehmen, mehr als 15 Durchführungen 27 % der Unternehmen. Die Anzahl der Teilnehmenden pro Durchführung lag meist zwischen acht und zehn Teilnehmenden. Damit lässt sich zwar nicht die Gesamtzahl von Teilnehmenden an ACs in Deutschland pro Jahr ermitteln, dennoch geben diese Zahlen eine Orientierung. Die Zwischenergebnisse einer 2007 laufenden Vergleichsstudie bei den DAX-100-Unternehmen ergaben, dass die Verbreitung von ACs in diesen Unternehmen offenbar darüber hinaus

110 Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2005): Einstiegsqualifizierung mit Handwerkskammerzertifikat. Berlin. In der Informationsschrift sind Formularemuster vorgegeben, die neben dem „Betriebszeugnis“ und dem „Zertifikat der Handwerkskammer“ vorstrukturiert eine „differenziertere Beurteilung der vermittelten Tätigkeiten“ und eine „Bewertung fachübergreifender Qualifikationen“ möglich macht.

111 ZDH (2005) Die domänenspezifische Qualifikationsbeurteilung wird in den drei Kategorien „selbstständig“, „mit Hilfestellung“ und „nicht“ vorgenommen. Für die Bewertung fachübergreifender Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Eigenschaften wie „Einhaltung von Regeln“, „Sorgfalt, Ordnungssinn“, „Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit“, „Kooperationsbereitschaft“ u.ä. kann eine vorgegebene Skala von 1 bis 4 vom Arbeitgeber genutzt werden.

geht und in engem Zusammenhang mit der Unternehmensgröße steht.¹¹²

Zu einer analogen Einschätzung bei den umsatzstärksten deutschen Unternehmen kamen Hell, Boramir, Schaar und Schuler.¹¹³ Sie untersuchten u.a. die Einsatzhäufigkeiten der Verfahren zur internen Personalauswahl (s. Abbildung in Abschnitt A.3.2). Bei den befragten Unternehmen gelten Vorgesetztenbeurteilungen, strukturierte und unstrukturierte Interviews, die probeweise Übertragung von Aufgaben und Assessment Center als besonders valide. Zugleich stellen die Autoren fest, dass Assessment Center in deutschen Unternehmen heute erheblich häufiger zum Einsatz kommen als noch 1993.¹¹⁴ Als Instrument für die interne Personalauswahl werden ACs vor allem bei Trainees und auf der unteren und mittleren Führungsebene eingesetzt, Arbeiter hingegen kommen deutlich seltener damit in Kontakt.

Zielgruppen	Anteil in %
Ungelernte Arbeiter	4,3
Facharbeiter	3,6
Angestellte ohne Führungsaufgaben	12,4
Trainees	34,2
Führungskräfte (untere)	30,3
Führungskräfte (mittlere)	30,2
Führungskräfte (obere)	17,0

Quelle: Hell, Benedikt; Boramir, Ilkay; Schaar, Hagen; Schuler, Heinz (2006), S. 8

112 <http://www.arbeitskreis-ac.de>

113 Hell, Benedikt; Boramir, Ilkay; Schaar, Hagen; Schuler, Heinz (2006): Interne Personalauswahl und Personalentwicklung in deutschen Unternehmen. *Wirtschaftspsychologie* (1) 2–22.

114 vgl. Hell, Benedikt; Boramir, Ilkay; Schaar, Hagen; Schuler, Heinz (2006)

Assessment-Verfahren werden – in quantitativer Reihenfolge – in den Branchen Banken, Baugewerbe, Bergbau, Chemie, EDV, Eisen, Elektro, Ernährung, Handel, Kraftfahrzeugbau, Textil, Medien, Maschinenbau, Versicherungen, öffentliche Dienstleister, Energieversorger, Erdöl, Unternehmensberater, Telekom, IT u.a. eingesetzt.¹¹⁵ Auftraggeber und Finanziers sind in der Regel mittlere und große Unternehmen, die Assessments entweder intern oder über entsprechende Bildungsanbieter durchführen.

Das Profiling der Bundesagentur für Arbeit stellt im weiteren Sinne ein Assessment-Verfahren dar, das im Vergleich mit Verfahren von Assessment-Centern einen deutlich geringeren Aufwand und in der Regel auch eine geringere Tiefe aufweist, dafür aber im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik eine weitreichende Bedeutung besitzt. Es ist Bestandteil der Förderungs- und Vermittlungsaktivitäten der Bundesagentur für Arbeit¹¹⁶ und bezeichnet die auf den Bedarf des Arbeitsmarktes bezogene individuelle Chanceneinschätzung von Arbeitslosen. Dazu gehört die Feststellung

- von beruflichen und persönlichen Merkmalen (u.a. Kenntnisse, Qualifikationen, Berufserfahrung, Aktualität von Qualifikationen und Kenntnissen, Weiterbildungsfähigkeit und -bereitschaft)

und

- von Umständen, die eine Eingliederung voraussichtlich erschweren (§ 6 Abs. 1 SGB III).

Es wird unterschieden zwischen einem Eingangsscheck und einem vertieften Profiling. Die individuelle Chanceneinschätzung eines Arbeitslosen und Wertschätzung seiner bisherigen Biografie wird als Voraussetzung zur Beratung für individuelle Vermittlungsstrategien durch die Arbeitsver-

115 <http://www.arbeitskreis-ac.de>

116 Die Profilingtests sind speziell für alle Beratungsleistungen und Eingliederungsmaßnahmen nach § 37 bzw. § 421i SGB III und/oder Profiling nach § 48 SGB III konzipiert. In zwei Formen werden die Verfahren angeboten: Für Teilnehmer mit mittlerem und höherem Bildungsabschluss und für Teilnehmer mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss.

mittlung gesehen.¹¹⁷ In diesem Prozess der Ermittlung nehmen informell erworbene Kompetenzen, wie die aus der Berufserfahrung oder Aktivitäten aus dem sozialen Umfeld, einen großen Stellenwert ein.

Während das Profiling der Bundesagentur für Arbeit auf die berufliche Neuorientierung von Arbeitslosen und deren Integration in das Erwerbsleben zielt, dienen Assessment-Verfahren der Unternehmen in erster Linie der Personalauswahl und bestmöglichen innerbetrieblichen Allokation ohne Durchlässigkeit zu anderen Unternehmen. Im Sinne der Beschäftigten wäre es aber, die Ergebnisse von Assessment-Verfahren auch anderweitig nutzen zu können.

Bisher kommen Assessment-Verfahren vor allem auf der unteren und mittleren Führungsebene zum Einsatz. Vor dem Hintergrund der sich wandelnden Arbeitswelt mit steigenden Anforderungen an alle Beschäftigten sollten Assessment-Verfahren ebenso wie andere Verfahren der Kompetenzfeststellung auch für geringer Qualifizierte zugänglich gemacht werden.

Die in diesem Abschnitt A.3 behandelten Verfahren eröffnen vor allem den Beschäftigten Perspektiven, deren non-formaler und informeller Kompetenzerwerb hoch, deren formaler Kompetenzerwerb aber niedrig oder nicht zertifiziert vorhanden ist. Dabei bleibt der Großteil der Verfahren unternehmensintern, d.h. sie erhöhen die Durchlässigkeit ins Unternehmen hinein, nicht aber die Durchlässigkeit in das System der beruflichen Bildung oder von einem Unternehmen zum anderen. Die Unternehmen sind in der Regel daran interessiert, Arbeitskräfte mit hohem Potenzial zu halten und ihre Kompetenzen nicht für andere nutzbar zu machen. Von den hier dargestellten Verfahren ist einzig das Arbeitszeugnis auf die Nutzung außerhalb des Unternehmens angelegt.

Gefahren bestehen beispielsweise in der leichten „Trainierbarkeit“ von Assessment- und Gesprächssituationen, der starken Abhängigkeit der Mitarbeitenden von den das Gespräch Durch-

führenden und in der gegenwärtig vor allem einseitigen Verwertung durch das einschätzende Unternehmen.

Zur Optimierung der bestehenden Verfahren bieten sich folgende Maßnahmen an:

- zum Nachholen von Berufsabschlüssen erleichterter Zugang durch die Möglichkeit der Teilqualifikation,
- Training der Einschätzenden und Gesprächsführenden im Umgang mit objektiven qualitativen und quantitativen Erfassungsverfahren,
- Verminderung der subjektiven Rolle durch Abgleich mehrerer Urteile,
- Unterstützung bei der Erstellung von kompetenzbasierten Tätigkeitsbeschreibungen durch erläuternde Handreichungen,
- Initiative zur Sicherung der Qualität von Arbeitszeugnissen,
- Schaffung nicht vorausberechenbarer und „trainierbarer“ Gesprächs- und Assessment-Situationen,
- Entwicklung unternehmensübergreifender Einschätzungsraster,
- Stärkung des Zugangs zu und der Akzeptanz von Kompetenzfeststellungsverfahren.

117 BA-Rundbrief, Geschäftsanweisung ⁵⁸/2002 : In: <http://www.arbeitsamt.de>

B Anerkennung non-formalen und informellen Lernens – Hintergrund, Einordnung und Nutzen

Der Teil B „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens – Hintergrund, Einordnung und Nutzen“ orientiert sich weitgehend an dem Leitfaden der OECD und enthält in den Abschnitten B.1 bis B.6 die entsprechenden sechs Komponenten. Dieser thematischen Struktur folgend wird die länderspezifische Situation Deutschlands im Hinblick auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens dargestellt. In Einzelfällen wird vom vorgegebenen Fragekatalog abgewichen, Kürzungen sind in der Regel der Datenlage geschuldet, Erweiterungen fließen mit Blick auf die Grundsatzfragen des Vorhabens ein. Zur Erläuterung an entsprechender Stelle wird auf die in Teil A beschriebenen Rahmenbedingungen und Verfahren Bezug genommen.

B.1 Komponente 1: Kontextfaktoren

In Deutschland vollzieht sich ein fortschreitender Wandel von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft, in der der Qualifikationsstand der Beschäftigten einen der wesentlichen Erfolgsfaktoren für die Wirtschaft darstellt. Der Bedarf an hochqualifizierten Kräften steigt ebenso wie die Anforderungen an geografische und berufliche Mobilität der Beschäftigten, was sowohl die betroffenen Individuen als auch die Bildungsplanung vor wachsende Herausforderungen stellt. In den zurückliegenden Jahren ist eine Vielzahl von neuen Qualifikationen entstanden, neue Ausbildungsberufe und Studiengänge bereiten gezielt auf die Erfordernisse der Wirtschaft vor. Dennoch zeichnet sich ein Facharbeiter- und Fachkräftemangel in akademischen Berufen ab. Die Erhöhung des Bildungsniveaus und die Qualität der Aus- und Weiterbildung sind nicht zuletzt angesichts des demografischen Wandels Kernziele

der zukünftigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklung.¹¹⁸

Gleichzeitig kommen weitere strukturelle und konjunkturelle Probleme des Arbeitsmarktes zum Tragen. Von den rund 3,7 Millionen gemeldeten Personen ohne Beschäftigung (Stand Juni 2007) gelten viele als gering oder unpassend qualifiziert bzw. können mit den gestiegenen Qualifikationsanforderungen nicht mithalten. Auch qualifizierte Fachleute und Hochschulabsolvierende sind konjunkturell und strukturell von Arbeitslosigkeit betroffen. Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden, haben besonders Personen ohne Schulabschluss und Ausbildung sowie ältere Erwerbspersonen nach einem Arbeitsplatzverlust. Angesichts des demografischen Wandels besteht die Herausforderung, gerade den Gruppen der gering Qualifizierten und der älteren Erwerbspersonen durch Weiterbildung und Anpassung an Qualifikationsbedarfe neue Erwerbschancen zu eröffnen.

Vor diesem Hintergrund bekommen die Debatten um Reformen der Bildungs- und Beschäftigungssysteme neues Gewicht. Zunehmend und durch europäische Initiativen verstärkt, gewinnt die Anerkennung informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen an Bedeutung.

In der bildungspolitischen Diskussion wird immer wieder auf den engen Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft hingewiesen. Mehrfach wurde belegt, dass die individuelle Leistung und Kompetenz nur teilweise über den weiteren Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern entscheiden, erheblichen Einfluss hingegen haben die kulturellen und ökonomischen

118 vgl. u.a. Käpplinger, Bernd; Reutter, Gerhard (2005): Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzdokumentation für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Manuskriptdruck, Berlin

mischen Ressourcen der Herkunftsfamilie.¹¹⁹ Seit den Bildungsreformen der 70er-Jahre wurde der Zugang zu höherer Bildung zwar erleichtert, nach wie vor aber sind bildungsferne und einkommensschwache soziale Schichten deutlich unterrepräsentiert.

Die Anerkennung sämtlichen Lernens, also auch von auf non-formalen und auf informellen Wegen im Privat- oder im Erwerbsleben erworbenen Kompetenzen, wird vielerorts als ein Ansatzpunkt zur Begegnung der aktuellen Herausforderungen gesehen. Die Frage, inwieweit, für welche Zwecke und in welcher Form die formale Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen weitere Verbreitung finden sollte, wird derzeit intensiv diskutiert und von den beteiligten Akteuren der Bildungspolitik, der Sozialpartner und der Wissenschaft unterschiedlich beantwortet.¹²⁰ Befördert wird die Diskussion um die Anerkennung von Lernleistungen aus allen gesellschaftlichen Kontexten in Deutschland durch die bildungspolitischen Empfehlungen der Europäischen Union, empirische Erkenntnisse der (Erwachsenen-) Bildungsforschung über die Bedeutung des selbstorganisierten und arbeitsplatzbezogenen Lernens, die gestiegenen „Qualifikations- und Selbstvermarktungsanforderungen“ an die Arbeitnehmenden sowie gesellschaftliche Trends, wie Ansprüche der Frauen, Folgen der Arbeitsmigration und technologische Entwicklungen.

Käpplinger u.a. identifizieren folgende Bezüge und Entwicklungsstränge, die maßgeblich zur

119 vgl. hierzu und im Folgenden: Wolter, Andrä (2004): Still ruht der See. Hochschulzugang und soziale Ungleichheit. Im Internet unter: <http://www2.klassenbildung.de/uploads/wolter.pdf>, S. 2

120 vgl. hierzu u.a. Innovationskreis Weiterbildung, vom BMBF initiiert und einberufen mit dem Ziel, Empfehlungen für die Zukunft der Weiterbildung und das Lernen im Lebenslauf zu erarbeiten. Beteiligt sind Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis sowie Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner und der Kultusministerkonferenz der Länder. Hier von besonderer Relevanz der Arbeitskreis I ‚Verknüpfung formalen und informellen Lernens‘; vgl. auch Abschnitt B.6

Erhöhung der Nachfrage nach Anerkennungsverfahren informellen Lernens beitragen¹²¹:

- Eine Fokussierung auf die Erfassung outputorientierter Lernergebnisse und Kompetenzen (im Gegensatz zu inputorientierten Lernprozessen) dient der Harmonisierung der verschiedenen nationalen Bildungssysteme und ermöglicht zugleich einen besseren Abgleich von Kompetenz- und Anforderungsprofilen.
- Der Strukturwandel in der Erwerbsarbeit erfordert berufsbegleitendes Lernen; bedingt durch fortlaufende technische Weiterentwicklungen, durch gestiegene Qualifikationsanforderungen der Betriebe sowie durch die Notwendigkeit für die Individuen, sich angesichts steigender Mobilität und Arbeitsplatzwechsel auf die Bedürfnisse von neuen Arbeitgebern einzurichten und sich mit entsprechenden Kompetenzen zu bewerben.
- Vom Individuum wird erwartet, dass es seine persönlichen und sozialen Kompetenzen marktgängig darstellen kann und als voll verantwortlicher „Arbeitskraftunternehmer“ für die Unternehmen erkennbar und tauglich ist.
- Die Erfassung von Kompetenzen der Lernenden ist Ausdruck eines sich verändernden professionellen Selbstverständnisses der Lehrenden und soll zur Behebung von Defiziten beitragen.

B.1.1 Demografischer Wandel

Der demografische Wandel stellt eine zentrale Herausforderung für Deutschland zu Beginn dieses Jahrhunderts dar – mit maßgeblichem Einfluss auf die gesellschaftlichen Kernbereiche Volkswirtschaft, Beschäftigung, Gesundheit, aber auch berufliche Bildung und Erwachsenenbildung.

Nach der 2006 vorgestellten 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes wird – bei konstanter Geburtenrate, einer ansteigenden Lebenserwartung (Basisannahme) und in Abhängigkeit von einem jährlichen Wanderungsgewinn von 100.000 (Untergrenze der

121 vgl. Käpplinger et al. (2005), S. 9–15

„mittleren“ Bevölkerung) bzw. 200.000 Personen (Obergrenze der „mittleren“ Bevölkerung) – die Bevölkerungszahl Deutschlands in den Jahren 2005 bis 2050 um rund 13,5 bzw. 8,5 Millionen Menschen auf etwa 69 bzw. 74 Millionen sinken. Zugleich steigt das Durchschnittsalter der Bevölkerung.

Bis zum Jahr 2050 wird knapp ein Drittel der Menschen 65 Jahre oder älter sein. Auf eine Person in diesem Alter werden 2050 etwa 1,6 bis 1,7 Personen im Alter von 20 bis unter 65 Jahren kommen. Im Jahr 2020 wird die Gruppe der 50- bis 64-Jährigen die mittlere Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen als stärkste Gruppe der Erwerbsbevölkerung abgelöst haben. Das Durchschnittsalter der Belegschaften wird steigen. Zugleich wird die Zahl der jährlichen Einsteiger ins Erwerbsleben sinken.¹²²

Ein weiteres Phänomen mit Auswirkungen auf die Qualifikationsstruktur in Deutschland ist die Abwanderung von Hochqualifizierten sowie von Facharbeiterinnen und Facharbeitern, die im Ausland bessere Arbeitsbedingungen und eine höhere Bezahlung vorfinden. Angesichts dieser in den letzten Jahren gleichbleibenden hohen Abwanderung von hochqualifizierten Fachkräften bei einer relativ geringen Zuwanderung geeignet qualifizierter Kräfte werden aktuell in Deutschland Maßnahmen wie die Erleichterung der Zuwanderung diskutiert.¹²³ Schon heute verzeichnen einige Wirtschaftsbereiche einen Mangel an hochqualifizierten Fachkräften, der durch die derzeitigen Hochschulabsolvierenden nicht aufgefangen werden kann.¹²⁴

122 Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006c): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse, Wiesbaden

123 vgl. u.a. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2007): *iwd*, (27), Köln, S. 7

124 Arbeitsmarktexpertinnen und -experten und IT-Branchenverbände befürchten für die nächsten Jahre einen erheblichen Mangel an IT-Fachkräften, der sich wiederum negativ auf das Branchenwachstum auswirken wird (vgl. Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006c): *Beruf, Bildung, Zukunft. Informationen für Akademiker/innen*. Ausgabe 2006/2007. Heft 23, IT-Berufe, Nürnberg, S. 19). Auch in den Ingenieurberufen, im Grafik- und Webdesign, sowie unter Wirtschafts- und Geisteswissenschaftlerinnen und

Vor diesem Hintergrund erlangen Lebenslanges Lernen und seine Anerkennung zentrale Bedeutung, damit auch mit einer älter werdenden und schrumpfenden Erwerbsbevölkerung der für die Informations- und Wissensgesellschaft Deutschland notwendige Leistungs- und Wissensstand gehalten werden kann. Dass Menschen bis ins höhere Alter lernfähig, flexibel und belastbar sein und hohe Innovativkraft besitzen können, wird von deutschen Unternehmen nur zögerlich in ihrer Personalpolitik berücksichtigt. Es werden zunehmend Personalentwicklungskonzepte diskutiert, die sich auf eine kontinuierliche Beschäftigungsfähigkeit und auf Lebenslanges Lernen richten und eine Verzahnung von Arbeit und Lernen im Fokus haben.¹²⁵

Zugleich stellt sich aufgrund der mittelfristig absinkenden Anzahl der Einsteiger ins Erwerbsleben – zwischen 2008 und 2012 wird sich die Ausbildungsplatznachfrage voraussichtlich um zehn Prozent reduzieren – an das Berufsbildungssystem die Aufgabe, ein sorgfältig abgestimmtes Angebot an Bildungsmaßnahmen bereitzustellen, die zu flexibel befähigenden und den Anforderungen der Wirtschaft entsprechenden Berufsabschlüssen führen.¹²⁶

Im Folgenden werden die sich wandelnden Profile der Lernenden in der beruflichen Bildung sowie die Teilnahmemuster, die sich aus dem demografischen Wandel ergeben, quer durch die verschiedenen Sektoren Berufsbildung der Sekundarstufe II, des tertiären Bereichs, der Weiterbildung und informelles Lernen beschrieben.¹²⁷

-wissenschaftlern mit Kenntnissen von EDV und ausgefallenen Fremdsprachen wird ein Arbeitskräftemangel erwartet (vgl. Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006d): *Beruf, Bildung, Zukunft. Informationen für Akademiker/innen*. Ausgabe 2006/2007. Heft 26, Naturwissenschaften. Nürnberg, S. 55 (siehe auch Abschnitt B.1.4).

125 vgl. Rump, Jutta (2004): Der demografische Wandel – Konsequenzen und Herausforderungen für die Arbeitswelt. In: *Zeitschrift für angewandte Arbeitswissenschaft*, Nr. 181, 2004, S. 49–65

126 BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 91 ff.

127 Die Datenlage ist jedoch im Hinblick auf Lernende mit Migrationshintergrund nur von begrenzter Aussagekraft, da in der deutschen Bildungsberichterstattung bislang nur das Staatsange-

B.1.1.1/2 Veränderungen der Profile der Lernenden

Berufliche Bildung der Sekundarstufe II: das Duale System¹²⁸

Wie in Abschnitt A bereits dargestellt, findet die überwiegende Mehrheit der vollqualifizierenden Berufsausbildung des Sekundarbereichs II im Dualen System – der Kombination aus betrieblicher Ausbildung und Berufsschule – statt. Der besondere Nutzen der Dualen Berufsausbildung, die auch europaweit hohes Ansehen genießt, besteht darin, dass der Berufsalltag im Betrieb miterlebt und durch das notwendige theoretische Wissen ergänzt wird. Hier wird eine wesentliche Grundlage für lebenslanges erfahrungsbasiertes Lernen gelegt.

In den vergangenen Jahren ist die Bereitschaft der Betriebe, junge Menschen im Rahmen des Dualen Systems auszubilden, deutlich gesunken, wie die rückläufige Tendenz neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zeigt. Wurden im Jahr 2000

hörigkeitskriterium und nicht der Migrationsstatus erfasst wurde (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (2003a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Heft 107, Bonn, S. 1). Angesichts einer rückläufigen Bildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher wird die Bedeutung dieser Thematik aus Sicht der Bildungspolitik und -berichterstattung zunehmend erkannt. Jüngste Befragungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung liefern erste Daten zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2006): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn) und auch der nationale Bildungsbericht in Deutschland hat 2006 erstmals die Bildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund als zentrales Querschnittsthema aufgegriffen (Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld).

128 Im Folgenden wird nur auf die vollqualifizierenden Maßnahmen der beruflichen Bildung, nicht jedoch auf berufsvorbereitende oder teilqualifizierende Maßnahmen eingegangen.

noch fast 622.000 neue Ausbildungsverträge geschlossen, waren es im Jahr 2006 nur noch 576.000.¹²⁹ Diese sinkende Tendenz wird zum Einen mit der allgemeinen konjunkturellen und der Beschäftigungsentwicklung in Deutschland, zum Anderen mit der zunehmend fehlenden Ausbildungsreife oder Berufseignung der Jugendlichen erklärt. Hinzu kommen die gestiegenen kognitiven Anforderungen der neueren und der modernisierten Ausbildungsberufe. Im engen Zusammenhang mit dieser Entwicklung steht die starke Zunahme von Teilnehmenden an berufsvorbereitenden bzw. teilqualifizierenden Maßnahmen sowie die bevorzugte Einstellung von Schulabgängerinnen und -abgängern mit höheren Schulabschlüssen.

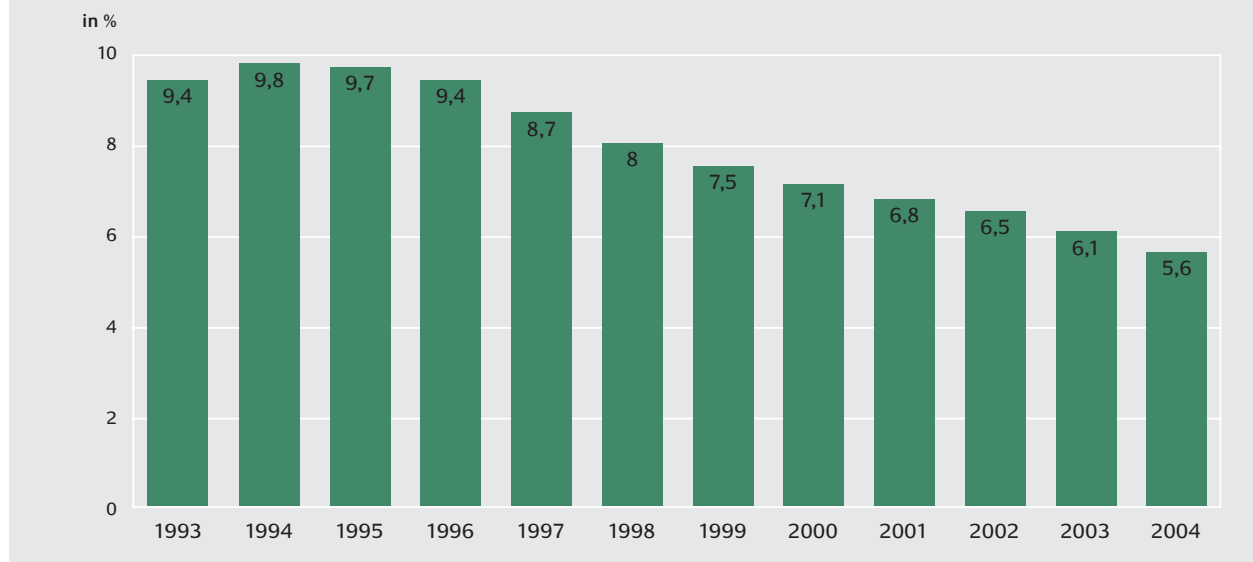
Tab. 11: Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag nach schulischer Vorbildung in Prozent

Schulischer Vorbildung	1993	1997	2001	2005
ohne Hauptschulabschluss	3,0	2,7	2,6	2,1
mit Hauptschulabschluss	31,6	29,8	32,5	30,8
Realschul- oder gleichwertiger Abschluss	34,7	36,1	37,1	39,6
Hochschul-/Fachhochschulreife	13,8	16,1	14,5	17,3
Berufsgrundbildungsjahr	3,7	3,5	2,8	2,2
Berufsfachschule	6,6	6,9	8,4	5,3
Berufsvorbereitungsjahr	1,2	1,6	2,1	1,4
sonstige und ohne Angabe	5,5	3,3	–	1,2

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11. Reihe 3 Berufliche Bildung 1978-1999; BMBF(Hrsg.) (2003) und (2007a)

129 vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007b): Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2007, Berlin, Tabelle 1.1.1/3

Abbildung 6: Ausländeranteil an Auszubildenden in Westdeutschland 1993 bis 2004

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik; Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung¹³⁴

Die beschriebenen Verlagerungen hatten zum Teil deutliche Auswirkungen auf die Profile der Auszubildenden im Dualen System. Das Durchschnittsalter lag im Jahr 2004 mit 19,4 Jahren zwar nur wenig höher als im Jahr 1990 (19 Jahre), aber deutlich höher als noch im Jahr 1970 (16,6 Jahre). Auffällig ist auch, dass bei den Ausbildungsanfängern der Anteil der über 23-jährigen von 2,0 im Jahr 2002 auf über 5,5% gestiegen ist.¹³⁰

Der Anteil der Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an einer Ausbildung des Dualen Systems ist in den letzten Jahren gesunken. 2004 kamen sie nur auf einen Anteil von 5,6% und waren damit, gemessen an ihrem Anteil an der Bevölkerungsgruppe der 18- bis 21-jährigen von 10,1%, deutlich unterrepräsentiert.¹³¹ Diese Unterrepräsentanz lässt sich weder durch ein mangelndes Interesse an einer Ausbildung des Dualen Systems noch durch unterschiedliche Schulabschlüsse bzw. Qualifikationsniveaus er-

klären.¹³² Die von der Bundesregierung geplante 22. Novellierung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes wird weitere Verbesserungen in der Ausbildungsförderung nach dem SGB III für jugendliche bzw. heranwachsende Ausländerinnen und Ausländer bringen.^{133/134}

Der Anteil weiblicher Auszubildender ist seit Jahren mit etwa 40% konstant. Die Berufswahl junger Frauen konzentriert sich nach wie vor auf deutlich weniger Berufe als die der jungen Männer¹³⁵, sie konzentriert sich auf die Verwaltungs- und Büroberufe, Körperpflege-, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufe, Waren- und Dienstleistungsberufe, Gesundheitsberufe, Tex-

130 vgl. BMBF (Hrsg.) (2004a), (2005a), (2006a)

131 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 113 und <http://www.bib-demographie.de/index2.html>

132 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a) und Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2007a): Jährliches Forschungsprogramm 2007. Neue Forschungsprojekte http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jaehrliches-forschungsprogramm_2007.pdf, Zugriffsdatum: 26.2.07

133 Stellungnahme der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration vom 22.08.07

134 vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), S. 154

135 http://www.transregio.net/equal/dokumentation/tp8/downloads/QBM_Text_gesamt.pdf (14.2.06)

tilbekleidungs- und Lederberufe. Die Wahl der jungen Männer bezieht insgesamt ein größeres Spektrum ein, aber auch hier finden sich Konzentrationen auf Berufe wie bspw. die Metall- und Elektroberufe.¹³⁶ Der Frauenanteil an den 60 seit 1996 neu entstandenen Berufen betrug im Jahr 2004 insgesamt 23 %, besonders gering fällt er beispielsweise mit vier Prozent bei den Systeminformatikerinnen/Systeminformatikern oder mit knapp sechs Prozent bei den Maschinen- und Anlageführern aus.¹³⁷ In den Medienberufen und kaufmännischen Berufen sind sie stärker vertreten.

Der Anteil der Menschen mit Behinderungen an allen Auszubildenden ist seit 1991 von 1 % auf 3 % im Jahr 2004 gestiegen.¹³⁸

Zusammenfassend lässt sich für die Berufsausbildung konstatieren, dass der erhöhte Qualifikationsbedarf in den Ausbildungsgängen und der sinkende Bedarf an Auszubildenden in Betrieben zu verlängerten Zeiten der schulischen Grundbildung und zu einer Zunahme der Beteiligung an Maßnahmen der Berufsvorbereitung und beruflichen Teilqualifizierung führt. Folge sind ein gestiegenes Durchschnittsalter und höheres Einstiegsniveau bei den Auszubildenden im Dualen System, aber auch eine weiterhin zunehmende Unterrepräsentanz der Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit und von weiblichen Auszubildenden in neuen Berufen.

Um die Ausbildungschancen der Jugendlichen im Dualen System zu erhöhen, hat die Bundesregierung – neben der Schaffung neuer Berufe – weitere Initiativen gestartet. Dazu gehören der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ der mit den Spitzenverbänden der Deutschen Wirtschaft im Juni 2004 zunächst für die Dauer von drei Jahren geschlossen wurde. Dieser beinhaltet u.a. gegenseitige Verpflichtungserklärungen und Absprachen zur Verbesserung der Ausbildungssituation und der Ausbildungsreife der Schulabsolvierenden¹³⁹ und

136 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 18, 138

137 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 130

138 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 134

139 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 7

konnte zu einer Verringerung des Missverhältnisses zwischen unvermittelten Bewerberinnen und Bewerbern und unbesetzten Ausbildungsplätzen beitragen. Die Ergebnisse des Ausbildungspaktes sind positiv. Daher haben die Paktpartner im Februar 2007 beschlossen, den Pakt bis 2010 zu verlängern. Dabei haben sie betont, dass sie es als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ansehen, Jugendliche, die nicht ausbildungsreif sind, zu qualifizieren und beruflich und gesellschaftlich zu integrieren. Vor diesem Hintergrund haben sie vereinbart, die Ausbildungsleistung weiter zu erhöhen und den Pakt mit neuen Impulsen fortzuentwickeln.¹⁴⁰ Als weitere Initiative zur Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsplätze wurde durch das BMBF das Programm „Jobstarter“ aufgelegt, das auf eine gezielte strukturelle Stärkung des betrieblichen Angebotes in den Regionen gerichtet ist.¹⁴¹ Auf die Integration von Personen mit besonderem Förderbedarf zielt beispielsweise das BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für bestimmte Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“.¹⁴²

Berufliche Bildung im tertiären Bereich

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde in Deutschland eine umfangreiche und komplexe Studienstrukturreform in Gang gesetzt, die sich im Kern auf eine internationale Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen und Studiendauern richtet.¹⁴³ Wesentlicher Bestandteil war die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, für die mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 die rechtliche Grundlage geschaffen wurde. Seit 2002 gehören Bachelor- und Masterstudiengänge zum Regelangebot der Deutschen Hochschulen. Zur Zeit befindet sich das Gros der Studierenden noch in den traditionellen

140 vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007–2010, Berlin 2007, S. 2, 3

141 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 7

142 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 134

143 vgl. hierzu und im Folgenden Schwarz-Hahn, Stefanie; Rehbarg Meike (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf, Zugriffsdatum: 26.2.07, S. 11 f.

Tab. 12: Entwicklung der Absolventenzahlen nach Altersgruppen in den Jahren 1998 bis 2005

Altersgruppen	1998	2003	2005	Veränderung 1998–2003 in %	Veränderung 2003–2005 in %
unter 30	162.653	158.655	188.755	-2,5	19,0
30-39	58.637	52.153	54.529	-11,1	4,6
40-49	5.302	6.244	7.791	17,8	24,8
50+	933	1.094	1.407	17,3	28,6
Gesamt	227.525	218.146	252.482	-4,1	15,7

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, 2005, 2003, 1998; ies-Berechnungen

Tab. 13: Abgelegte Abschlussprüfungen nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Erfolgsquoten

Jahr	abgelegte Prüfungen			Erfolgsquoten in %				
	insgesamt	Frauen- anteil an allen Deutschen in %	Ausländer- anteil in %	Deutsche			Ausländer	zusammen
				insgesamt	Frauen	Männer		
1992	198.607	39,9	3,9	95,1	95,0	95,1	93,6	95,0
2000	216.696	44,9	5,9	98,8	99,0	98,6	98,2	98,8
2003	220.538	48,5	7,8	99,0	99,2	98,8	98,6	98,9
2005	255.152	49,7	9,4	99,0	99,1	98,9	98,4	99,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, 2005, 2003, 2000, 1992, ies-Berechnungen

Diplom-, Magister- und Staatsexamenstudiengängen, längerfristig jedoch sollen diese durch die neuen Studienstrukturen ersetzt werden, so die Kultusministerkonferenz am 12.06.2003.¹⁴⁴

Im Prüfungsjahr 2005 legten gut eine Viertel Million Hochschulabsolvierende eine erfolgreiche

Prüfung ab, deutlich mehr als in den Jahren zuvor. Mit einem Durchschnittsalter von 28,6 Jahren (2005) sind die Absolvierenden der deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich relativ alt.¹⁴⁵ Mit dem Fortschreiten der Studienstrukturenreform ist jedoch längerfristig ein deutliches

144 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003

145 vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen 2005, Wiesbaden, S. 231

Absinken der Verweildauer an Hochschulen und damit auch des Durchschnittsalters aller Absolvierenden zu erwarten.¹⁴⁶

Bei der Betrachtung der kurzfristigen Entwicklung der Studierendenzahlen nach Altersgruppen zeigt sich, dass die Zunahme der Studierenden seit 2003 auf die Altersgruppe der unter 30-jährigen zurückzuführen ist. Der Rückgang der Absolvierendenzahlen der jüngeren Altersgruppen zwischen 1998 und 2003 lässt sich zum Teil durch die vorübergehende geringere Bildungsbelegung in den neuen Ländern und den damit einhergehenden niedrigeren Studienanfängerquote zu Beginn der 90er-Jahre erklären.¹⁴⁷ Die Steigerung der Absolvierendenzahlen fällt bei den beiden älteren Gruppen proportional zwar am höchsten aus und erfolgte zudem seit 1998 stetig, macht sich in absoluten Zahlen jedoch nur geringfügig bemerkbar. Mit dem zu erwartenden demografischen Wandel in der Erwerbsbevölkerung und den steigenden Qualifikationsansprüchen in der deutschen Wirtschaft ist zu erwarten, dass sich die zuletzt durch alle Altersgruppen beobachtbare steigende Tendenz mittelfristig fortsetzt.

Ein differenzierter Blick auf die Teilnehmenden an den Hochschulprüfungen seit 1992 zeigt folgende Tendenzen: Der Frauenanteil an den deutschen Absolvierenden ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen und hat im Jahr 2005 nahezu 50 % erreicht. Auch der Anteil der Absolvierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit hat deutlich zugenommen; dies ist in der kurzfristigen Entwicklung wesentlich auf den sehr hohen Anteil der ausländischen Studierenden an den Masterstudiengängen zurückzuführen, die vermutlich im Gegensatz zu ihren deutschen Kommilitonen öfter bereits über einen Bachelor Abschluss verfügen. Dort betrug ihr Anteil an den ca. 9.300 Prüflingen knapp 44 %¹⁴⁸. Die Erfolgsquoten haben sich seit 1992 erhöht und variieren

146 vgl. Bonin, H., Schneider, M.; Quinke, H.; Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. In: Institut zur Zukunft der Arbeit: IZA Research Report No. 9, Bonn, S. 179–183.

147 vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), S. 105

148 vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005), S. 30

im Jahr 2005 kaum noch zwischen den einzelnen Absolvierendengruppen.

Zusammenfassend lässt sich für die vergangenen Jahre eine Zunahme der Studierendenzahlen mit einer höheren Beteiligung von Frauen und Personen ausländischer Staatsangehörigkeit feststellen. Die von der Bundesregierung geplante 22. Novellierung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes wird weitere Verbesserungen in der Ausbildungsförderung für jugendliche bzw. heranwachsende Ausländerinnen und Ausländer bringen.¹⁴⁹

Für die längerfristige Zukunft, d.h. bis zum Jahr 2035, berechnet das Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) einen Anstieg der Anzahl der Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss etwa zehn bis zwölf Prozent, der mit der zu erwartenden Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer sowie mit dem voraussichtlichen Anstieg der Erfolgsquoten an Universitäten von 67 % auf 80 % erklärt wird.¹⁵⁰

Dem Studienabbruchverhalten wird seit einigen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet. Im Jahr 2005 gab das Hochschul-Informationssystem (HIS) seine zweite Studienabbruchstudie mit einer detaillierten Aufbereitung der Studienabbrucherquoten an Universitäten und Fachhochschulen heraus.¹⁵¹ Bezogen auf den Absolventenjahrgang 2002 lag die durchschnittliche Abbrecherquote bei 25 %, an den Universitäten mit 26 % etwas höher als an den Fachhochschulen (22 %). Die Studie enthält differenzierte Analysen nach Fächergruppen und Geschlecht, Alter und Staatsangehörigkeit hingegen konnten nicht erfasst werden. Gerade

149 Stellungnahme der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration vom 22.08.07

150 vgl. Bonin et al. (2007), S. 183; der Anstieg der Erfolgsquoten wird lediglich auf die kürzere durchschnittliche Verweildauer an Universitäten, bzw. darauf zurückgeführt, dass Abbrecher eines Masterstudiengangs im Vorfeld schon einen Bachelor und damit einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben.

151 vgl. Hochschul-Informationssystem (HIS) (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Kurzinformation A1/2005. Hannover

Tab. 14: Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung seit 1979

Altersgruppe	Teilnahmequoten in %								
	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt	23	29	25	35	37	42	48	43	41
Allgemeine Weiterbildung	16	21	18	22	22	26	31	26	26
Berufliche Weiterbildung	10	12	12	18	21	24	30	29	26

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2006b): Berichtssystem Weiterbildung IX, S. 19, 26, 40

Tab. 15: Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen seit 1979 im Bundesgebiet

Altersgruppe	Teilnahmequoten in %								
	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt									
19–34 Jahre	34	38	32	43	44	49	53	47	46
35–49 Jahre	21	31	25	37	40	47	54	49	46
50–64 Jahre	11	14	14	20	23	28	36	31	31
Allgemeine Weiterbildung									
19–34 Jahre	23	28	23	27	25	30	35	29	29
35–49 Jahre	16	21	17	24	24	29	33	29	27
50–64 Jahre	9	11	12	14	15	19	26	21	20
Berufliche Weiterbildung									
19–34 Jahre	16	15	14	23	25	27	33	31	29
35–49 Jahre	9	15	14	20	24	29	36	36	31
50–64 Jahre	4	4	6	8	11	14	20	18	17

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2006b): Berichtssystem Weiterbildung IX, S. 90

im Hinblick auf die Anerkennung von Teilstudienleistungen und von informell erworbenen Kompetenzen wäre es interessant, den weiteren Verbleib der Studienabbrecherinnen und -abbrecher zu untersuchen.

Weiterbildung

Die hier vorgestellten Daten zu den Profilen der Teilnehmenden an Weiterbildung beruhen überwiegend auf Informationen aus dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das seit 1979 alle drei Jahre die Weiterbildungsbeteiligung von

Personen im Alter zwischen 19 und 64 Jahren in Deutschland erhebt. Bei der Erfassung von Weiterbildung orientiert sich das Berichtssystem am Weiterbildungsbegriff des Deutschen Bildungsrates, der Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase“ definiert.¹⁵² Darüber hinaus erhoben werden intendiertes selbstgesteuertes Lernen außerhalb der Arbeitszeit und informelles

¹⁵² vgl. hierzu und im Folgenden BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 12 f.

Lernen im beruflichen Kontext. So wird nicht nur beim non-formalen Lernen zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung unterschieden, sondern auch bei den nicht fremdorganisierten Formen des Kompetenzerwerbs.

Die Differenzierung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung ist zwar weder eindeutig noch unumstritten. Da sie aber in Deutschland eine lange Tradition hat, wird diese Unterscheidung nach wie vor zur Beschreibung des Weiterbildungsgeschehens herangezogen.

Die berufliche Weiterbildung ist das klassische Feld für Kurse zur Vertiefung oder Ergänzung beruflicher Kenntnisse. In der Praxis wird zwischen Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung und Umschulung unterschieden.¹⁵³

Die Teilnahme an organisierter Weiterbildung hat in den ersten zwei Jahrzehnten der Erhebung deutlich zugenommen und sich seither auf dem Niveau von 1994 eingependelt.¹⁵⁴ Im Jahr 2003 haben sich 41 % der Wohnbevölkerung in Deutschland an Weiterbildung beteiligt. Jeweils 26 % haben mindestens einen Kurs mit allgemeinbildenden und mit beruflichen Themen besucht.

Die Ergebnisse des BSW bestätigen, dass die Gruppe der Älteren seltener Kurse und Lehrgänge der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung besuchen als die der mittleren und der jüngeren Altersgruppen. Zurückzuführen ist dies vor allem die besonders geringe Weiterbildungsbeteiligung der 60- bis 64-Jährigen, die sich mit ihrer insgesamt niedrigen Erwerbsbeteiligung und mit der durch die Aussicht auf den Renteneintritt schwindenden Bereitschaft zur Investition in berufliche Weiterbildung erklären lässt.

Der seit der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten im BSW dargestellte Ost-West-Vergleich weist bis in das Jahr 2000 auf eine deutlich höhere Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den östlichen Ländern hin. Bei der Bewältigung des Transformationsprozesses, besonders zur Sicherung des bestehenden und

zum Erhalt eines neuen Arbeitsplatzes spielte die berufliche Weiterbildung in den ersten zehn Jahren eine entscheidende Rolle. Überdurchschnittlich häufig wurden Maßnahmen zur Anpassung an neue Aufgaben in dem Beruf, aber auch Umschulungen auf einen anderen Beruf besucht. In der Zwischenzeit hat eine Angleichung der Strukturen stattgefunden und die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung liegt im Osten wie im Westen bei 26 %. Die allgemeine Weiterbildung hingegen spielte und spielt nach wie vor in den östlichen Ländern eine geringere Rolle als in den westlichen.

Nach wie vor gilt in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen dem Niveau der schulischen und beruflichen Bildung und der Weiterbildungsbeteiligung, das belegt auch das Berichtssystem Weiterbildung: Mit steigender beruflicher Qualifikation nimmt die Weiterbildungsbeteiligung zu. Im Jahr 2003 steht einer Weiterbildungsbeteiligung von 23 % bei den Personen ohne Berufsausbildung eine Beteiligung von 62 % bei den Personen mit Hochschulabschluss gegenüber.¹⁵⁵

Entsprechend korreliert auch der Erwerbsstatus mit der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung: Erwerbstätige bilden sich häufiger weiter als Erwerbslose, Vollzeitbeschäftigte mehr als Teilzeitbeschäftigte. Dies gilt bundesweit für Männer und Frauen, allerdings auf unterschiedlichem Niveau: Die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen liegt durchweg niedriger als die der Männer, besonders arbeitslose Frauen bilden sich sehr viel seltener weiter als arbeitslose Männer.¹⁵⁶ Die Haushaltskonstellation, der Familienstand, die Zahl der Kinder und die Tatsache, ob andere pflegebedürftige Personen mit im Haushalt leben, hat entscheidenden Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung besonders von Frauen. Auffällig ist, dass die Weiterbildungsbeteiligung von Männern aus Haushalten mit mehreren Kindern besonders hoch ist und die anderer Lebenskonstellationen übersteigt.

¹⁵³ vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 109 f.

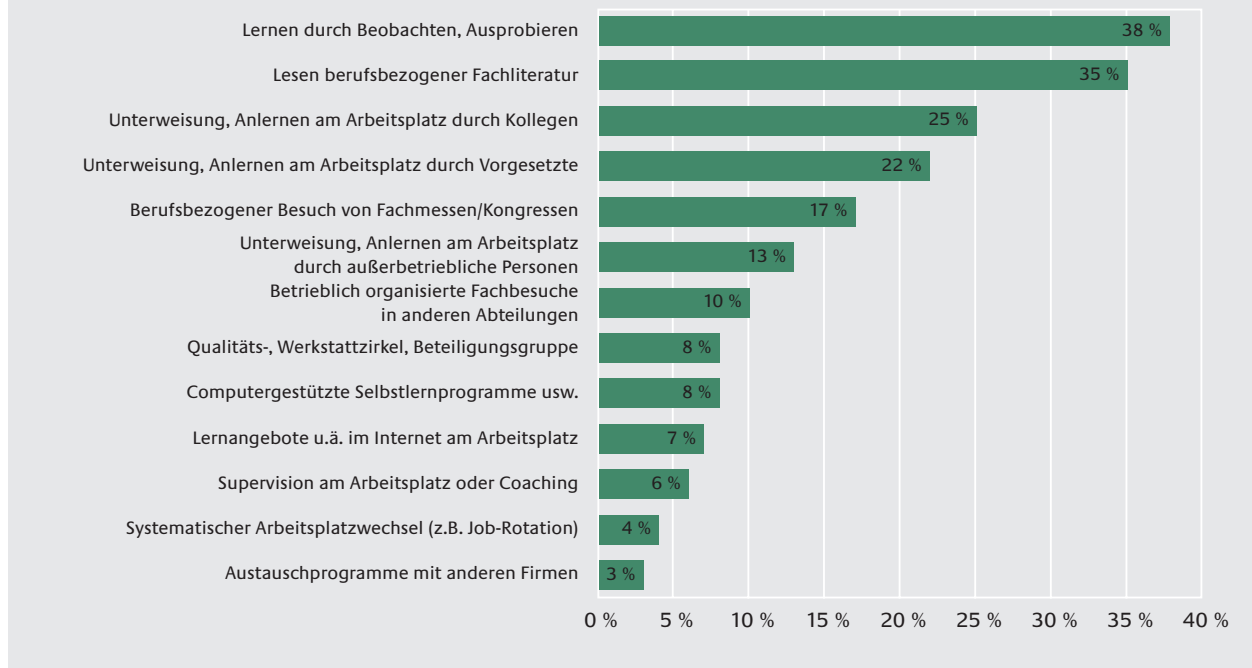
¹⁵⁶ vgl. hierzu und im Folgenden Beicht, Ursula (2005): Berufliche Weiterbildung von Frauen und Männern im Ost-West-Vergleich, Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Forschung Spezial, Heft 10, Bonn

¹⁵³ vgl. Abschnitt A.1.1.2 und A.1.1.3

¹⁵⁴ BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 19

Abbildung 7: Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2006b): Berichtssystem Weiterbildung IX, S. 191



Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit werden im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung seit 1997 zu ihrem Weiterbildungsverhalten befragt. Allerdings werden aus erhebungstechnischen Gründen nur diejenigen Ausländer einbezogen, deren Deutschkenntnisse für ein mündliches Interview ausreichen. Obwohl dadurch aller Wahrscheinlichkeit nach vor allem die besser integrierten Ausländer einbezogen werden, besteht immer noch eine große Diskrepanz in der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit deutscher und Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (42 % vs. 29 %). Da andere Studien bestätigen, dass Personen mit sehr guten bzw. guten deutschen Sprachkenntnissen häufiger an Weiterbildung teilnehmen als diejenigen mit schlechten oder gar keinen deutschen Sprachkenntnissen, ist von einer noch niedrigeren Beteiligung von in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländern auszugehen.¹⁵⁷

Tab. 16: Teilnahme an Weiterbildung von Deutschen und Ausländern seit 1997 im Bundesgebiet

Nationalität	Teilnahmequoten in %		
	1997	2000	2003
Weiterbildung insgesamt			
Deutsche	49	44	42
Ausländer	28	27	29
Allgemeine Weiterbildung			
Deutsche	32	27	26
Ausländer	20	18	21
Berufliche Weiterbildung			
Deutsche	31	30	27
Ausländer	15	12	13

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2006b): Berichtssystem Weiterbildung IX, S. 135

157 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 135 ff.

In der Erhebung des Berichtssystems Weiterbildung 2003 wurde neben der ausländischen Staatsangehörigkeit bei Deutschen auch der Migrationshintergrund erfragt. Es zeigte sich kein Unterschied in der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen mit Migrationshintergrund und ausländischen Staatsangehörigen. Beide Gruppen wiesen im Jahr 2003 eine Beteiligungsquote von 29 % auf gegenüber einer Gesamtbeteiligung der Deutschen von 42 %.¹⁵⁸

Informelles Lernen

Die Bedeutung des informellen Kompetenzerwerbs wird in Deutschland zunehmend erkannt, das zeigt sich auch in den verstärkten Bemühungen um die Erfassung dieses Lernfelds im Rahmen der Bildungsberichterstattung und -forschung. Bereits im Jahr 1988 lieferte das Berichtssystem Weiterbildung erste Informationen zum informellen beruflichen Kompetenzerwerb, seither wurden die Instrumente mit dem Ziel, die vielfältigen Formen des informellen beruflichen Lernens besser als zuvor abzubilden, weiterentwickelt.¹⁵⁹ So liegen für das Jahr 2003 aus dem BSW differenzierte Daten zu den verschiedenen Formen des informellen Lernens sowie zu den Profilen der Lernenden in Deutschland vor.

Dass die Erhebung informellen Lernens eine besondere methodische Herausforderung darstellt, zeigte sich beispielsweise bei der Erhebung des informellen Lernens im Ad Hoc Modul Lebenslanges Lernen im Rahmen der europäischen Arbeitskräfteerhebung. Zusätzlich zu den auch für andere Erhebungen entscheidenden Faktoren wie Erhebungsweise, Einbettung des Themas in das Fragensetting und Formulierung der einzelnen Fragen gilt für die Erfassung des informellen Lernens, dass es aufgrund der vielfältigen möglichen informellen Lernaktivitäten schwer beschreibbar und damit nur unzulänglich über geeignete Kategorien abfragbar ist, zumal sich die Befragten selbst dieses Lernens in der Regel nicht bewusst sind.¹⁶⁰

¹⁵⁸ vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 140

¹⁵⁹ vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 188

¹⁶⁰ Seidel, Sabine (2005): *Berichterstattung zur Weiterbildung in ausgewählten europäischen Ländern*. In: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke; Post, Julia (2005) *Konzeptstudie BSW – AES. Natio-*

Bundesweit haben sich im Jahr 2003 rund 61 % der Erwerbstätigen auf irgendeine Weise in ihrem Beruf informell weitergebildet. Am häufigsten erfolgt das informelle Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz und durch das Lesen von Fachliteratur.

Auch bei der Beteiligung an informellem beruflichen Lernen zeigen sich die Einflussfaktoren Geschlecht, Bildungsniveau, berufliche Stellung und Staatsangehörigkeit.

Neben dem informellen beruflichen Kenntniserwerb wird im BSW auch das Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit in einer offenen Frage erfasst. 2003 waren es 35 % der Befragten, die diese Form des Weiterlernens nutzten. Auch hierbei zeigt sich der Einfluss der Merkmale Bildungsniveau, Erwerbsstatus, Geschlecht und Alter:¹⁶¹

- Erwerbstätige Beamte häufiger als erwerbstätige Arbeiter (58 % vs. 26 %),
- Personen mit Hochschulabschluss häufiger als Personen ohne Berufsausbildung (53 % vs. 23 %),
- Personen mit Abitur häufiger als Personen mit niedriger Schulbildung (50 % vs. 25 %),
- Deutsche öfter als Ausländer (36 % vs. 25 %),
- 19- bis 34-Jährige häufiger als 50- bis 64-Jährige (39 % vs. 28 %),
- Erwerbstätige öfter als Nichterwerbstätige (37 % vs. 30 %),
- Männer häufiger als Frauen (38 % vs. 32 %).
- Der thematisch wichtigste Bereich ist „Computer, EDV, Internet“. 19 % aller Selbstlernenden brachten sich in diesem Bereich etwas bei.

nale und europäische Bildungsberichterstattung im Themenfeld Weiterbildung, München

¹⁶¹ vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 202

Tab. 17: Beteiligung am informellen beruflichen Kenntniserwerb bei ausgewählten Gruppen von Erwerbstätigen 2003

	Teilnahmequoten in %
Basis Erwerbstätige	
Geschlecht	
Männer	63
Frauen	58
Berufsausbildung	
Keine Berufsausbildung	44
Lehre/Berufsfachschule	56
Meister, andere Fachschule	73
Hochschule	78
Berufsstatusgruppe	
Arbeiter	51
Angestellte	64
Beamte	71
Selbständige	68
Nationalität	
Deutsch	62
Ausländer	46
Wirtschaftsbereich	
Industrie	59
Handwerk	59
Handel/Dienstleistungen	59
Öffentlicher Dienst	68
Betriebsgröße	
1–99 Beschäftigte	57
100–999 Beschäftigter	63
1000 und mehr Beschäftigte	68
Zum Vergleich: Erwerbstätige insgesamt	61

Quelle: BMBF (Hrsg.) (2006b), Berichtssystem Weiterbildung IX, S. 193

B.1.1.3 Die nationale Zuwanderungs- und Integrationspolitik Deutschlands

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, der Globalisierung und wachsender Mobilität sieht die Bundesregierung eine verbesserte Integration von Migrantinnen und Migranten sowie eine zielgerichtete und transparente Steuerung der Zuwanderung als ihre Schlüsselaufgaben an. Die Steuerungsziele richten sich damit auf die Integration der bereits in Deutschland lebenden Ausländerinnen und Ausländer sowie auf eine längerfristige Anbindung von Hochqualifizierten zur Stärkung der heimischen Wirtschaft. Gleichzeitig soll die Zuwanderung insgesamt begrenzt und die humanitären Verpflichtungen Deutschlands erfüllt werden.¹⁶²

Zur Umsetzung dieser Ziele wurde das Zuwanderungsgesetz in den Jahren 2005 und 2007 reformiert und in den letzten Jahren zwei Integrationsgipfel¹⁶³ einberufen, auf denen weitere Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Integration diskutiert wurden, die in den Nationale Integrationsplan Eingang fanden. Der Nationale Integrationsplan umfasst Selbstverpflichtungen des Bundes, der Länder und Kommunen sowie nichtstaatlicher Institutionen bzw. Organisationen.

Mit der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes zum 1. Januar 2005 erfolgte eine moderate Öffnung des Arbeitsmarktes anhand einer Regelung zur Erteilung eines Daueraufenthaltstitels an Hochqualifizierte und eines in Verordnungen geregelten Ausnahmekatalogs.¹⁶⁴ Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, die durch Inländer nicht zu besetzenden Stellen an Arbeitsmigrantinnen und -migranten zu vergeben und die Zuwan-

¹⁶² vgl. Bundesministerium des Inneren (BMI) (2005a): Politische Ziele. http://www.zuwanderung.de/3_polit-ziele.html, Zugriffsdatum: 28.07.07

¹⁶³ am 14.7.2006 und am 12.7.2007 in Berlin

¹⁶⁴ vgl. hierzu und im Folgenden: Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) (2006): Bericht zur Evaluierung des Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz), Berlin, S. 18

derung von beruflich qualifizierten Arbeitnehmenden zu erhöhen. Die Regelungen des neuen Aufenthaltsgesetzes beinhalten gegenüber dem alten Aufenthaltsrecht im Einzelnen folgende Veränderungen¹⁶⁵:

- Für Hochqualifizierte ist eine Niederlassungserlaubnis und das uneingeschränkte Recht auf Erwerbstätigkeit von Anbeginn an vorgesehen. Familienangehörige erhalten bevorzugten Arbeitsmarktzugang.
- Selbständigen kann die Einreise nach Deutschland und eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden, wenn die Finanzierung ihres Unternehmens gesichert ist und sie positive Auswirkungen auf die Wirtschaft in Aussicht stellen können. Als Voraussetzung gilt die Schaffung von mindestens fünf Arbeitsplätzen und die Investition von 500.000 Euro. Wenn sich die geplante Tätigkeit nach drei Jahren als erfolgreich erwiesen hat, kann eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden.
- Ausländische Studierende können nach erfolgreichem Studienabschluss in Deutschland ein Jahr für die Suche eines ihrer Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatzes in Deutschland bleiben.
- Beschleunigung des Antragsverfahrens: Die Ausländerbehörden entscheiden allein und mit einem einzigen Verwaltungsakt über die Einreisebewilligung zum Zweck der Beschäftigung (One-Stop-Government), konsultieren die Arbeitsagenturen hinsichtlich der Aufnahme von Beschäftigungen.
- Die Befristung im Bereich des internationalen Personalaustausches wurde von zwei auf drei Jahre erhöht laut der Beschäftigungsverordnung (gemäß § 18 Abs. 4 AufenthG).¹⁶⁶
- Die Green Card-Regelung zum Abbau des IT-Fachkräftemangels aus dem Jahr 2000 wurde

aufgehoben und durch das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) und die Beschäftigungsverordnung (§ 27 Nr. 1 BeschV) abgelöst. Bei entsprechender Qualifikation können damit nach wie vor auch Nicht-EU-Bürgerinnen und -Bürger eine zeitlich befristete Aufenthaltserlaubnis erhalten, i. d. R. jedoch erst nach erfolgter Arbeitsmarktprüfung und Zustimmung durch die Bundesagentur für Arbeit. Besonders qualifizierten IT-Fachkräften mit einem Verdienst deutlich oberhalb der Beitragsbemessungsgrenze der gesetzlichen Krankenkassen kann ohne Zustimmung der Arbeitsagentur eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden.¹⁶⁷

Mit diesen Neuregelungen des Aufenthaltsrechts von Hochqualifizierten und Studierenden wurde die Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt vorangebracht. Die Aufhebung der Green-Card-Regelung hatte keine Auswirkung auf die Anzahl der einreisenden Fachkräfte im IT-Bereich. Diese lag im Jahr 2005 unverändert gegenüber den beiden Vorjahren bei ca. 2.300. Zu Beginn des Jahrtausends hingegen hatte es noch deutlich mehr erteilte Zusicherungen gegeben (2000 rund 4.300 und 2001 rund 6.400).¹⁶⁸

Das „Gesetz zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union“ ergänzt das Zuwanderungsgesetz auch in anderen Bereichen:

- Mit Einführung eines besonderen „Aufenthaltstitels für Forscher“¹⁶⁹, der die Beschäftigung von Forschenden in Deutschland erleichtert

165 vgl. hierzu und im Folgenden: Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) (2005b): Zuwanderungsrecht und Zuwanderungspolitik. Broschüre des Bundesministeriums des Inneren, Berlin, S. 29

166 vgl. BMI (Hrsg.) (2006), S. 22

167 vgl. Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) (2005c): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2005). Berlin, S. 78 f.

168 vgl. BMI (Hrsg.) (2006), S. 23

169 Richtlinie 2005/71/EG vom 12.10.2005 über ein besonderes Zulassungsverfahren für Drittstaatsangehörige zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung (Forscherrichtlinie), abrufbar unter http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/l_289/l_28920051103de00150022.pdf, siehe auch http://www.eracareers-germany.de/anlagen/Vortraege_Mai_Juni_2007/Hess.ppt

und entsprechende Prüfverfahren verkürzt, wird dem Ziel der europäischen Richtlinie entsprochen, Zulassung und Mobilität für Drittstaatsangehörige zu fördern und die „Gemeinschaft für Forscher aus aller Welt attraktiver zu machen“. Für die nach Deutschland einreisenden Forschenden impliziert die Umsetzung in nationales Recht den Erhalt von „bestimmte[n] Rechte[n] hinsichtlich des Aufenthalts, der Abhaltung von Unterricht an Hochschulen, der Gleichbehandlung bei der Diplomanerkennung, Arbeitsbedingungen, sozialen Sicherheit, Besteuerung etc.“¹⁷⁰

- Mit der Umsetzung einer weiteren EU-Richtlinie, der sogenannten „Studierendenrichtlinie“, sollen zudem die Voraussetzungen für die Einreise und den Aufenthalt von Studierenden sowie für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit harmonisiert werden. Außerdem wird der Anspruch auf Erteilung eines Aufenthaltstitels in einem zweiten Mitgliedstaat der Europäischen Union zum Zweck des Studiums ermöglicht, um die Mobilität ausländischer Studierender zu fördern.¹⁷¹ Inwiefern sich dieses Gesetz auf die Zahlen ausländischer Studierender auswirken wird, lässt sich bislang nur schwer prognostizieren, zumal die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern die Wahl des Studienortes Deutschland negativ beeinflussen könnte. War im Wintersemester 2004/2005 noch eine Zunahme der studierenden Bildungsausländer gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen gewesen, gab es im Studienjahr 2005/2006 erstmals

wieder einen Rückgang der ausländischen Studienanfänger gegenüber dem Vorjahr.¹⁷²

Wenngleich das neue Zuwanderungsgesetz die Integration und die Arbeitsmöglichkeiten von Hochqualifizierten verbessert, so stößt es doch von Seiten vieler Interessensgruppen und Verbände auf Kritik, da es bezogen auf die Mehrheit von Einreisewilligen die Zugangsbedingungen eher erschwert.¹⁷³ Die weitere Ausgestaltung des Zuwanderungsrechts ist derzeit Gegenstand intensiver politischer Beratungen.¹⁷⁴

B.1.1.4 Anerkennung durch tertiäre Bildungsinstitutionen

Die Studienplatzvergabe in Deutschland erfolgt je nach Studiengang entweder durch die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) oder durch die Hochschulen direkt. Voraussetzung für die Zulassung zur Hochschule ist i.d.R. die in zwölf bzw. 13 Schuljahren erworbene Fachhochschul- bzw. Hochschulreife (Abitur). Die alternativen Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule, die auf der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen beruhen und die von den Ländern geregelt werden, sind in Abschnitt A.1.2 ausführlich beschrieben. Diese Zugänge über den Zweiten und den Dritten Bildungsweg spielen mit einem Anteil von rund drei Prozent an den Erstimmatrikulationen nur eine untergeordnete Rolle.¹⁷⁵

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, der sich stetig wandelnden Qualifikationsanforderungen und des anstehenden Fachkräftemangels bei gleichzeitig hoher Selektivität des Bildungssystems besteht die Notwendigkeit einer höheren Akademisierungsquote in Deutschland. Unterstützend wurden Programme zur Weiterentwicklung Dualer Studiengänge und

170 Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union (abrufbar unter http://www.bmi.bund.de/cln_012/nn_122688/Internet/Content/Common/Anlagen/Gesetze/Gesetzentwurf_Umsetzung_aufenthalts_und_asylrechtlicher_Richtlinien_der_EU,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Gesetzentwurf_Umsetzung_aufenthalts_und_asylrechtlicher_Richtlinien_der_EU.pdf)

171 vgl. Richtlinie 2004/114/EG des Rates vom 13.12.2004 und http://www.bmi.bund.de/cln_012/nn_122688/Internet/Content/Common/Anlagen/Gesetze/Gesetzentwurf_Umsetzung_aufenthalts_und_asylrechtlicher_Richtlinien_der_EU,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Gesetzentwurf_Umsetzung_aufenthalts_und_asylrechtlicher_Richtlinien_der_EU.pdf

172 vgl. BMI (Hrsg.) (2006), S. 41

173 vgl. u.a. http://www.wdr.de/themen/kultur/religion/islam/konflikte/gipfel_070709.jhtml

174 vgl. Süddeutsche Zeitung: Fachkräftemangel kostet jährlich 20 Milliarden, 20.8.2007, S. 1

175 vgl. Heine, Christoph; Kerst, Christian; Sommer, Dieter (2007), S. 42

zur Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf (Fach-) Hochschulstudiengänge aufgelegt, die in den Abschnitten A.1.2.3 und A.2.4 detailliert dargestellt sind.

B.1.2 Internationalisierung

Aufgrund der weltweit gestiegenen Migrationsbewegungen und Aktivitäten multinationaler Firmen rückt die internationale Mobilität des Arbeitskräftepotentials immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit, sowohl auf Seiten der Wirtschaftsunternehmen als auch der nationalen Regierungen. Die Relevanz der transnationalen Anerkennung formaler Bildungsabschlüsse sowie der auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen wird zunehmend erkannt.¹⁷⁶ Die formale Anerkennung außerhalb Europas erworbener Qualifikationen bleibt davon jedoch weitgehend unberührt, sodass es für Drittstaatangehörige nach wie vor ungleich schwerer bleibt, eine Anerkennung ihrer beruflichen Abschlüsse zu erlangen.¹⁷⁷

Als wesentlicher Motor für den zur Erreichung der internationalen Mobilität notwendigen Strukturwandel ist das im September 2006 von der Europäischen Kommission vorgelegte Konzept für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) zu werten. Der EQF soll die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen erleichtern, die Mobilität auf europäischer Ebene unterstüt-

176 In Europa allein zählen dazu die Lissabon Strategie, der Bologna Prozess, die Erklärung von Kopenhagen, der Europäische Qualifikationsrahmen, das European Credit Transfer System for higher education (ECTS), das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der Europass.

177 Dieses gilt in besonderer Weise für Drittstaatangehörige in den Heilberufen, denen es in Deutschland oftmals verwehrt wird, sich als Arzt, Zahnarzt, Apotheker u.ä. niederzulassen – selbst wenn sie ihren Abschluss in Deutschland abgelegt haben. Grundlage dafür bilden die sogenannten Deutschenvorbehalte in den einschlägigen berufsständigen Ordnungen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marieluise Beck, Berlin).

zen und dabei den Aspekt des „Lebenslangen Lernens“ berücksichtigen. Erreicht werden soll u.a. die Erleichterung des Hochschulzugangs auf der Basis einer Anerkennung von vorhandenem Wissen, praktischen Erfahrungen und Studienleistungen bei Menschen, die aus der beruflichen Bildung kommen oder auch die Anerkennung von Berufsabschlüssen, die in Mitgliedstaaten der Europäischen Union erworben wurden. Zu den Neuerungen zählt die Einführung von Niveaustufen, entlang derer jeder Mitgliedsstaat die nationalen Qualifikationsniveaus zuordnet. Ein weiterer zentraler Bestandteil des von der Kommission vorgelegten Konzepts ist die Orientierung an Lernergebnissen und damit die Unabhängigkeit von Lernformen. Die Umsetzung dieses Qualifikationsrahmens ist Angelegenheit der Mitgliedstaaten. Die bundesdeutsche Entsprechung des EQF findet sich im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der ausführlich in Komponente 3.1.e und 3.1.f dargestellt wird.

Ein weiteres Konzept zur Erhöhung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen und damit zur Erhöhung der internationalen beruflichen Mobilität stellt der „Europass“ dar. Das Konzept wurde ebenfalls durch die Europäische Kommission entwickelt und ist in Komponente 2 beschrieben.

Ein bereits etabliertes Verfahren zur Anerkennung von auch im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen im Bildungssystem und somit zur Integration von zuwandernden Personen stellen die Externenprüfungen dar, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen.¹⁷⁸ Seit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 ist darin die Berücksichtigung „ausländischer Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland“ ausdrücklich vorgesehen.¹⁷⁹ Mithilfe von Vorbereitungslehrgängen können sich Interessierte auf eine Externenprüfung vorbereiten, diese Form der Vorbereitung ist jedoch keine zwingende Voraussetzung für die Teilnahme an einer Prüfung. Auch für Migrantinnen und Migranten stellen die Externenprü-

178 vgl. Abschnitt A.1.1.1

179 vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005, Berlin. Siehe auch Abschnitt A.1.1.1

fungen eine Möglichkeit des Berufseinstiegs dar, sie ist jedoch unter ihnen nur wenig bekannt.¹⁸⁰

Eine weitere Anregung zielt auf die Ausweitung der EU-Richtlinien über die Anerkennung für den Zugang und die Ausübung von reglementierten Berufen (Richtlinie 2005/36/EG) sowie über den bisherigen Geltungsbereich (Mitgliedstaaten der EU, des EWR und der Schweiz) hinaus.¹⁸¹

Zusammengefasst heißt dies, dass in Deutschland – auch über die hier angerissenen Beispiele hinaus – die Anregungen aus der Europäischen Union, die sich auf die Schaffung von gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Anerkennung von non-formal und informell – auch im Ausland – erworbenen Kompetenzen richten, aufgenommen und gezielt weiter verfolgt werden. Bereits bestehende, in Abschnitt A beschriebene Verfahren eröffnen weitere Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen und geografischen Mobilität und bieten Ansatzpunkte für die Verbesserung der Transparenz und Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems.

B.1.3 Neue Informationstechnologien

B.1.3.1 Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gewinnen, wenn auch nur langsam, zunehmende Bedeutung für die Modularisierung von Bildungswegen und Prüfungen. In manchen Bereichen sind sie fast vollständig etabliert, in anderen Bereichen befinden sie sich noch in der Erprobungsphase. Neben den Fernhochschulen und virtuellen Studiengängen hat sich das Konzept des eLearning vor allem für die Wissensvermittlung und auch Lernkontrolltests in der Erwachsenenbildung bewährt. Beliebte Anwendungsgebiete sind „Neue Medien“, „Kultur“ und „Sprachen“¹⁸².

Auch bei Personalentwicklungsmaßnahmen sowie speziell bei der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern kommen Informationstechnologien in einzelnen Modulen zur Anwendung. Ein weiteres Einsatzgebiet sind die Fachhochschulen und Universitäten, die in der Mehrzahl eLearning hauptsächlich als Erweiterung der Präsenzlehre in der Form von blended learning Szenarien praktizieren. Einige Hochschulen jedoch, so die FH Lübeck oder die tele-akademie der Hochschule Furtwangen haben Online-Studienangebote oder virtuelle Studienangebote in ihrem Repertoire.¹⁸³

Auch im Fernunterricht, einer typischen Form des selbstgesteuerten Lernens, gewinnen digitale Medien durch die Zunahme von computerunterstütztem und netzgestütztem Lernen allmählich an Bedeutung. Erfolgte der Unterricht bislang vorrangig anhand von per Post versandtem schriftlichem Lehrmaterial, wird nun ein zunehmender Teil der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden oder sogar unter den Lernenden online geführt.¹⁸⁴

Nach der regelmäßig stattfindenden Befragung der Fernlehrinstitute ist für 2005 von ca. 218.000 Teilnehmenden auszugehen. Der Vergleich mit dem Vorjahr ergibt einen Rückgang der Teilnehmerzahl von 4 %. Im Gegensatz dazu hat die Anzahl der Fernlehrrangebote weiter zugenom-

180 vgl. Pro Qualifizierung (2006): Arbeitsmärkte in der Europäischen Union – Offen und zugänglich für alle? Europäische Migrationsgespräche. Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt, Berlin, S. 15

181 vgl. Pro Qualifizierung (2006), S. 11

182 http://www.elearning-zentrum.de/index.cfm?uid=F43DAB25104B6B109D4F6C22A280365F&and_uuid=F63D49-0834731D71A7489D2801C6173D&field_id=16

183 vgl. Hochschul-Informationssystem (HIS) (2006): E-learning an deutschen Fachhochschulen. Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis. HIS: Forum Hochschule 5/2006, Hannover, S. 8 f.

184 Unter Fernunterricht ist ein privatrechtlich angebotener, meist beruflicher Unterricht zu verstehen, der in Form von Fernlehrgängen erfolgt. Anbieter können private und öffentliche Institute sein. Die Fernlehrgänge führen zu internen Abschlussprüfungen oder bereiten auf staatliche beziehungsweise öffentlich-rechtliche Prüfungen vor. Zulassungen für Fernlehrgänge, die auf staatliche beziehungsweise öffentlich-rechtliche Prüfungen vorbereiten (zulassungspflichtige Fernlehrgänge), erteilt die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU; Sitz: Köln); bei bestimmten berufsbildenden Fernlehrgängen nach vorheriger Stellungnahme durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB; Sitz: Bonn). Darüber hinaus registriert die ZFU die nichtzulassungspflichtigen Fernlehrgänge („Hobby-Lehrgänge“, die ausschließlich der Freizeit dienen), deren Vertrieb ihr anzuzeigen ist (vgl. <http://lexikon.meyers.de/meyers/Fernstudium>).

Tab. 18: Auszubildende in neuen Berufen seit 1997

In Kraft seit	neue Berufe	1997		1999		2001		2003		2005	
		ins.	Weibl. in %	ins.	Weibl. in %	ins.	Weibl. in %	ins.	Weibl. in %	ins.	Weibl. in %
1997	Fachinformatiker/in	1.800	12,1	11.385	11,5	23.931	11,3	22.797	9,9	20.187	7,4
1997	Informatikkaufmann/-kauffrau	772	24,0	3.911	22,6	6.884	22,2	6.527	21,8	4.723	18,2
1997	IT-System-elektroniker/in	1.485	4,6	6.366	3,8	9.277	4,1	8.978	4,3	7.526	3,9
1997	IT-System-Kaufmann/-Kaufrau	756	25,8	4.024	28,4	7.016	29,8	6.766	27,9	6.230	23,7
1996	Mediengestalter/in in Bild und Ton	500	27,8	1.347	35,3	1.775	30,3	1.692	30,3	1.598	27,8
1998	Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien			6.531	55,6	12.842	55,6	11.011	54,5	9.524	51,1
2003	System-Informatiker/in							48	4,2	391	5,9
	Summe	5.313	15,1	33.564	22,9	61.725	23,3	57.819	21,6	50.179	18,8

Quelle: BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007, 2006, 2004, 2002, 2000; *ies*-Berechnungen

men. Mit knapp 4 % mehr Lehrgängen als noch im Vorjahr erhöhte sich die Anzahl der zugelassenen Fernlehrgänge auf 2.045 (ohne Hobbylehrgänge). Zwei Drittel der Angebot betreffen den berufsbildenden und ein Drittel den allgemeinbildenden Bereich.¹⁸⁵

Auffällige Zunahmen in der Teilnahmeanzahl im Jahr 2006 gegenüber dem Vorjahr zeigten sich in den Bereichen Pädagogik und Psychologie (+ 20,5 %) und Geisteswissenschaften (+34,4 %). Starke Rückgänge waren dagegen in den Themenbereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Technik (-26,9 %) und Sozialwissenschaften (-75,4 %) zu verzeichnen. „Gegenüber dem Vorjahr, ist der Anteil derjenigen, die sich im Fernunterricht auf einen anerkannten

Abschluss vorbereiten, wieder angestiegen (2003: 34,4 %, 2004: 33,3 %, 2005: 36 %). Der Anteil von Frauen ist gegenüber den Vorjahren erneut gestiegen und macht nun zum ersten mal seit Erhebung dieser Daten (1983) durch das Statistische Bundesamt mehr als die Hälfte aus.“¹⁸⁶ Unterschieden nach Altersgruppen repräsentieren die bis zu 35-Jährigen mit rund 62 % aller am Fernunterricht Teilnehmenden die stärkste Gruppe.

Um den Status Quo bezüglich der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Berufsausbildung – z. B. durch die Nutzung von Lernplattformen, Online-Fachzeitschriften oder von Online-Communities – zu ermitteln, führte das Bundesinstitut für Berufsbildung im

185 vgl. hierzu und im Folgenden: BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 247 f.

186 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007a), S. 248

Jahr 2005 eine repräsentative Befragung von Auszubildenden und Ausbildungspersonal im Elektrohandwerk durch.¹⁸⁷ Dieser Studie zufolge sind wesentliche Voraussetzungen für die Nutzung PC- bzw. netzgestützter Lehr-/Lernmedien in den Ausbildungsstätten vorhanden. Diese werden aber eher sporadisch eingesetzt und sind keineswegs selbstverständlich, auch sind sie einem Großteil der befragten Auszubildenden nicht bekannt. Bei der Befragung des BiBB zeigte die große Mehrheit der Auszubildenden sowie des Ausbildungspersonals ein deutliches Interesse an PC- und netzgestützten Lehr-/Lernmedien.

Insgesamt betrachtet beruht der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien – abgesehen von ihrer Anwendung an den Hochschulen – noch sehr auf Einzelinitiativen und Modellprojekten. Im Vergleich zu einigen Nachbarländern, nimmt das eLearning in Deutschland immer noch eine untergeordnete Rolle ein. Nach Einschätzung der Bundesagentur für Arbeit haben viele Unternehmen, darunter besonders die kleinen und mittleren, keine Erfahrungen mit eLearning gesammelt oder ihre Erfahrungen beschränken sich auf den Einsatz von Computer Based Trainings (CBTs).¹⁸⁸

Die Bundesregierung würdigt den hohen Stellenwert der neuen Medien für Bildungsreformen und für die Modernisierung der beruflichen Qualifizierung und unterstützt eine Vielfalt an Programmen zum computer- und netzgestützten Lernen in diversen Ausbildungs- und Industriezweigen.¹⁸⁹ Auch in der schulischen Bildung hat der Einsatz digitaler Medien in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen. Dafür sorgte auch die im Jahr 1996 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom AG gemeinsam gegründete Initiative „Schulen ans

Netz“, die mit der flächendeckenden Bereitstellung von Computern an deutschen Schulen sowie mit der Unterstützung von Lehrkräften durch verschiedene Projekte die digitalen Medien zu einem festen Bestandteil des Schulunterrichts in Deutschland werden ließ. Ab 2008 soll die Initiative gemeinsam durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Deutsche Telekom AG und die Länder gemeinsam finanziell unterstützt werden, um den Umgang mit digitalen Medien in andere Bildungsbereiche zu transferieren und neue Aufgaben mit dem Focus auf „Lebenslanges Lernen“ zu entwickeln.¹⁹⁰

B.1.3.2 Neubildung von Qualifikationen auf der Basis von IT-Technologien

Im Jahr 1997 wurde im Anschluss an lange und intensive Diskussionen zwischen Politik und Sozialpartnern die Berufsausbildung in der Informationstechnologie neu geregelt.¹⁹¹ Vorausgegangen war die Erkenntnis, dass bestehende Ausbildungsgänge veraltet waren und der Wirtschaft deutlich zu wenig qualifizierte IT-Kräfte zur Verfügung standen. Vier neue Ausbildungsberufe wurden geschaffen, um die Berufsausbildung attraktiver zu machen und um dem akuten Fachkräftemangel entgegenzusteuern:

- Fachinformatiker/in mit den Fachrichtungen Anwendungsentwicklung und Systemintegration
- IT-Systemelektroniker/in
- IT-System-Kaufmann/-Kaufrau
- Informatikkaufmann/-kauffrau

Davon bereiten die ersten drei Ausbildungsberufe auf eine Tätigkeit bei IT-Herstellern und IT-Dienstleistungsunternehmen vor, der vierte auf Tätigkeiten bei IT-Anwendungs- und Abnehmerunternehmen. Die Ausbildungszeit beträgt drei Jahre, kann aber bei Vorliegen einer (Fach-) Hochschulreife auf zwei Jahre verkürzt werden.

187 vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.) (2005): Nutzung von berufsbezogenen (PC- bzw. netzgestützten) Medien im Elektrohandwerk. Ergebnisse einer Befragung von Auszubildenden und ÜBS-Ausbildungspersonal. Veröffentlichung im Internet: 12.12.2005. Zugriffsdatum 28.6.07. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a32org_gesamtauswertung_fogolin_zinke.pdf

188 vgl. Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006c), S. 15

189 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006a), S. 289

190 vgl. <http://www.schulen-ans-netz.de/ueberuns/derverein/geschichtedesvereins/entwicklung.php>

191 vgl. hierzu und im Folgenden: Bundesagentur für Arbeit (2006c), S. 27 f.

Zusätzlich zu diesen vier neuen IT-Berufen wurden drei weitere IT-nahe Ausbildungsberufe geschaffen:

- Systeminformatiker/in
- Mediengestalter/in in Bild und Ton
- Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien

Die Ausbildungszeiten bei den IT-nahen Berufen können aufgrund allgemeiner oder beruflicher Vorbildung bzw. aufgrund entsprechender Leistungen verkürzt werden.¹⁹²

In allen neuen IT- oder IT-nahen Ausbildungsberufen stieg die Zahl der Auszubildenden bis 2001 kräftig an. Besonders die Berufe „Fachinformatiker/in“, „IT-Systemelektroniker/in“ und „Mediengestalter/in für Digital- und Printmedien“ fanden unter den Jugendlichen eine hohe Nachfrage. Seit 2003 sind die Ausbildungszahlen jedoch in allen sieben Berufen leicht rückläufig. Auffällig ist der insgesamt niedrige Frauenanteil in den neuen IT-Berufen. Dieser ist seit 2001 von 23,3 % auf 18,8 % im Jahr 2005 gesunken. Lediglich unter den Mediengestalterinnen und Mediengestaltern für Digital- und Printmedien gab es im Jahr 2005 ein nahezu ausgeglichenes Geschlechterverhältnis.

Da auch mit diesen neu geschaffenen Berufen der Bedarf an Fachkräften nicht gedeckt werden konnte und die IT-Branche ihre Arbeitskräfte nach wie vor zu 80 % unter den angelernten und autodidaktischen Quereinsteigern¹⁹³ rekrutierte, sah man in Deutschland weiteren dringenden Handlungsbedarf.¹⁹⁴ So wurde auf der Basis der vier seit

192 vgl. Bundesagentur für Arbeit (2006c), S. 72 f.

193 Als Quereinsteiger gelten in diesem Zusammenhang Personen ohne IT-orientierten Berufsabschluss bzw. ohne IT-orientiertes Studium, nach entsprechender Anpassungsqualifizierung oder Training on the job (vgl. Bundesagentur für Arbeit (2006c), S. 70)

194 vgl. Bundesagentur für Arbeit (2006c), S. 70 f. und ProIT Professionals (2004): Projektinformation. Pilotprojekt ProIT Professionals. Brückenschlag zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Darmstadt. Im Internet abrufbar unter <http://www.bildungsbuero-koeln.de/pdf/ProIT.pdf>, S. 2

1997 bestehenden neuen Ausbildungsberufe ein neues IT-Weiterbildungssystem eingerichtet, das detailliert in Abschnitt A.1.1.4 erläutert ist.

Zusätzlich zu diesen im Bereich der Aus- und Weiterbildung erwerbbarer Abschlüsse offerieren die Fachhochschulen und Universitäten eine zunehmende Anzahl von Studiengängen im IT-Bereich.¹⁹⁵

B.1.3.3 Nutzung von ePortfolios

Es gibt zwar in Deutschland einzelne Ansätze und Modellentwicklungen zum Thema ePortfolio, ein ausgereiftes System aber gibt es nicht. Nach wie vor spielt das Thema eine untergeordnete Rolle. Bisher bieten beispielsweise einzelne Hochschullehrende ihren Studierenden die Möglichkeit, im Netz ihre Arbeiten zu präsentieren, in Schulen wird es zur Ausbildung von Medienkompetenz vereinzelt eingesetzt.

So gibt es beispielsweise an Schulen Entwicklungsprojekte, die ePortfolios in den Unterricht einführen und damit individualisierte Lernarrangements entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf diesem Wege Reflexions-, Präsentationskompetenz und Medienkompetenz erlangen, den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wird das didaktisch-methodische Rahmenkonzept und die technischen Grundkenntnisse vermittelt. Auch für Hochschullehrende gibt es die Möglichkeit, sich zum Einsatz neuer Medien weiterzubilden.¹⁹⁶

Für das ProfilPASS-System¹⁹⁷ soll im Rahmen einer Machbarkeitsstudie untersucht werden, ob und in welcher Form ergänzend zu der vorliegenden Printfassung eine digitale Version des ProfilPASS entwickelt werden sollte. Geklärt werden soll dabei vor allem, welche positiven Resultate von einem ProfilPASS ePortfolio zu erwarten sind, welche Umsetzung denkbar und welcher Aufwand damit verbunden ist.

195 Eine Auflistung der ca. 50 Studiengänge im IT-Bereich befindet sich in: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006c), S. 11.

196 vgl. <http://www.uni-due.de/e-competence/portfolio.html>, weitere Quelle/Erläuterung wird nachgereicht.

197 siehe Abschnitt A.2.2

B.1.4 Ökonomische Entwicklungen und Arbeitskräftemangel

B.1.4.1 Gesetzlicher Rahmen, Programme, Forschung zum Thema Anerkennung erfahrungsbasierten Lernens

An dieser Stelle wird durch die OECD nach dem gesetzlichen Rahmen, nach Förderprogrammen, nach politischen Entwicklungen und nach Forschungsarbeiten gefragt, die auf die Anerkennung erfahrungsbasierten Wissens, Fertigkeiten und Kompetenzen zielen – auf nationaler wie regionaler Ebene.

Diese Fragen werden überwiegend an anderer Stelle beantwortet. Die Rahmenbedingungen und politischen Stellungnahmen in der Komponente 2, Umsetzung in Komponente 3, Beispiele für nationale Förderprogramme und die relevante Forschung in Abschnitt A.2 und die einzelnen Verfahren in Abschnitt A.1. Im Folgenden wird auf regionale Entwicklungen Bezug genommen.

Auf regionaler Ebene stellt das BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ als Kernstück des Aktionsprogramms „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ einen zentralen Ansatz für die Förderung lebensbegleitenden und selbstgesteuerten Lernens dar. Gefördert werden 2001 bis 2008 der Auf- und Ausbau von rund 75 bildungsbereichs- und trägerübergreifenden regionalen Netzwerken mit ca. 134 Mio. Euro, davon 65 Mio. Euro aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF).

In den Netzwerken sollen durch die Zusammenarbeit möglichst vieler Beteiligter auf regionaler Ebene (z.B. allgemeinbildende, berufsorientierte und weiterführende Schulen und Bildungsanbieter, Unternehmen, Arbeitsämter, Wirtschaftsförderung, Kammern, Kommunen, Sozialpartner, soziokulturelle Einrichtungen u.a. innovative Maßnahmen im Bereich „Lebensbegleitendes Lernen“ entwickelt, erprobt und auf Dauer angelegt werden.

Die Themen der Lernenden Regionen mit ihren rund 350 Teilvorhaben orientieren sich an den jeweiligen für die betreffenden Regionen relevanten Potenzialen und Problemstellungen. Hier-

zu gehören u.a. die Etablierung eines regionalen Bildungsmanagements, ganzheitliche Beratung, Bildungsmarketing, Bildungsdatenbanken sowie die Erarbeitung von Konzepten an Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen: Übergang Schule – Beruf, Entwicklung von neuen Bildungsangeboten für KMU, Ehrenamt sowie Mentoring.

Das Programm wird von einem Lenkungsausschuss begleitet, in dem alle Länder sowie die Sozialpartner vertreten sind.

Im Rahmen von Vertiefungen werden seit 2006 im Förderbereich „Lernzentren“ Modelllösungen für selbstgesteuertes Lernen entwickelt, die von regionalen Netzwerken für Lebenslanges Lernen getragen werden. Einen zentralen Ansatzpunkt der Aktivitäten der Lernenden Regionen in diesem Bereich bilden Innovationen zum Lernen mit neuen Medien. Die von den Netzwerken eingesetzten modularen Selbstlernangebote, die an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, befördern informelle Lernprozesse.

Für alle Zielgruppen, insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen sowie für Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte, werden integrierte Dienstleistungspakete mit Selbstlernangeboten sowie Beratungs- und Begleitmaßnahmen vorgehalten. Durch eine geeignete Lernberatung, die Bereitstellung und Pflege von Informationsangeboten und Instrumenten zur Kompetenzerfassung und -entwicklung wird die selbstgesteuerte Anpassung der Qualifikationen gefördert. Zur Dokumentation non-formal und informell erworbener Fähigkeiten und Kompetenzen werden u.a. der ProfilPASS und für den Bereich der neuen Medien ein Leitfaden zur Entwicklung von Medienkompetenzen eingesetzt. Beide Verfahren können zu personalisierten Portfolios ausgebaut und in den individuellen Prozess zur Anerkennung lebenslangen, selbstbestimmten Lernens nachhaltig eingebunden werden.

Die Ansätze des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ wurden vielfach gewürdigt, einzelne Projekte wurden mit Preisen ausgezeichnet. Mit vielen Initiativen des Bundes haben sich Kooperationen ergeben, sodass Lernende Regionen sich als Transferstrukturen für Bildungsinnovationen etabliert haben.

B.1.4.2 Fachkräftemangel

Aus Sicht der Bundesregierung führt die derzeit anziehende Nachfrage nach Fachkräften zu kurzfristigen sektoralen und regionalen Engpässen, aber nicht zu einem flächendeckenden Fachkräftemangel. Deutschland kann grundsätzlich seinen gegenwärtigen und künftigen Arbeitskräftebedarf weit überwiegend durch das bestehende und künftige inländische Arbeitskräftepotential decken. Dennoch können sowohl kurz- als auch langfristige Bedarfe insbesondere im Akademikerbereich auftreten, die nicht allein durch das inländische Potential zu decken sind.¹⁹⁸ Zu dieser Einschätzung kommt auch die OECD in ihrem jüngsten Migrationsbericht, in dem sie darauf hinweist, dass sofern keine Nettozuwanderung in den nächsten Jahren stattfindet, Deutschland neben Japan eine sinkende Erwerbsbevölkerung aufweisen wird.¹⁹⁹ Laut einer Stellungnahme des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung ist der Fachkräftemangel in Deutschland keine „gesamtwirtschaftliche Entwicklung“, sondern ein eher „regional-, branchen- oder betriebspezifisches Problem“. Betroffen seien die IT-Branche, die Elektrotechnik und der Maschinenbau.²⁰⁰ Starke Befürchtungen werden hingegen von deutschen Unternehmen der Luftfahrtindustrie, im Kraftwerksbereich und in der Medizintechnik geäußert, so das Ergebnis einer Umfrage von WELT.de unter den 30 Dax-Konzernen und den wichtigsten Branchenverbänden. Die großen Unternehmen und Konzerne suchten im Ausland nach geeigneten Fachkräften, diese Möglichkeit sei für die kleineren deutschen Unternehmen jedoch beschränkt.²⁰¹ Die Einschätzungen der Bundesagentur für Arbeit weisen auf einen gestiegenen Fachkräftebedarf in einzelnen Sektoren und Regionen hin.

198 Stellungnahme des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) vom 29.8.2007

199 vgl. <http://www.swr.de/swr1/rp/nachrichten/-/id=446650/nid=446650/did=2283492/1kf58/index.html>

200 vgl. <http://www.swr.de/swr1/rp/nachrichten/-/id=446650/nid=446650/did=2283492/1kf58/index.html>

201 http://www.welt.de/print-welt/article159489/Ingenieure_verzweifelt_gesucht.html

Nach Einschätzungen des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung sind die Sorgen der Unternehmen hinsichtlich eines Fachkräftemangels überzogen, da die unbesetzten Stellen gegenüber dem Vorjahr zurückgegangen sind und weiter reduziert werden könnten, wenn die Unternehmen nicht auf „jungen, erfahrenen und dynamischen Kräften“ bestehen, sondern auch ältere arbeitslose Ingenieure, Langzeitarbeitslose oder arbeitslose Frauen in ihre Personalplanung einbeziehen würden.²⁰²

Einschätzungen über den zukünftigen Bedarf an Fachkräften auf der Basis der derzeitigen Beschäftigungssituation finden sich im Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Darin wird deutlich, dass besonders die Dienstleistungsbranchen (technische sowie nichttechnische Forschung und Entwicklung, Beratung sowie Kommunikation), aber auch der Fahrzeug- und Maschinenbau und die IT-Branche in hohem Maße auf Hochschulabsolvierende angewiesen sein werden.²⁰³ Es wird davon ausgegangen, dass technologieorientierte und wissensintensive Branchen im Industrie- und Dienstleistungsbereich in Wachstumsphasen kurzfristig eine beträchtliche Anzahl von zusätzlichen Fachkräften benötigen werden, die dann bereit stehen müssten, damit die Unternehmen in ihren Expansionsmöglichkeiten nicht restringiert werden. Zudem wird das altersbedingte Ausscheiden eines erheblichen Anteils der hochqualifizierten Beschäftigten aus dem Erwerbsleben in absehbarer Zeit einen zusätzlichen Bedarf an Hochschulabsolvierenden schaffen. Die Rede ist von 330.000 Akademikerinnen und Akademikern, exklusive der von der öffentlichen Hand und im Bildungssystem beschäftigten, die bis 2013 aus dem Erwerbsleben aussteigen werden und die im Jahr 2005 noch 70 % der hochqualifizierten Beschäftigten in den Branchengruppen „wissens- und nicht wissensintensive Industrie“ und „wissens- und nicht wissensintensive Dienstleistungen“ stellten. Auf diesen Schätzungen aufbauend prognostiziert der Bericht für das Jahr 2013 im Vergleich zu 2005 den 1,6-fachen Bedarf

202 vgl. <http://www.swr.de/swr1/rp/nachrichten/-/id=446650/nid=446650/did=2283492/1kf58/index.html>

203 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007b), S. 107

Tab. 19: Entwicklung und Verteilung der Einkommen 1998 und 2003

	1998	2003
Bruttoeinkommen aus selbständiger Arbeit ¹		
a) aller Bezieher		
Arithmetisches Mittel in € pro Jahr	25.955	27.493
Gini-Koeffizient	0,396	0,423
b) der Vollzeitbeschäftigten		
Arithmetisches Mittel in € pro Jahr	33.832	37.601
Gini-Koeffizient	0,271	0,283
Nettoäquivalenzeinkommen der Bevölkerung ²		
Arithmetisches Mittel in € pro Jahr	1.541	1.740
Median in € pro Monat	1.375	1.564
Gini-Koeffizient	0,255	0,257

¹ Einschließlich Arbeitgeberanteile an den Sozialversicherungsbeiträgen.

² Haushaltsnettoeinkommen dividiert durch die Summe der Äquivalenzgewichte der Haushaltsmitglieder nach der neuen OECD-Skala
Quelle: EVS nach Berechnungen von Hauser/Becker 2005 nach BMAS 2005, S. 18

Tab 20: Armutsrisikoquoten¹ in Deutschland

Bevölkerungsgruppe	1998	2003
Differenzierung nach Geschlecht		
Frauen	13,3	14,4
Männer	10,7	12,6
Differenzierung nach Alter		
bis 15 Jahre	13,8	15,0
16 bis 24 Jahre	14,9	19,1
25 bis 49 Jahre	11,5	13,5
50 bis 64 Jahre	9,7	11,5
65 und mehr Jahre	13,3	11,4
Differenzierung nach Erwerbsstatus ²		
Selbständig(er)	11,2	9,3
Arbeitnehmer(in)	5,7	7,1
Arbeitslose	33,1	40,9
Rentner(in)/Pensionär(in)	12,2	11,8
Personen in Haushalten mit Kind(ern) ³		
Alleinerziehende	35,4	35,4
2 Erwachsene mit Kindern	10,8	11,6
Armutsrisiko insgesamt	12,1	13,5

¹ Armutsrisikogrenze 60 % des Medians der laufend verfügbaren Äquivalenzeinkommen gewichtet nach der neuen OECD-Skala in Prozent

² Nur Personen im Alter ab 16 Jahren

³ Kinder: Personen unter 16 Jahren sowie Personen von 16–24 Jahren, sofern sie nicht erwerbstätig sind und mindestens ein Elternteil im Haushalt lebt

Quelle: EVS nach Berechnungen von Hauser/Becker 2005 nach BMAS (2005), S. 21

an Absolvierenden des Jahres 2005 für diese Branchengruppen.²⁰⁴

Um Voraussagen darüber treffen zu können, ob und wie das Deutsche Bildungssystem in Zukunft (dem errechneten Bedarf entsprechend) genügend Hochqualifizierte hervorbringen wird, analysiert der Bericht die Entwicklung der Zahlen der Hochschulabsolvierenden, der Studienanfänger und der Studienberechtigten der vergangenen Jahre und kommt zu folgendem Ergebnis: Nach einem gravierenden Einbruch der Absolvierenden- und Studienanfängerzahlen, besonders in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, konnte zwischen 2001 und 2005 zwar wieder ein Anstieg verzeichnet werden²⁰⁵, dieser reicht aber vor allem längerfristig nicht aus, um den errechneten Bedarf in diesen Fächergruppen zu decken. Zum Einen bringt das deutsche Schulsystem – auch im internationalen Vergleich – insgesamt deutlich zu wenig Studienberechtigte hervor.²⁰⁶ Zum Anderen weisen die Studierendenzahlen in Deutschland sehr kleine Intensitäten²⁰⁷ in den wissensintensiven Branchen im Industrie- und Dienstleistungsbereich auf, die zum Teil auch durch geringe Frauenanteile an den Absolvierenden mancher Fächer bedingt sind.²⁰⁸ Etliche Bildungs- und Qualifikationspotentiale bleiben in Deutschland damit ungenutzt.

B.1.4.3 Ökonomische Ungleichheiten

Im zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wird die Einkommensentwick-

204 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007b), S. 107 f.

205 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007b), S. 113 f.

206 Bezogen auf die gleichaltrige Bevölkerungsgruppe liegt der Anteil der Studienberechtigten in Deutschland bei ca. 40 %, in anderen vergleichbaren Industrieländern liegt die Studienberechtigtenquote bei über 50 %. vgl. BMBF (Hrsg.) (2007b), S. 115

207 (jeweils bezogen auf 100.000 Erwerbspersonen im Alter von 25–34 Jahren)

208 vgl. BMBF (Hrsg.) (2007b), S. 115; Als wissensintensiv gelten die Wirtschaftszweige, in denen der Anteil der Hochschulabsolvierenden, der Beschäftigten mit natur- oder ingenieurwissenschaftlicher Ausbildung und/oder der Beschäftigten mit Forschungs-, Entwicklungs- und Konstruktionsaufgaben überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Niedersächsisches Landesamt für Statistik (Hrsg.) (2003): Statistische Monatshefte 4/2003, S. 188).

lung von 1998 bis 2003 detailliert beschrieben und in Zusammenhang mit der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung gestellt. Insgesamt zeigte sich eine leichte Zunahme an Disparitäten in der Einkommensverteilung sowie in den Bildungschancen, die jedoch durch steuerpolitische Maßnahmen der Bundesregierung zumindest abgefedert werden konnten.²⁰⁹

Zwischen 1998 und 2003 stiegen die jährlichen Bruttoeinkommen der abhängig Beschäftigten in Deutschland um knapp 6 % von durchschnittlich 26.000 auf 27.500 Euro. Dies entsprach einer realen Steigerung um 1,1 %.²¹⁰ Verbunden damit war eine Zunahme der Streuung bzw. Ungleichheit der Verteilung, die besonders bei der Betrachtung aller Einkommen, einschließlich der Einkommen aus Teilzeitbeschäftigungen ins Gewicht fällt (vgl. Tabelle 19). Hier stieg der Gini-Koeffizient²¹¹ von 0,396 auf 0,423 an. Jedoch konnte das Umverteilungssystem, bestehend aus Transfereinkommen, Steuer- und Sozialversicherungsbeiträgen, das Ausmaß der Ungleichverteilungen durch erhebliche Umschichtungen verringern, sodass bei den Nettoäquivalenzeinkommen²¹² mit ca. 0,25 ein

209 vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, S. XXIII f.

210 vgl. BMAS (Hrsg.) (2005), S. 17 f.

211 Der Gini-Koeffizient ist ein statistisches Maß für Ungleichheit. Er basiert auf der Lorenz-Kurve und beschreibt auf einer Skala von 0 bis 1 die Relation zwischen empirischer Kurve und der Gleichverteilungs-Diagonalen. Je höher der Wert, umso ungleicher ist die Verteilung.

212 Das Nettoäquivalenzeinkommen wird errechnet, indem das das Bruttoeinkommen aus unselbständiger Arbeit, aus selbstständiger Tätigkeit und aus Vermögen einschließlich des Mietwerts selbstgenutzten Wohneigentums, zuzüglich laufender Transfers und abzüglich der Pflichtbeiträge zur Sozialversicherung und Steuern durch die Summe der bedarfsgewichteten Haushaltsmitglieder geteilt wird. Dabei wird die Person, die das Haupteinkommen bezieht, mit dem Faktor 1,0 gewichtet, alle übrigen Haushaltsmitglieder von 14 und älter erhalten den Gewichtungsfaktor 0,5 und Personen unter 14 Jahren den Gewichtungsfaktor 0,3. Bei einer Familie mit 2 Kindern unter 14 Jahren würde das Haushaltseinkommen damit beispielsweise nicht durch 4 – wie bei einer gleichwertigen Pro-Kopf-Gewichtung – sondern durch 2,1 geteilt.

deutlich niedrigerer Wert erreicht werden konnte als bei den Bruttoeinkommen.

Hinsichtlich der Gefahr zunehmender Armut heißt es im zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, dass Deutschland im europäischen Vergleich hinter Dänemark und Schweden das Land mit der geringsten Armutsrisikoquote ist und dass der überwiegende Anteil der Menschen in gesicherten Verhältnissen lebt.²¹³ Dennoch ist in Deutschland – bedingt durch die gesamtwirtschaftliche Lage – das Armutsrisiko seit 1998 gestiegen, das gilt besonders für Arbeitslose, Alleinerziehende und für junge Menschen unter 24 Jahren. Ein unterdurchschnittliches Armutsrisiko trifft dagegen Arbeitnehmende, Selbständige und Menschen im Alter von über 64 Jahren.

Arbeitslosigkeit gilt als die Hauptursache für die Armut und damit für den Bezug von Sozialleistungen. Auch hier liegt der überwiegende Anteil der Empfänger von Sozialhilfe bzw. von Hartz IV bei den Kindern unter 18 Jahren, von denen wiederum mehr als die Hälfte bei Alleinerziehenden aufwächst. Erschwerter Zugang zu Erwerbstätigkeit und fehlende Kinderbetreuungsmöglichkeiten tragen erheblich dazu bei.²¹⁴ Die Bundesregierung ist bemüht, durch aktive Arbeitsmarktpolitik – Aktivierung von Betroffenen, intensive Beratung und Vermittlung, Hilfe bei der Vermittlung von Kinderbetreuungsangeboten – die Integration Erwerbsfähiger in den Arbeitsmarkt zu forcieren.

Zu den wichtigsten Einflussfaktoren auf die Erwerbchancen und in der Regel auch auf die Höhe des Einkommens zählt das Bildungsniveau. Gerade in Deutschland haben Herkunft, Bildungsstand und berufliche Stellung der Eltern einen überdurchschnittlichen Einfluss auf den Zugang zu höherwertigen Schul-, Ausbildungs- und Berufsabschlüssen sowie zum Studium. Die Chance ein Studium aufzunehmen, ist bei Kindern aus Elternhäusern mit hohem sozialen Status 7,4 mal so hoch wie die eines Kindes aus einem Elternhaus mit niedrigem sozialen Status. Um die Ausbildungschancen letzterer zu erhöhen, steigerte die

Bundesregierung das Ausgabevolumen für die Ausbildungsförderung von 1,67 Mrd. Euro im Jahr 2001 auf 2,26 Milliarden Euro im Jahr 2006 und trug damit u.a. zu einer Erhöhung der BAföG-Empfangenden von knapp 650.000 im Jahr 2001 auf 818.000 im Jahr 2006 bei.²¹⁵ Gegenwärtig werden Erhöhungen der BAföG-Bedarfssätze sowie der Freibeträge diskutiert.

Die Staatsangehörigkeit und der Migrationsstatus wirken sich ebenfalls auf die Bildungschancen der Jugendlichen in Deutschland aus. Ausländische Kinder besuchen deutlich öfter die Hauptschule als deutsche Kinder, auch in Gesamtschulen ist ihr Anteil höher als der deutscher Kinder. In Realschulen und Gymnasien hingegen ist der Anteil deutscher Schüler deutlich höher als der ausländischer. Die Verteilung ausländischer Kinder auf die unterschiedlichen Schularten differiert, wenn man die Staatsangehörigkeiten einbezieht. Die Verteilung spanischer Kinder ähnelt der der deutschen am ehesten, italienische und türkische Kinder hingegen sind überproportional häufig in Hauptschulen. Auch das Niveau der Schulabschlüsse von deutschen und ausländischen Kindern ist unterschiedlich. Rund jeder fünfte ausländische Jugendliche verlässt die Schule ohne Abschluss, bei den deutschen Jugendlichen ist es nur jeder zwölfte. Während fast 70% der deutschen Schulentlassenen einen mittleren oder höheren Schulabschluss erreichen, sind es bei den ausländischen Jugendlichen knapp 40%. Die Hochschulreife erreicht jeder vierte deutsche Jugendliche, der die allgemeinbildende Schule verlässt, bei aus-

213 vgl. BMAS (Hrsg.) (2005), S. XXII

214 vgl. BMAS (Hrsg.) (2005), S. XXVIII

215 vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006d): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 7, Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz, Wiesbaden, Übersicht 1.2.1. Siehe auch BMAS (Hrsg.) (2005), S. XXXIV und 253. Bei den einzelnen Ländern, die die Hauptverantwortung für das Bildungswesen tragen, sind sehr unterschiedliche Ausgabenverhalten im Bildungsbereich festzustellen. In Bayern, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein liegen die Pro-Kopf-Bildungsausgaben über denen der anderen Länder. Führend dagegen sind in den Bereichen Internationalisierung (z.B. Bildungsausländer an Hochschulen, internationale Kooperationen) und Akademisierung (z.B. die Studienberechtigtenquoten) sind die Länder Berlin und Bremen. (vgl. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (iw) Hrsg.) (2007a): Bildungsreport 2007)

ländischen Jugendlichen ist es nicht einmal jeder Zehnte.²¹⁶

Im Geschlechtervergleich der Bildungsbeteiligung haben Mädchen und junge Frauen in den letzten Jahren deutlich aufgeholt, sie haben – insgesamt betrachtet – die besseren und höheren Bildungsabschlüsse. Diese bleiben jedoch ohne spürbare Auswirkung auf das Beschäftigungssystem oder auf den wirtschaftlichen Status der Betroffenen. Im Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung werden hauptsächlich die fehlenden Kinderbetreuungseinrichtungen dafür verantwortlich gemacht.²¹⁷

Durch verschiedene Maßnahmen und Programme der Bundesregierung werden die Karrieren von Frauen unterstützt und Frauen ermutigt, sich in Berufsfelder zu begeben, in denen sie bislang noch eine deutliche Minderheit darstellen. Insgesamt ist die Bundesregierung bestrebt, mit einer teilhaberorientierten Familien-, Sozial- und Beschäftigungspolitik, stabile Rahmenbedingungen für mehr Wachstum und Beschäftigung zu schaffen und damit die Risiken von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffener Personengruppen zu senken.²¹⁸

B.1.4.4 Mögliche Ansätze zum Ausgleich des Arbeitskräftemangels und zur Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung

Die in Deutschland bestehenden Ansätze und Verfahren der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, die in Teil A.1 dieses CBR dargestellt sind, zielen neben der gerechteren Verteilung der Chancen zu Bildung speziell darauf, auf Engpässe auf dem Arbeitsmarkt reagieren zu können. Allerdings finden diese Verfahren nach wie vor nur eine eingeschränkte Verbreitung.

Zum Einen handelt es sich um die Verfahren im Weiterbildungssystem, wie die Externenprüfung und die IT-Weiterbildung (Abschnitt A.1.1), zum Anderen um Verfahren im hochschulischen

Bereich, wie besonders den Zweiten und den Dritten Bildungsweg (Abschnitt A.1.2). Gerade diesen Verfahren kommt im Hinblick auf einen Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften eine wesentliche Bedeutung zu.

B.1.4.5 Gruppenspezifischer Nutzen

Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) weisen darauf hin, dass informell erworbene Kompetenzen in Bezug auf die Wissensaneignung und Weiterqualifizierung einen wachsenden Stellenwert haben, besonders aus der Sicht von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Sie zeigen aber auch, dass die auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen von betrieblicher Seite geschätzt werden. Erst in jüngster Zeit haben die Betriebe erkannt, dass informelle Qualifikationen weit mehr bedeuten als leichte Modifikationen formaler Qualifikationen, dass sie ein Nukleus neuartiger Kompetenzen sind.²¹⁹ Befragungen der Beschäftigten ergaben, dass unter den höher Qualifizierten (Hochschulabgänger, Meister, Techniker, Fachwirte) die auf formalen und non-formalen Wegen erworbenen Qualifikationen eine deutlich größere Rolle spielen als informell erworbene Kompetenzen. Von Fachhochschulabsolvierenden dualer Ausbildungsgänge werden informell erworbene Qualifikationselemente schon höher bewertet.

Bei Personen ohne formale Ausbildungsabschlüsse haben die informell erworbenen Kompetenzen notwendigerweise ein höheres Gewicht. Unterteilt nach Geschlecht und Alter sind Frauen eher als Männer auf informelles Lernen angewiesen, so wie auch die Jüngeren und die Älteren die Bedeutung höher einschätzen als die mittlere Altersgruppe. Generell zeigen sich ebenfalls Hinweise, dass quer durch alle Gruppen diejenigen, die häufiger die Arbeitsstelle wechseln, ihr Kompetenzspektrum auch mehr durch informelles Lernen erweitern.²²⁰

216 Stellungnahme der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration vom 22.08.07

217 vgl. BMAS (Hrsg.) (2005), S. XXI

218 vgl. BMAS (Hrsg.) (2005), S. 168

219 vgl. Weiß, Reinhold (2001): Kompetenzentwicklung als Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung. In: Becker, M.; Schwarz, V. (Hrsg.) (2001): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, München, S. 71–90

220 vgl. hierzu Dostal, Werner (2003): Bedeutung informell erwor-

B.1.4.6 Zusammenhänge zwischen der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens und der Schattenwirtschaft

Dazu liegen keine Daten vor.

B.1.4.7 Zugang zu Beschäftigungen auf der Basis von Anerkennung

Wie in Teil A beschrieben, eröffnet die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens unter bestimmten Voraussetzungen einen Zugang sowohl zum hochschulischen System als auch zum Berufssystem.

Mit Ausnahme der IT-Branche kann hier nicht auf ausgewählte Berufe Bezug genommen werden, zu denen sich in besonderem Maße ein Zugang auf der Basis von Anerkennung erschließt, da eine Externenprüfung zum Beispiel den Zugang zu allen Berufen, die durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder durch die Handwerksordnung (HwO) geregelt sind, eröffnet.²²¹

Die IT-Branche gilt in Deutschland als die Branche, in die seit Ende der 1970er-Jahre in besonderem Maße Quereinsteiger, d.h. dafür nicht primär Qualifizierte ihren beruflichen Einstieg fanden. Das waren vor allem Personen mit naturwissenschaftlicher, aber auch wirtschaftswissenschaftlicher oder pädagogischer Ausbildung, die sich durch eine Umschulungsmaßnahme – die dem non-formalen Bereich zuzurechnen ist – zur IT-Fachkraft ausbilden ließen. Im Jahr 2002 wurden 66 % der IT-Fachkräfte durch ihren Ausbildungshintergrund als „Quereinsteiger“ eingeordnet.²²²

In den letzten Jahren jedoch sind die Beschäftigungschancen für Quereinsteiger gesunken, da es immer mehr Studiengänge und auch Ausbildungsberufe in diesem Bereich gibt.²²³ Somit wurde es für

die Gruppe der Quereinsteiger erforderlich, sich zu spezialisieren und sich besonders zielgerichtet auf einzelne Bereiche der IT-Branche vorzubereiten. In diesem Zusammenhang ist das neue IT-Weiterbildungssystem, das die Weiterbildung zu IT-Spezialisten in einem von 29 Tätigkeitsprofilen beinhaltet, die ideale Möglichkeit für Quereinsteiger, eine formale Anerkennung ihrer non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu erreichen.²²⁴

B.1.5 Soziale Entwicklungen

B.1.5.1 Veränderte Ansprüche an Fertigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeitenden

Beschäftigte sehen sich heute vor neue Tätigkeitsfelder und ein breites Spektrum an Arbeitsaufgaben gestellt, die unterschiedliche, häufig sich nicht wiederholende Anforderungen an sie stellen und breite Qualifikationen und Kompetenzen von ihnen erfordern. Um Aufgaben verantwortlich lösen und Entscheidungen in Abstimmung mit anderen treffen und begründen zu können, benötigen sie umfassende Kompetenzen sowie ein „Verständnis für die technischen, organisatorischen und ökonomischen Zusammenhänge“²²⁵. Immer weniger lassen sich Aufgaben „aus dem Blickwinkel eines bestimmten Berufs und allein unter Rückgriff auf berufstypische Lösungsstrategien betreiben.“ Gefordert wird ein neuartiges, komplexes Bündel an Qualifikationen, darüber besteht weitgehend Einigkeit zwischen Wirtschaft, Gewerkschaften, Politik und Wissenschaft.²²⁶ Bereits die ersten Ergebnisse im Rahmen einer repräsentativen Stellenanzeigenanalyse des Bundesinstituts für Berufsbildung, einer Teilstudie des Forschungsvorhaben „Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung“ zeigten,

bener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, Gerald A. (2003): Zertifizierung non-formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 103–115

221 vgl. Abschnitt A.1.1.1

222 vgl. Bundesagentur für Arbeit (2006c), S. 70; zum Begriff des Quereinsteigers siehe auch Fußnote 176

223 vgl. Bundesagentur für Arbeit (2006c), S. 71

224 siehe auch die Darstellung des IT-Weiterbildungssystems in Abschnitt A.1.1.4

225 vgl. hierzu und im Folgenden: Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: IAB (Hrsg.): Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit, Nürnberg 1998, S. 461–472, hier S. 467

226 Bei der Neuordnung der Berufe fand diese Einschätzung Eingang, in der Regel bedeutete sie eine Verstärkung der überfachlichen Qualifikationen.

„dass sich Hinweise auf neue Tätigkeitsfelder und auf neue Kombinationen unterschiedlicher Qualifikationsbündel ergeben haben. Diese neuen Bündelungen setzen in der Regel ein höheres Qualifikationsniveau voraus und gehen einher mit steigenden Anforderungen an überfachliche Qualifikation.“²²⁷

Im Zusammenhang mit dem Wandel in der Arbeitswelt, aber auch zur Bewältigung von Anforderungen außerhalb der Arbeitswelt werden als von fachspezifischen Inhalten unabhängige überfachliche oder Schlüsselkompetenzen die Sozial-, die Methoden-, Handlungs- und die Problemlösungskompetenz, Kreativität und die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstständigen und eigenverantwortlichen Entscheidungen, aber auch Verhaltens- und Organisationskompetenz genannt.²²⁸ Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hat in den Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen acht Schlüsselkompetenzen identifiziert, die mutter- und die fremdsprachliche Kompetenzen, die mathematische, naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, die Computer- und die Lernkompetenz, die interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz, die unternehmerische und die kulturelle Kompetenz.²²⁹ Viele der Begriffe überschneiden sich, teilweise werden sie auch synonym gebraucht. Welcher Systematik man sich auch immer anschließt, deutlich wird, dass zunehmend verantwortliches und umfassendes Handeln und Beurteilen zur Bewältigung des Arbeitslebens erforderlich sind.

Das intendierte und damit selbstgesteuerte informelle Lernen wird als zentrale Schlüsselkompetenz in der Arbeitswelt bezeichnet. Ihm kommt

227 Bott, Peter (2000): Erste Ergebnisse im Rahmen der repräsentativen Stellenanzeigenanalyse des BiBB. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten, Bielefeld 2000, S. 75–79

228 vgl. u.a. Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (1998); Bott, Peter (2000); Braun, Ludwig Georg (2001) Kompetenz als Schlüsselfaktor. In: GdWZ 12 (5) 197–200

229 vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Brüssel den 10.11.2005

insofern eine besondere Rolle zu, als Lernen auf die Erschließung neuer Gegenstände gerichtet ist und den Erwerb aller anderen Kompetenzen zumindest impliziert. Das selbstständige, rechtzeitige Erkennen des Lernbedarfs, die eigenverantwortliche Planung und Durchführung des Lernens, seine Bewertung und die inhaltliche Ausrichtung auf aktuelle und zukünftige Erfordernisse sind wesentliche Voraussetzungen für die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und eine möglicher Weise diskontinuierliche, aber fortwährende Erwerbstätigkeit.

B.1.5.2 Nachweise für den verstärkten Erwerb moderner Schlüsselkompetenzen auf der Basis einer vermehrten Anerkennung

Der deutlich gestiegene Stellenwert moderner Schlüsselkompetenzen wie der Fähigkeit des selbstgesteuerten Lernens und des Erfahrungslernens sowie – besonders bezogen auf Personen mit Migrationshintergrund – mutter- bzw. fremdsprachlicher Kompetenzen zeigt sich in den bildungspolitischen Debatten auf nationaler wie internationaler Ebene. Daten in der Form von gezielten Maßnahmen in diesem Bereich oder von beruflichen Aufstiegen auf der Basis zusätzlich erworbener Schlüsselkompetenzen liegen jedoch nicht vor. Zum Stellenwert von informell erworbenen Kompetenzen differenziert nach Qualifikationsgruppen siehe Komponente 1.4.e.

B.1.5.3 Nachweise für die vermehrte Entwicklung von Demokratie und Bürgerschaft auf der Basis einer vermehrten Anerkennung

Dazu liegen keine Daten vor.

B.1.6 Andere Kontextfaktoren

Andere Kontextfaktoren, die in den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems begründet liegen, sowie die historische Entwicklung der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland sind in Teil A ausführlich dargestellt.

B.2 Komponente 2: Rahmenbedingungen

Dieser Abschnitt widmet sich dem europäischen und nationalen bildungspolitischen Hintergrund für die aktuelle Diskussion um Anerkennung non-formalen und informellen Lernens. Darüber hinaus werden ergänzend zu den Darstellungen in Teil A rechtliche Rahmenbedingungen für Instrumente der Kompetenzbilanzierung erörtert und die Struktur der Finanzierung von Weiterbildung vorgestellt.

B.2.1 Politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Bei der Darstellung politischer Rahmenbedingungen der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland sind zwei Ebenen zu berücksichtigen. Als Mitglied der Europäischen Union (EU) hat Deutschland auf supranationaler Ebene an der Erarbeitung von Dokumenten mitgewirkt, in denen Grundsätze und Empfehlungen für die Entwicklung der Bildungslandschaft, insbesondere im Hinblick auf lebenslanges Lernen, innerhalb der EU und damit auch für Deutschland festgehalten sind. Die darin enthaltenen Ausführungen zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens und ihre Entsprechung auf nationaler Ebene im „Strategiepapier für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ der BLK werden im Folgenden näher ausgeführt. Darüber hinaus werden weitere bedeutsame und die Diskussion in Deutschland widerspiegelnde Ansätze in diesem Feld aufgezeigt.

Europäische Union

In Europa haben seit Mitte der Neunzigerjahre des 20. Jahrhunderts non-formales und informelles Lernen und daraus resultierende Kompetenzen und deren Anerkennung spürbar an Bedeutung gewonnen. Ein Kristallisationskern dieses Prozesses auf politischer Ebene ist das im Jahr 1995 von der EU veröffentlichte **„Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“**²³⁰, in dem aus einer Situationsanalyse Aktionslinien für den Bereich der allgemeinen und beruflichen

Bildung abgeleitet werden. Informelles Lernen wird dabei vor allem mit beruflicher Bildung in Verbindung gebracht, ein Zusammenhang, der in nachfolgenden Dokumenten der Europäischen Union deutlich akzentuiert wird.

Mit dem **„Memorandum über Lebenslanges Lernen“**²³¹ im Jahre 2000 werden die anvisierten Ziele allmählich operationalisiert. Im Rahmen von sechs Grundbotschaften werden Ziele als strukturierender Rahmen für eine offene Diskussion definiert, mit denen eine umfassende und kohärente Strategie für lebenslanges Lernen verfolgt werden soll. „Das Kontinuum des lebenslangen Lernens rückt dabei das non-formale und das informelle Lernen stärker ins Bild“²³². Formales, non-formales und informelles Lernen schließen sie sich somit nicht gegenseitig aus, vielmehr stehen sie in einem Ergänzungsverhältnis, für das zunächst das Bewusstsein geschärft werden muss. Im Hinblick auf informelles Lernen ist eine der Grundbotschaften des Dokuments die deutliche Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, vor allem des non-formalen und informellen Lernens.

Unmittelbar folgend wird im Jahr 2001 die Mitteilung der Kommission **„Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“**²³³ verabschiedet, in der die EU-Mitgliedstaaten, Rat und Kommission aufgefordert werden, eine „kohärente Strategie und praktische Maßnahmen zu erarbeiten, um die lebenslange Weiterbildung für alle zu ermöglichen“²³⁴. In Bezug auf informelles Lernen werden unterschiedliche Bausteine einer solchen Strategie benannt, so beispielsweise die Einbeziehung non-formalen und informellen Lernens in die im formalen Sektor geltenden Vorschriften für Zugang, Bildungsweg und Anerkennung.²³⁵

230 <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>

231 http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf

232 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000), S. 10

233 http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/communication/com_de.pdf

234 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. KOM (2001) 678, S. 3)

235 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001), S. 14

Im Mittelpunkt des 2002 vorgelegten **„Aktionsplans der Kommission für Qualifikation und Mobilität“**²³⁶ steht die Schaffung einer günstigeren Umgebung für offenere und leichter zugängliche europäische Arbeitsmärkte bis zum Jahr 2005. Wesentliche Herausforderungen sind die wirksamere Anpassung der Systeme der beruflichen und allgemeinen Bildung an den Arbeitsmarkt, also die Förderung beruflicher Mobilität, die Ankurbelung des lebenslangen Lernens und des lebenslangen Erwerbs von Qualifikationen sowie die Verbesserung der Systeme zur Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. Unter dem Gesichtspunkt unzureichender beruflicher Mobilität wird angemerkt, dass Probleme bei der Anerkennung von non-formalem oder informellem Lernen sowohl innerhalb als auch zwischen Mitgliedsstaaten ein schwerwiegendes Mobilitätsproblem darstellen können.²³⁷ Folgerichtig wird vor dem Hintergrund dieser Überlegungen das Ziel formuliert, „die Barrieren für die Anerkennung von Lernerfolgen, unabhängig davon, wo sie erzielt wurden, ab[z]usenkern und die Transparenz und Übertragbarkeit der Qualifikationen in ganz Europa [zu] fördern.“²³⁸

Darauf aufbauend wird im Jahr 2003 ein **„Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS)“** vorgelegt.²³⁹ Hierbei handelt es sich nicht um eine formale Anerkennung derselben, vielmehr geht es um eine gesellschaftliche Anerkennung zur Erhöhung der Mobilität zwischen Ländern und Regionen, zwischen

Wirtschaftszweigen und Unternehmen und unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens zwischen Lernen und Arbeiten. Ziel ist es, vorhandene Instrumente zu integrieren, damit diese Dokumente leichter zugänglich, kohärenter und bekannter werden, da „ein abgestimmtes Portfolio von Dokumenten (...) eine stärkere Kommunikationswirkung als eine lose Sammlung separater Dokumente [hat].“²⁴⁰ Der Vorschlag setzt die ersten fünf Dokumente fest, die in das EUROPASS-Portfolio einbezogen werden sollen. Kernstück des Portfolios ist der „Europäische Lebenslauf“²⁴¹.

Ebenfalls in der Kopenhagener Erklärung wird die Notwendigkeit der Entwicklung eines Bündels von gemeinsamen Grundsätzen für die Validierung informeller und nicht formaler Lernprozesse mit dem Ziel, eine bessere Vereinbarkeit zwischen Konzepten in verschiedenen Ländern und auf verschiedenen Ebenen zu gewährleisten, hervorgehoben. Diese **„Gemeinsame[n] europäische[n] Grundsätze[n] für die Validierung des nicht-formalen und des informellen Lernens“** liegen seit März 2004 als endgültiger Vorschlag der Generaldirektion Bildung und Kultur vor.²⁴² Sie zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie „keine bestimmten methodischen oder institutionellen Lösungen vor[geben], da solche Lösungen in ihrem Zuschnitt den lokalen, regionalen, sektoralen oder einzelstaatlichen Besonderheiten Rechnung tragen müssen. Sie umreißen jedoch eine Reihe grundlegender Anforderungen, die unbedingt erfüllt sein müssen, damit sich ein nachhaltiges Klima von Vertrauen, Unparteilichkeit und Glaubwürdigkeit entfalten kann.“²⁴³

Bundesrepublik Deutschland

Die Entwicklungen auf europäischer bildungspolitischer Ebene finden in der Bundesrepublik Deutschland ihre Entsprechung in der von der

236 http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002_0072de01.pdf

237 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität. Brüssel. KOM (2002) 72, S. 10

238 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002), S. 17

239 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS). Brüssel. 2003/0307 (COD)

240 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003), S. 8

241 www.cedefop.eu.int/transparency/cv.asp

242 Europäische Kommission (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft). Brüssel

243 Europäische Kommission (2004), S. 4

BLK im Jahr 2004 formulierten „**Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland**“²⁴⁴. Darin sollen „Veränderungen aufgezeigt werden, die in den einzelnen Bildungsbereichen (...) notwendig sind, um Lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden zu lassen“²⁴⁵.

Verstanden als „konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“²⁴⁶ erstreckt sich Lernen gleichermaßen auf formale, non-formale und informelle Lernprozesse. Hintergrund der „Einbeziehung informellen Lernens“ ist die Erkenntnis, dass „die meisten Lernprozesse sich informell in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Bildungseinrichtungen entwickeln.“²⁴⁷

Die Strategie folgt dabei strukturell einerseits den unterschiedlichen Lebensphasen Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere“, andererseits werden Entwicklungsschwerpunkte benannt, die es als wesentliche Elemente Lebenslangen Lernens zu fördern gilt. Neben den Dimensionen Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens und chancengerechtem Zugang wird an vorderster Stelle die Einbeziehung informellen Lernens genannt. Der Fokus wird dabei ausschließlich auf informelles Lernen gelegt, non-formales Lernen findet hier keine Erwähnung. Aus der Kombination der Lebensphasen mit den Entwicklungsschwerpunkten ergibt sich eine Matrix, mit deren Hilfe Ansatzpunkte beschrieben werden, „wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann.“²⁴⁸

Im Hinblick auf den Entwicklungsschwerpunkt „Einbeziehung informellen Lernens“ werden für die unterschiedlichen Lebensphasen folgende Konkretisierungen getroffen.²⁴⁹

- **Kinder**
Dem informellen Lernen wird hier der größte Stellenwert im Verlaufe des Lebens zugewiesen. Dabei kommt insbesondere den Eltern und anderen Bezugspersonen, aber auch Erzieherinnen und Erziehern sowie den Lehrkräften der Primarstufe, die Aufgabe zu, ein Lernumfeld zu schaffen, das die Entwicklung von Kinder anregt und fördert.
- **Jugendliche**
Informelles Lernen soll in dieser Lebensphase in die Arbeit der formalen Bildungsinstitutionen einbezogen werden. Diesen kommt die Aufgabe zu, die außerschulischen informellen Lernprozesse aufzugreifen und die Lernleistung im Rahmen neuer Lehr- und Lernmethoden durch erfahrungsnahe Problemstellungen und authentische Situationen zu steigern. Im Hinblick auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit wird auch auf die Nähe des Lernens zur Praxis und zum gesellschaftlichen Leben hingewiesen.
- **Junge Erwachsene**
Im sozialen, beruflichen, kulturellen und persönlichen Bereich erworbene Kompetenzen bilden ein wichtiges Fundament für weitere Bildungsprozesse. Auf diesem Wege sich vollziehendes informelles Lernen soll durch die gezielte Unterstützung von Infrastrukturmaßnahmen weiter entwickelt werden. Dabei kommt der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen, vor allem vor dem Hintergrund diskontinuierlicher Bildungsbiographien, eine besondere Bedeutung zu. Bildungsorganisationen sind gefordert, informelle Lernaktivitäten verstärkt aufzugreifen und dieses mit flankierenden Maßnahmen abzusichern.
- **Erwachsene**
In dieser Lebensphase steht der Gedanke der beruflichen Verwertbarkeit explizit im Mittel-

244 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115. Bonn

245 BLK (2004), S. 9

246 BLK (2004), S. 5

247 BLK (2004), S. 14

248 BLK (2004), S. 14

249 vgl. BLK (2004), S. 17 ff.

punkt. Die Zertifizierung und Anerkennung informellen Lernens dient der Vorbeugung von Arbeitslosigkeit, dem verbesserten Wiedereinstieg ins Berufsleben nach Elternzeit oder Arbeitslosigkeit. Als Lernen im Prozess der Arbeit trägt informelles Lernen aber auch zur Kompetenzerweiterung und Bewältigung einer sich dynamisch verändernden beruflichen und außerberuflichen Lebenswelt bei. Nicht zuletzt wird auf die Zertifizierung informellen Lernens als Anreiz für verstärktes bürgerschaftliches Engagement hingewiesen.

- Ältere
In dieser Lebensphase nimmt die Bedeutung formalen Lernens ab. Daraus wird die Notwendigkeit abgeleitet, dass informelles Lernen durch Weiterbildung Unterstützung finden sollte, die flexibel auf den jeweiligen Bedarf älterer Menschen reagieren muss.

Angaben bzw. Hinweise zur Entstehung und zur praktischen Umsetzung, zu Zielen und Prinzipien einzelner Ansätze, die auf gesetzlicher Basis oder unterhalb der ordnungspolitischen Ebene verankert sind, finden sich in den Beschreibungen in Abschnitt A.

Der informelle Kenntniserwerb ist in den letzten Jahren zunehmend in das Blickfeld der **Weiterbildungsstatistik** gerückt. Das Berichtssystem Weiterbildung hatte schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt erste repräsentative Informationen zum informellen Lernen geliefert, seither allerdings wurde die Erhebungsweise mit dem Stand der Forschung zum Lebenslangen Lernen und zur Kompetenzentwicklung weiterentwickelt und weiter ausdifferenziert, so dass derzeit Aussagen zur Entwicklung des informellen Lernens für Deutschland nicht möglich sind. In der Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung im Jahr 2003 wurde zwischen informellem beruflichen Kenntniserwerb (61 % der Erwerbstätigen) und Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit (35 % der Wohnbevölkerung) unterschieden (s.a. Abschnitt B.1.1a,b). Die Weiterbildungsbeteiligung bzw. die Beteiligung am non-formalen Lernen beruflicher und allgemeiner Art lag im gleichen Zeitraum bundesweit bei 41 %, mindestens eine dieser Lernformen nutzten 68 %

der Befragten.²⁵⁰ Der nationale Bildungsbericht stellt die Beteiligung am Lebenslangen Lernen im europäischen Vergleich dar und greift dazu auf die Ergebnisse des Ad-Hoc-Moduls Lebenslanges Lernen im Rahmen der Arbeitskräfte zurück. Nach diesen Ergebnissen liegt die Teilnahmequote an allen Formen des Lernens im Erwachsenenalter in Deutschland bei 42 % und damit deutlich unter der im Berichtssystem Weiterbildung ermittelten. Im Vergleich mit den anderen Ländern nimmt Deutschland einen eher unteren Platz ein.²⁵¹

Dem o.g. Strategiepapier zeitlich voraus gehen die **Empfehlungen des Forums Bildung** (Arbeitsstab Forum Bildung 2002).²⁵² Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden für zwölf Bereiche des Lebenslangen Lernens fünf Expertenkommissionen eingesetzt, um Empfehlungen für eine Reform des Bildungswesens im Hinblick auf die „Qualität und Zukunftsfähigkeit der Bildung in Deutschland“ zu formulieren. In diesen Empfehlungen wird auf informelles Lernen explizit Bezug genommen. So wird bereits unter der Überschrift „Kompetenzen als Ziel von Bildung und Qualifikation“ darauf hingewiesen, dass „Orte der informellen Bildung ... neu entdeckt, als solche ernst genommen, gestaltet und gefördert werden [müssen].“²⁵³ Insbesondere durch die Empfehlung „Lernen, ein Leben lang“ wird dieses Ziel dahingehend ausgeführt, das „informelle Lernen in der Lebens- und Arbeitswelt stärker einzubeziehen. Modularisierung von Studium und Weiterbildung und neue Formen der Zertifizierung erleichtern das Fortsetzen von Bildung und Qualifikation, bauen auf individuellen Voraussetzungen auf und ermöglichen die Verbindung von formellem und informellem Lernen.“²⁵⁴ Zwar erfolgt hier eine Differenzierung zwischen formalem und informellem Lernen, non-

250 BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 188 ff., 19, 219

251 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), S. 126; zur Methodendiskussion vgl. u.a. BMBF (Hrsg.) (2006b) sowie Seidel, Sabine (2006)

252 s. hierzu und im Folgenden **Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn

253 Arbeitsstab Forum Bildung (2002), S. 11 f.

254 Arbeitsstab Forum Bildung (2002), S. 24 f.

formales Lernen findet jedoch keine Erwähnung. Als Adressaten zur Realisierung dieser Empfehlung werden Länder, Bund, Träger von Bildungseinrichtungen und Kommunen genannt. Übergreifende Zielsetzung ist die Entwicklung von Ansätzen zum ‚Abbau von Weiterbildungsbarrieren‘, die gezielt an informelles Lernen anknüpfen müssen. Für die Lernenden sollen demnach geeignete methodisch-technische Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dazu bedarf es auch ‚neuer Formen der Zertifizierung‘, wobei Prüfungsverfahren mit Beratungsangeboten über die Fortsetzung von Lernprozessen verknüpft werden sollen. Im Unterschied zur ‚Strategie für lebenslanges Lernen‘ wurde informelles Lernen hier eng mit dem Bereich der Weiterbildung, d.h. dem intendierten organisierten Lernen Erwachsener verknüpft.

Ein Ansatz zur Realisierung des ‚Lebenslangen Lernens für alle‘ findet sich im **BLK-Modellversuchsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘**, das zwischen dem 01.04.2000 und dem 31.03.2005 umgesetzt wurde. Im Kern dieses Vorhabens stand die Entwicklung innovativer Projekte, die einen Wandel der Lernkultur begünstigen und den dafür nötigen Prozess der Neuorientierung im Bildungssystem unterstützen können. Die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden durch Veränderung der Bildungsinhalte und Vermittlungsformen zur Förderung des Lernens und der Bildungsbereitschaft und -partizipation bildeten wesentliche Leitgedanken. Neben Lernprozessen in klassischen Bildungseinrichtungen wird dabei auch dem informellen Lernen eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Unter anderem vor diesem Hintergrund wurden 22 Projekte in unterschiedlichen Bildungsbereichen und für unterschiedliche Zielgruppen sowie zwei Verbundprojekte gefördert, zu denen auch das in Abschnitt A.2.2 beschriebene Projekt ‚Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens‘, also das ProfilPASS-System gehört. In allen wesentlichen Feldern des Lebenslangen Lernens konnten auf diesem Wege im Sinne von Good-practice-Beispielen wertvolle Erkenntnisse für die weitere Gestaltung der deutschen Bildungslandschaft gesammelt werden.

Im Sinne einer bildungsbereichsspezifischen Vertiefung von Empfehlungen zur Realisierung Lebenslangen Lernens sind in jüngster Vergan-

genheit zudem zwei Innovationskreise im Bereich der beruflichen Bildung und der Weiterbildung durch die Bundesministerin für Bildung und Forschung einberufen worden. Im **Innovationskreis Weiterbildung** wurde ein Arbeitskreis geschaffen, der explizit der Verknüpfung formalen und informellen Lernens bearbeitet. Hier stehen u.a. die Rahmenbedingungen einer solchen Anerkennung in der beruflichen Bildung und Kompetenzmanagement in Betrieben im Vordergrund. Abschließende Empfehlungen des Innovationskreis Weiterbildung werden für Anfang 2008 erwartet. Für den **Innovationskreis Berufliche Bildung** wurden diese im Juli 2007 unter dem Titel ‚10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung beruflicher Bildung‘ veröffentlicht.²⁵⁵ Es soll allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen die Chance auf den Einstieg in Ausbildung und auf den Aufstieg durch Weiterbildung eröffnet werden. Neben der Steigerung des Anteils von Hochschulabsolvierenden und bessere Entwicklungsmöglichkeiten für besonders leistungsstarke sind die Integration von lernschwächeren jungen Menschen in Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung, die Verringerung der Zahl der Schulabbrecher und berufliche Perspektiven für ‚Altbewerberinnen und -bewerber‘ intendiert. Der Begriff ‚informelles‘ Lernen findet sich darin jedoch nicht, im Fokus stehen mit einer Qualifikation verbundene fremdorganisierte Lernprozesse. Sofern von Anerkennung gesprochen wird, bezieht sich diese immer auf Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation verfügen. Zielrichtung einer solchen Anerkennung sind die Verbesserung der Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem und die Förderung der beruflichen Mobilität in der Europäischen Union.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Bei den Darstellungen der einzelnen Verfahren in Abschnitt A.1 finden sich konkrete Angaben und

²⁵⁵ http://www.bmbf.de/pub/leitlinien_innovationskreis.pdf – Die Empfehlungen und Maßnahmevorschläge des Innovationskreises Berufliche Bildung werden in die neue, bildungsbereichsübergreifende Nationale Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung einfließen, die auf die mittelfristige Sicherung des Fachkräftebedarfs in Deutschland zielt und noch in 2007 vorgelegt werden wird.

Erläuterungen zu den gesetzlichen Grundlagen, die den jeweiligen Ansätzen zugrunde liegen.

Ergänzend dazu sollen die rechtlichen Rahmenbedingungen auf einer allgemeineren Ebene betrachtet werden. Hierzu wird auf ein Rechtsgutachten zurückgegriffen, das im Rahmen der Machbarkeitstudie des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, jetzt „ProfilPASS“, erstellt wurde.²⁵⁶ Darin wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen von Weiterbildungspässen im Speziellen und von Dokumentationsformen informell erworbener Kompetenzen im Allgemeinen dargestellt.

Dabei muss zunächst unterschieden werden, ob einer solchen Dokumentation informell erworbener Kompetenzen ein verpflichtender Charakter zukommt oder ob es sich um die Möglichkeit einer freiwilligen Dokumentation handelt.²⁵⁷ Nur im Falle einer verpflichtenden Regelung läge ein Eingriff in das allgemeine Persönlichkeitsrecht und die Berufsfreiheit vor. Würde der Besitz solcher Dokumente als Grundlage für die Wahrnehmung bestimmter Berufe oder beruflicher Positionen verlangt, so käme diesem der Charakter einer „subjektiven Berufsaufnahmeregelung“ im Sinne der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu, die nur zum Schutz wichtiger Gemeinschaftsgüter (BVerfGE 13, 97/107; 69, 209/218) verfassungsrechtlich zulässig ist. Sofern Ausübungsmodalitäten einzelner Berufe an den Besitz dieser Dokumenten geknüpft würden, läge im Sinne der „Stufentheorie“ des Bundesverfassungsgerichts zu Art. 12 GG zumindest eine „Berufsausübungsregelung“ vor, die zu ihrer Rechtfertigung vernünftige Erwägungen des Gemeinwohls, mithin Gründe allgemeiner Zweckmäßigkeit erfordert (BVerfGE 7, 307/406; 16, 286/297).²⁵⁸

In formaler Hinsicht wäre in diesen Fällen zu beachten, dass ein Eingriff in Art. 12 Abs. 1 GG nur durch ein Gesetz oder aufgrund eines Gesetzes

²⁵⁶ vgl. Füssel, Hans-Peter (2003)

²⁵⁷ vgl. hier und im Folgenden BMBF (Hrsg.) (2004a): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn, S. 115–120

²⁵⁸ Füssel (2003), S. 9, Fn. 70

zulässig ist (Art. 12 Abs. 1 S. 2), wobei im Falle der „subjektiven Berufsaufnahmeregelung“ nach der „Wesentlichkeitstheorie“ des Bundesverfassungsgerichts (st. Rspr. siehe nur BVerfGE 34, 165/192/193; 40, 237/249; 84, 212/226)²⁵⁹ ein Parlamentsgesetz erforderlich ist. Dokumentationen informell erworbener Kompetenzen, die die Wirkung einer „Berufsausübungsregelung“ hätten, könnten dagegen schon auf der Grundlage einer Rechtsverordnung (Gesetz im materiellen Sinne) eingeführt werden.

Sobald Dokumentationsformen informell erworbener Kompetenzen in Betrieben und Unternehmen eingesetzt werden, könnten Regelungen des individuellen und des kollektiven Arbeitsrechts berührt werden. Dabei sind kollektivvertragliche Grundlagen (z.B. Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen) und individualrechtliche Absprachen (z.B. Arbeitsverträge) zu unterscheiden. Auf betrieblicher Ebene könnten solche Dokumentationsformen z.B. auf der Grundlage von Betriebsvereinbarungen eingeführt werden. Soweit sie Aussagen über die Qualifikationen der Beschäftigten enthalten, wären sie in einem materiellrechtlichen Sinne als eine spezifische Form von Personalakten zu betrachten, so dass die für Personalakten im Arbeitsrecht bereits entwickelten Grundsätze hierauf auch Anwendung fänden. Für Personalakten gilt z.B. der Grundsatz, dass Informationen nicht ohne Zustimmung des Beschäftigten an Dritte übermittelt werden dürfen.

Eine Dokumentation informell erworbener Kompetenzen in den Händen der Beschäftigten ließe sich im arbeitsrechtlichen Sinne als eine Art Zeugnis ansehen. In diesem Fall wären die für Zeugnisse geltenden arbeitsrechtlichen Vorgaben hinzuzuziehen, wobei hier festzustellen ist, dass „die Weiterbildung der Arbeitnehmer im Arbeitsrecht (...) kein zentrales Thema“²⁶⁰ ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es eine Reihe von arbeitsrechtlich anerkannten Rahmenbedingungen für die formale Anerkennung informellen Lernens gibt. Die Schaffung ordnungs-

²⁵⁹ Füssel (2003), S. 13, Fn. 95

²⁶⁰ Däubler, Wolfgang (1999): Arbeitszeit – Freizeit – Lernzeit. In: Dobischat, Rolf u.a. (1999): Beiträge zur Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“, Duisburg, S. 77

politischer Grundlagen für deren Anerkennung verbleibt jedoch bei den politischen Akteuren von Bund und Ländern mit Gesetzgebungskompetenz.²⁶¹

Ein Beispiel für ein Gesetz, in dem zwar nicht die Anerkennung informellen Lernens, jedoch lebensbegleitendes Lernen explizit benannt wird, ist das „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens in Hessen“²⁶² vom 25.08.2001. Hier werden als Einrichtungen zunächst Einrichtungen der Weiterbildung und sodann regionale Einrichtungen des lebensbegleitenden Lernens und Lernende Regionen, soweit sie der Weiterbildung dienen, benannt. Diese Einrichtungen sind angehalten, bei Angeboten im Sinne dieses Gesetzes mit Schulen, Hochschulen, der Bundesagentur für Arbeit, den örtlichen Trägern der Sozial- und Jugendhilfe und den zuständigen Stellen in der Berufsbildung sowie den privaten und gewerblichen Anbietern von Weiterbildung zusammenzuarbeiten. Weiterbildung wird als Bereich des lebensbegleitenden Lernens gesehen und soll von dessen Anforderungen her entwickelt werden. Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Entfaltung der Persönlichkeit, die Stärkung der Fähigkeit zur Mitgestaltung des demokratischen Gemeinwesens und die Hilfe bei der Bewältigung der Anforderungen der Arbeitswelt. Weiterbildung soll von den Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens her entwickelt werden, wobei ausdrücklich das Erkennen von Lernbedarf, die Realisierung von Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten in erreichbarer Nähe zur Lern- und Arbeitswelt sowie entlang der Lernbiografie genannt werden.

Auch hier werden Rahmenbedingungen für die formale Anerkennung informellen Lernens benannt, im Hinblick auf die konkrete formale Anerkennung informellen Lernens sind aber ebenfalls keine ordnungspolitisch relevanten Setzungen vorgenommen.

B.2.2 Zentrale Akteure

Korrespondierend mit der Vielzahl von Ansätzen existiert eine Vielzahl von Akteuren, die bei der Darstellung der Verfahren in Abschnitt A aufgeführt und als verantwortliche Institutionen in Abschnitt B.4 ausführlich beschrieben sind.

B.2.3 Finanzielle Rahmenbedingungen

Daten zu Kosten und Finanzierung der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens liegen weder als Gesamtsumme noch auf der Ebene der einzelnen Verfahren vor. Da die Weiterbildung weitgehend marktwirtschaftlich organisiert ist und mit den Unternehmen, den Teilnehmenden und der öffentlichen Hand unterschiedliche Finanziers beteiligt sind, ist die Erfassung der Gesamtkosten für Weiterbildung erschwert. Exemplarische Analysen einzelner Teilbereiche geben jedoch eine Vorstellung von den erfolgten Ausgaben und liefern Hinweise darauf, dass die institutionellen Mittel für die berufliche und allgemeine Weiterbildung in den vergangenen Jahren reduziert wurden.²⁶³

Ein Großteil der Ausgaben im Weiterbildungsbereich kommt von öffentlichen und privaten Arbeitgebern, die in die Weiterbildung ihres Personals investieren. Laut Schätzung der zweiten europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung (Continuing Vocational Training Survey CVTS2) lagen im Jahr 2003 die Ausgaben der Unternehmen, privaten Organisationen ohne Selbstzweck und Gebietskörperschaften bei 10 Mrd. Euro. Zu beachten ist jedoch, dass die Unternehmen ihre Aufwendungen steuerlich geltend machen können, so dass die tatsächlichen Ausgaben etwas niedriger liegen.

Ein weiterer wesentlicher finanzieller Beitrag für die berufliche Weiterbildung wird durch die Teilnehmenden selbst geleistet. Den Befragungen und Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) zufolge ließ sich im Jahr 2002 auf direkte Ausgaben von Weiterbildungsteilneh-

261 vgl. BMBF (Hrsg.) (2004b): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn, S. 120

262 GVBl. I, 2001, S. 370 f.

263 vgl. hierzu und im Folgenden: Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), S. 127-129.

menden in einer Höhe von insgesamt 10,3 Mrd. Euro schließen.²⁶⁴

Bund, Länder und Gemeinden gaben im Jahr 2003 nur noch 1,2 Mrd. Euro für Weiterbildung aus. Nach einem in den letzten Jahren rückläufigen Investitionsverhalten lagen die Ausgaben damit unter dem Niveau des Jahres 1995. Gegenüber dem Jahr 2000 sind die Ausgaben um 21 % gesunken.

Die Bundesagentur für Arbeit hat ihre Ausgaben zur Förderung der beruflichen Weiterbildung seit 1996 von fast 8 Mrd. Euro um mehr als die Hälfte auf 3,6 Mrd. Euro im Jahr 2004 gesenkt. Folge waren Selektionsprozesse, die zu einer Verringerung der Anteile der Frauen und der älteren Arbeitnehmenden an Weiterbildungsmaßnahmen führten sowie zu einer drastischen Zunahme kürzerer gegenüber länger anhaltenden Maßnahmen.²⁶⁵

Diese Beträge sind allenfalls als Größenordnungen zu betrachten: Während nach der Darstellung im nationalen Bildungsbericht 23,9 Mrd. Euro für Weiterbildung ausgegeben wurden, kam die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens in einer Zusammenfassung unterschiedlicher Studie auf etwa 32,0 Mrd. Euro, von denen gut 54 % auf die Unternehmen und nur knapp 18 % auf die Individuen entfiel.²⁶⁶ Noch deutlicher als bei der Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung kommen bei der Erhebung der Kosten methodische Unterschiede zum Tragen, beispielsweise die Grundannahme dessen, was als Ausgaben zu zählen ist und was nicht.

Die Träger allgemeiner Weiterbildung²⁶⁷ tätigten im Jahr 2003 Ausgaben für die Weiterbildung von 1,46 Mrd. Euro. Sie finanzieren sich ihrerseits durch Teilnehmerbeträge, Zuschüsse der Länder und Gemeinden sowie eingeworbene Drittmittel.

Mit dem Ziel die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zu erhöhen, die individuelle Verantwortung für das Weiterlernen zu schärfen und die Menschen dabei möglichst wirkungsvoll zu unterstützen, hat das BMBF ein Eckpunktepapier zur Einführung des Weiterbildungssparens vorgelegt, das im Juni 2007 vom Kabinett verabschiedet wurde. Grundlage sind zwei wissenschaftliche Gutachten, entwickelt wurde ein Modell mit drei Unterstützungsangeboten, der Weiterbildungsprämie, einer Erweiterung des Vermögensbildungsgesetzes und einem Darlehen für umfangreichere Weiterbildungen. Erklärtes Ziel des Weiterbildungssparens ist es, möglichst jedem Menschen die Finanzierung von Weiterbildung zu erleichtern und damit gerade die Bevölkerungsgruppen zur Teilnahme zu mobilisieren, die sich bisher aus finanziellen Gründen nicht beruflich weitergebildet haben.²⁶⁸

264 vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), nach Beicht, Ursula; Kregel, Elisabeth; Walden, Günther (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 274.

265 vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), S. 129, 131;

266 vgl. Dohmen, Dieter; Hessel, Vera de; Himpele, Klemens (2007): Analyse möglicher Modelle und Entwicklungen eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen, Bonn, Berlin, S. 19 ff.

267 Volkshochschulen, Weiterbildungsträger der katholischen und evangelischen Kirche, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben.

268 vgl. hierzu <http://www.bmbf.de/de/7342.php> sowie Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007d): Wachstumspotential der Weiterbildung nutzen. Eckpunktepapier zur Einführung des Weiterbildungssparens, Bonn/Berlin

B.3 Komponente 3: Operationalisierung

B.3.1 Verbindungen zum deutschen Berufsbildungssystem

B.3.1.1 Zum Begriff „Recognition of non-formal and informal Learning“

Der im OECD-Rahmen verwendete Begriff ist in Fachkreisen etwa seit Ende der 1990er-Jahre bekannt²⁶⁹, seither wächst seine Bedeutung für die deutsche Bildungspolitik und -praxis. In der öffentlichen Diskussion spielt er bisher kaum eine Rolle.

Die relativ seltene Verwendung des Terminus „Anerkennung informellen Lernens“ verweist auf methodische Probleme bei der Erfassung dieses Lernens²⁷⁰. Darüber hinaus spiegeln sich im Begriff des *Lernens* weitreichende fachdidaktisch und pädagogisch geprägte Debatten um Lernformen und -kontexte wider. Häufig wird in der Fachdiskussion anstelle des Terminus *Anerkennung non-formalen und informellen Lernens* der Terminus *Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen* verwendet.

Anerkennung wird einerseits als *Erkennen* und im Sinne einer positiven Bewertung als *Würdigung* am Arbeitsplatz oder durch die Gesellschaft verstanden. Zum anderen reicht Anerkennung mit Blick auf das formale Bildungssystem über das bloße Erkennen des Gelernten hinaus. Diese ist vielmehr als Anerkennung im Sinne einer *Anrechnung* oder *Zertifizierung* zu definieren; hier wird in Deutschland auch von formaler Anerkennung gesprochen.

B.3.1.2 Einbettung in das Bildungssystem

Die Bezeichnung Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen wird weitge-

hend synonym zum englischen Begriff verwendet. Gleichwohl sind besondere nationale Rahmenbedingungen und daraus folgende Implikationen mitzudenken. Nach Definition der OECD ist die abschlussorientierte Weiterbildung dem formalen Lernen zugeordnet, während Weiterbildung in Deutschland häufig außerhalb der formalen Bildung verortet wird, die in starkem Maße auf Erstausbildung und „Berufsprofil“ ausgerichtete Bildungsgänge und Ausbildungseinrichtungen definiert ist.

Für informelles Lernen, das nach Experteneinschätzung insbesondere im beruflichen Fachwissen, beim Computeranwendungswissen und in den Gesundheitsberufen bedeutsam ist²⁷¹, steht kein durchgreifendes, institutionelles Anerkennungsverfahren, das die Erfassung, Anrechnung bzw. formale Anerkennung gewährleistet. Wie in Abschnitt A beschrieben, lassen sich gegenwärtig einzelne Verfahren benennen, die Personen mit Berufserfahrung den Hochschulzugang oder eine Zulassung zu einer berufsbezogenen Abschlussprüfung ermöglichen. Darüber hinaus werden Ansätze gefördert, die notwendige Vorarbeiten zur Weiterentwicklung von Anerkennungsverfahren leisten und vor allem auf die *Erkennung* non-formalen und informellen Lernens sowie auf verbesserte Möglichkeiten ihrer Bewertung zielen.

Das deutsche Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem ist in großen Teilen eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt und zeichnet sich dadurch aus, dass die berufliche Erstausbildung nicht nur in starkem Maße formalisiert ist, sondern auch eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht, die in Form sogenannter „Aufstiegsfortbildung“ oder Umschulung vollzogen wird. Die Konnotation des Begriffs „Anerkennung“ ist vor diesem Hintergrund stark im Sinne einer Berechtigung geprägt; aufgrund des stark formalisierten Berufs- wie Berufsbildungskonzepts ist sie auf Anschluss an das formale Bildungs- und Qualifikationssystem, z.B. auf die Zulassung zur Prüfung und den Erwerb berufsbezogener Zertifikate und Abschlüsse gerichtet.

269 Zur Bestandsaufnahme und den systemischen Rahmenbedingungen für eine „Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen“ im europäischen Vergleich siehe Bjørnavold (2000).

270 vgl. BMBF (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht– Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 7. S. 91 ff. und S. 131 ff.

271 Brigitte Stieler-Lorenz (2002): Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung

Mit den sich wandelnden Anforderungen an Erwerbspersonen, den demografischen Veränderungen und dem Abschied von der Normalbiografie greift das stark formalisierte System in Deutschland nicht mehr durchgängig. Dies führte dazu, dass die in nicht organisierter Bildung erworbenen Kompetenzen zunehmend beachtet und gefördert werden.

Die Vielzahl der bildungspolitisch initiierten Ansätze und Programme unterhalb der ordnungspolitischen Ebene zur Erkennung und Anerkennung non-formalen und informellen Lernens, aber auch die Fortschritte bei der Ausarbeitung des nationalen Qualifikationsrahmens (DQR) und erste Ansätze zur Ausarbeitung geeigneter ECVET-Verfahren²⁷² in der beruflichen Bildung verdeutlichen die Tendenz zur Neuorientierung des Berufsbildungssystems mit einer stärkeren sektorenübergreifenden Anbindung, insbesondere zum Bereich der Weiterbildung sowie im Kontext des lebenslangen Lernens. Im Zuge der Hochschulreformen der letzten Jahre – vor allem aufgrund der Einführung des Leistungspunktsystems (HRG-Novelle 2002, § 15) in Folge von ECTS – hat die Akzeptanz und Anrechnung beruflicher Qualifikation bei Zulassung zum und Zeitverkürzungen im Studium einen neuen Schub erhalten.²⁷³

Von fachwissenschaftlicher Seite wird der Bedeutungszuwachs des arbeitsintegrierten und selbstorganisierten Lernens gegenüber der Teilnahme an klassischen Weiterbildungskursen betont.²⁷⁴ Ein Zusammenhang zwischen einem Rückgang formalisierter Weiterbildung und einem Bedeutungszuwachs informellen Lernens kann empirisch nicht nachgewiesen werden. Mögliche Zusammenhänge werden jedoch in der Weiterbildungsforschung diskutiert. Ein hoher Stellen-

wert des Erfahrungslernens in der betrieblichen Praxis stellt keinen Gegensatz zur kursbasierten organisierten Weiterbildung dar, im Gegenteil, empirische Untersuchungen belegen, wer sich viel weiterbildet, lernt auch häufig informell. Daten zur Entwicklung des Lernens im Prozess der Arbeit liegen nicht vor.²⁷⁵ Als gewichtiges Argument für die erweiterte Anerkennung informellen Lernens wird häufig das Potential für eine verbesserte Lernmotivation angeführt²⁷⁶, die im formalen Bildungssystem nicht für alle Bildungsteilnehmer hinreichend ausgeschöpft ist.

Für Deutschland liegen keine empirisch gesicherten Daten vor, inwieweit die Nachfrage nach einer Bewertung und Zertifizierung der non-formal erworbenen Kompetenzen steigt. Zu beachten ist, dass in der betrieblichen Praxis die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auch jenseits einer Zertifizierung durchaus ihre Berücksichtigung finden. Diese Form der Anerkennung kann anhand von Tarifverträgen nachgewiesen werden (vgl. A.3.2). Bisher nicht einschlägig in Fallstudien untersucht ist die Frage, in welchem Maße in Personalgesprächen, bei Bewerbungen, bei Entscheidungen über innerbetriebliche Karrieren oder bei der Festlegung der Gehaltshöhe die auf nicht formalen Wegen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen de facto zur Entscheidungsfindung herangezogen werden.

B.3.1.3 Unterschiedliche Arten der Qualifizierung

Die Anerkennungsverfahren des non-formalen und informellen Lernens, die an das Bildungs- oder Beschäftigungssystem gebunden sind, sind in Teil A.1 dargestellt²⁷⁷.

272 Die von der EU beschlossene Einführung des Leistungspunktsystems European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) zur Erfassung und Übertragbarkeit (schulischer) Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen soll auf nationaler Ebene fortentwickelt, präzisiert und angepasst werden.

273 siehe Abschnitt A.1.2.4. Zu beachten ist, dass nach Gesetzesentwurf vom Mai 2007 im Zuge der Föderalismusreform das Hochschulrahmengesetz 1. Oktober 2008 außer Kraft treten wird.

274 siehe u.a. BMBF (2006b) sowie BMBF (2003)

275 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 188–205.

276 Günther Dohmen (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.

277 Die in Teil A.2 und Teil A.3 beschriebenen Verfahren zielen nicht primär auf eine Qualifikation, sondern verbessern die Chancen am Arbeitsmarkt oder tragen zur Sichtbarmachung non-formal und informell erworbener Kompetenzen bei.

Diese Verfahren lassen sich in der Regel – je nach Art der zu erwerbenden Qualifikation – differenzieren in die

- Anerkennung von Erfahrungslernen im Hochschulsystem (u.a. duale Studiengänge, Ansätze curricularer Anrechnungen durch Leistungspunktsystem)

und

- Anerkennung im beruflichen Qualifikationssystem (u.a. Qualifizierungsbausteine, Zulassung zur Externenprüfung, Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung).

Einen Sonderfall stellt das IT-Weiterbildungssystem dar, das zwar primär auf berufliche Qualifizierung zielt, das zugleich aber eine Vergleichbarkeit und Verzahnung mit den Qualifikationen im Hochschulsystem ermöglicht. Dazu gehören zum Beispiel die konsekutiv gestalteten Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich der Informatik²⁷⁸. Vorhaben im Rahmen der IT-Weiterbildungsprojekte, wie bspw. die Entwicklung und Erprobung von Leistungspunkten, wurden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) unterstützt. Das IT-Weiterbildungssystem richtet sich demnach explizit auf Gleichwertigkeit berufsbezogener und akademischer Abschlüsse und verbesserte Übergänge zwischen den Systemen. Es fällt quantitativ in Bezug auf die Absolventenzahlen allerdings kaum ins Gewicht.

Bei der Einbindung der Verfahren mit Berechtigung in das Qualifikationssystem ist im Übrigen zu beachten, dass die Anerkennung der in formalen Lernprozessen erworbenen Qualifikationen in hohem Maße durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG)²⁷⁹ geregelt ist. Im Berufsbildungsgesetz sind die rechtlichen Regelungen zur Organisation der

Berufsbildung, der Anerkennung von Ausbildungsberufen, zu den Ausbildungsstätten, den berufsbezogenen Prüfungen, den Fortbildungen und Umschulungen detailliert ausgeführt.

Beim Nachweis informellen und non-formalen Lernens überwiegen bisher Teilnahmebescheinigungen, Arbeitszeugnisse, Kompetenznachweise, Tätigkeitsbeschreibungen oder andere Dokumentationen von beruflicher und nicht beruflicher Tätigkeit.

- Für die Zulassung zur Externenprüfung belegen Arbeitszeugnisse die Mindestdauer einschlägiger Berufstätigkeit oder es gehen „auf andere Weise glaubhafte gemachte“ berufliche Handlungsfähigkeiten ein. Da die Erfolgsquote der externen Prüfungsteilnehmer je nach Ausbildungsbereich variieren, in der Regel aber über 70 % (vgl. A.1.1.1) liegen, werden berufliche Abschlüsse unter Berücksichtigung des informellen Lernens in der beruflichen Tätigkeit erworben.
- Beim Einsatz von Qualifizierungsbausteinen schließen verschiedene Maßnahmen mit einem „Kompetenznachweis“ ab. Das Verfahren ist formal geregelt durch die Berufsausbildungsvorbereitungsbescheinigungsverordnung (BAVBVO). Im Jahr 2005 nahmen nach einer Statistik der Bundesagentur für Arbeit immerhin 103.842 Jugendliche an berufsvorbereitenden Qualifizierungsbausteinen teil.
- Bei der beruflichen Weiterbildung in der IT-Branche können besondere Zertifikate (durch IHK oder Hochschulen geprüft) erworben werden, die eine Anerkennung non-formalen Lernens berücksichtigen, u.a. bei der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung im IT-Bereich (APO-IT), die ein wesentlicher Bestandteil des Gesamtkonzeptes berufliche IT-Weiterbildung ist.
- Bei der Zulassung zum Hochschulstudium werden non-formale Lernergebnisse anerkannt; dabei sind Zertifikate, Arbeitszeugnisse oder sonstige Bescheinigungen vorzulegen. Je nach Land und Hochschule sind z.B. ein Nachweis über absolvierte einschlägige Weiterbildungsmaßnahmen, über die Zeiten einer Berufstätigkeit im erlernten Beruf, sowie ein Eignungs-

278 vgl. Abschnitt 1.1.4 und siehe u.a. Mucke, Kerstin (2004) Etablierung eines Leistungspunktsystems in beruflicher und akademischer Bildung In: Tagungsdokumentation KWB-Tagung „Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit – Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung“ am 23. Juni 2004 in Berlin, S. 42 ff.

279 Berufsbildungsgesetz (BBiG) i.d.F. vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 391)

gespräch an der Hochschule für die Zulassung ausreichend.

In der Praxis der genannten Anerkennungsverfahren kommen fast ausschließlich Zeugnisse als Qualifizierungsnachweise zur Anwendung. Diese können als Abschlusszeugnisse oder als Nachweisdokument über eine erbrachte Teilleistung (z.B. Qualifizierungsbaustein oder Ausführung einer Aufgabe im Ehrenamt) ausgestellt sein. Für die spezifische Anrechnung erworbener Kompetenzen (Zulassung zum Studium, zur Prüfung) werden zudem schriftliche, beglaubigte Nachweise verlangt. Am Beispiel der Zulassung zum Studium an der Fachhochschule sind dies

- Nachweise über die Art und Dauer abgeschlossener schulischer Bildung sowie Art und Dauer einer abgeschlossenen Berufsausbildung;
- Nachweise über Art und Dauer beruflicher Tätigkeiten (Ausbildungszeiten, Praktikumstätigkeit etc., gelten dabei nicht als berufliche Tätigkeit);
- Nachweise über einschlägige schulische und berufliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen²⁸⁰.

Zu berücksichtigen ist, dass über die Verfahren mit Berechtigung hinaus, das non-formale oder informelle Lernen in vielfältigen Nachweisen oder Bescheinigungen dokumentiert wird. Verfahren, wie beispielsweise der ProfilPASS (A.2.2) oder Assessment-Verfahren (A.3.2.3), sind nicht mit dem formalisierten Bildungs- und Beschäftigungssystem verzahnt. Gleichwohl dürften solche Nachweise zunehmend Nutzen bei Einstellungsgesprächen, innerbetrieblichen Karrieren oder der Eingruppierung in Gehaltsstufen mit sich bringen. Über die Wirksamkeit von Zeugnissen, Qualifizierungs- und sonstigen Nachweisen ohne Berechtigung im Bildungssystem gibt es bisher keine gesicherten empirischen Informationen.

Wenig übersichtlich ist im Übrigen die Da-

tenlage, wie und mit welchen Qualitätsstandards berufliche Tätigkeiten in Nachweisen dokumentiert werden. Einschlägige Dokumente können z.B. durch regionale Zertifizierungsagenturen ausgestellt sein. Insgesamt zeichnet sich auf dem Gebiet der Kategorien und Systeme zur Dokumentierung und Zertifizierung von lebensbegleitenden Lernprozessen noch weiterer Forschungsbedarf ab.²⁸¹

Für die Verfahren, die primär dem Erkennen und der Operationalisierung erworbener Kompetenzen oder der Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt gewidmet sind, steht die Implementierung wichtiger Meilensteine für eine bildungspolitisch beabsichtigte Anerkennung im Bildungssystem noch aus; um einschlägige Wirkungen nachzuweisen, fehlen häufig empirische Studien. In Folge des im Frühjahr 2007 ausgeschriebenen Programms „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“,²⁸² das Projekte für Ansätze zur outcome-orientierten Kompetenzmessung sowie für Vorschläge der Weiterentwicklung von Transparenzinstrumenten (ECVET u.ä.) vorsieht, ist erst mittel- und langfristig mit deutlich veränderten Rahmenbedingungen für die Nachfrage und Anwendung von Zertifizierungsverfahren informellen Lernens zu rechnen.

B.3.1.4 Wirkungen der Verfahren

Eine übergreifende „Wirksamkeit“ der genannten Verfahren für das Bildungs- und Qualifikationssystem lässt sich nicht feststellen. Bei beiden maßgeblichen Qualifizierungsarten (Anerkennung im Hochschulsystem und Anerkennung im beruflichen Qualifikationssystem) sind die Entstehungsgeschichte, der Verlauf und die Ergebnisse der einzelnen Verfahren zu unterschiedlich, um zusammenfassend deren Wirksamkeit, die Erfolgsbilanzen oder auch die nicht-intendierten Folgen zu analysieren.

Viele Ansätze befinden sich noch in der Erprobungs- und Umsetzungsphase, sodass sich gegen-

280 z.B. Bewerbung und Durchführung der Zugangsprüfung für Studienbewerberinnen und Studienbewerber ohne Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife http://www.fh-koeln.de/studieninfos/e1154/e1228/index_ger.html

281 vgl. BiBB (2005) Mittelfristiges Forschungsprogramm 2005. S. 86 unter: <http://www.bibb.de/de/forschungsprogramm.htm>

282 BMBF (2007c): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Bekanntmachung vom 28.3.2007

wärtig eher die Zielsetzungen als Ergebnisse und Wirkungen feststellen lassen. Die Schwerpunkte intendierter Folgen der einzelnen Verfahren und Programmen, die auf eine Anerkennung im Hochschulsystem zielen (duale Studiengänge, ANKOM, IT-Weiterbildung) liegen auf der

- Nutzung der in bestimmten Segmenten der Erwerbstätigkeit erworbenen Potenziale: höherqualifizierte Fachkräfte, insbesondere aus technisch/naturwissenschaftlichen Berufen, teilweise aus Pflegeberufen, deren berufliche Abschlüsse nicht oder ungenügend anerkannt sind, sollen für die Teilnahme an zertifizierten Verfahren mit Berechtigungen motiviert und weiter- bzw. höherqualifiziert werden. Ein wesentlicher Hintergrund für diesen Trend sind die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und der sich abzeichnende Fachkräftemangel in einigen Berufsfeldern.
- Verkürzung von Lernzeiten und Kostensenkung: Vorteile entstehen vor allem für die Finanziere von Weiterbildung (Individuen wie öffentliche Hand) im Blick auf die Effizienz der Bildungsaktivitäten mit einer erhofften Steigerung der Effektivität oder Senkung der Höhe der Bildungsinvestitionen.
- Erhöhung des Bildungsniveaus: Je nach Erfolg der Verfahren (bei möglichst hohen Teilnehmendenzahlen, Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt) werden gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Ziele erreicht.²⁸³
- Erhöhung der vertikalen und horizontalen Mobilität: die Verfahren dienen der Durchlässigkeit und vertikalen Mobilität.
- Vor allem das (quantitativ allerdings noch eher randständige) IT-Weiterbildungssystem zielt darüber hinaus auch auf die Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung, die Unabhängigkeit des Lernortes sowie die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung.

283 vgl. Abschnitt B.1.4. Zum ökonomischen Nutzen von Weiterbildung generell siehe Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006), S. 133–135

Die Schwerpunkte bei den Verfahren mit Anerkennung im beruflichen Qualifikationssystem sind eher unterschiedlich:

- Bei der Berücksichtigung des informellen Lernens in Maßnahmen der Qualifizierungsbausteine stehen die Chancengleichheit, Benachteiligtenförderung und insgesamt der Anschluss an das formale Qualifikationssystem im Vordergrund.
- Die Anrechnungen bei der Zulassung zur Externenprüfung zielen vor allem auf vertikale/horizontale Mobilität sowie Verkürzung von Lernzeiten und Kostensenkung.
- Hinsichtlich der Maßnahmen zur Aufstiegsfortbildung sind vertikale/horizontale Mobilität für die Bildungsteilnehmer und die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung relevant.
- Für die Umschulungen gilt die vertikale/horizontale Mobilität als herausragendes Ziel.
- Die verbesserte Transparenz der Bildungswege und die höheren geografischen (länder- und staatenübergreifenden) Mobilitätschancen stehen insgesamt bei der Agenda der Zielsetzungen nicht an erster Stelle. Beide Ziele werden auf europäischer Ebene für die Umsetzungen eines Leistungspunktsystems (ECTS) vorrangig benannt.

Trotz Grundlagenforschung und vielfältiger guter Ansätze ist das Problem, wie die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen ausgewiesen werden können, um den Nutzen für die Lernenden und die Wirtschaft zu erhöhen, noch nicht gelöst. Einerseits ist der Wunsch nach angemessenen Nachweisen beruflicher Qualifikationen über reine Zeugnis- und Fachnoten hinaus bekannt, andererseits scheinen viele Unternehmen und öffentlich-staatliche Arbeitgeber nicht in der Lage oder noch nicht bereit zu sein, größere Anstrengungen für eine verbesserte Dokumentation und Anrechnung zu leisten.²⁸⁴

284 vgl. u.a. das BIBB-Dokument zur Transparenz beruflicher Qualifikationen von der AK „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_veran

Über die staatlich von Bund und teilweise von den Ländern geförderten Modellversuche hinaus sind auch die Weiterentwicklungen der betrieblichen Assessment-Verfahren relevant, die sich mit verbesserten Nachweisen beruflicher Qualifikationen und Anerkennung informellen Lernens beschäftigen (A.3.2.3). Von wissenschaftlicher Seite wird zudem in den nächsten Jahren mit einem neuen Input aufgrund des DFG-Schwerpunktprogramms (A.2.3) zu rechnen sein.

Inwieweit es tatsächlich gelingen wird – oder bereits in einigen Fällen gelungen ist –, Transparenz über non-formales und informelles Lernen aufgrund von geeigneten Zertifizierungsverfahren herzustellen, lässt sich ohne längerfristige Studien, insbesondere zum tatsächlichen individuellen Nutzen der Bildungsteilnehmer und der Nachfrageentwicklung der Unternehmen, nicht klären.

B.3.1.5 Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Die Reformprozesse in der Berufsbildung, insbesondere die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens, sind nicht primär durch Fragen des Umgangs mit non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen geprägt; gleichwohl spielen nationale und die „Europäischen Herausforderungen“ für die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland eine maßgebliche Rolle²⁸⁵.

Seit Vorlage des Entwurfs für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der durch die EU-Kommission infolge des Lissabon-Prozesses erarbeitet wurde, beschleunigte sich die Diskussion um die Gestaltung des deutschen Qualifikationsrahmens. Die Ziele der verbesserten Transparenz über Bildungswege, vereinfachter Zugänge zum tertiären Bereich sowie mehr Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und -stufen rücken noch stärker in das Zentrum bildungspolitischer Initiativen. Insofern führte der Impuls des EQR für mehr Transparenz

staltung_flexibilitaetsspielraeume_bfq-fbb.pdf sowie insgesamt den Modellversuch „Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU (TbQ“), des Forschungsinstituts betriebliche Bildung (f-bb)

285 vgl. BMBF (2006a), S. 24 ff.

dazu, dass zusätzliche Anregungen für die weitere „Sichtbarmachung“ des non-formalen und informellen Lernens entstanden und dass Anrechnungen der beruflichen Qualifikationen und der Berufspraxis bei postsekundären Bildungswegen ausgeweitet werden.

Die Schwierigkeiten der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens innerhalb der Qualifikationssysteme entsprechen inhaltlich den noch nicht gelösten Problemen bei der Gestaltung eines nationalen Qualifikationsrahmens²⁸⁶. Wichtige Meilensteine und Voraussetzungen einer durchgreifenden „Anerkennungskultur“, z.B. die Festlegung auf einen tragfähigen Kompetenzbegriff sowie die Möglichkeiten valider, in der Praxis umsetzbarer und sich bewährender Kompetenzerfassungen wurden bisher noch nicht erreicht. Vor diesem Hintergrund ließe sich allenfalls in den vollzogenen Zwischenschritten zur Modernisierung der Qualifikationssysteme (Hochschule und berufliche Bildung) sowie der Positionspapiere verschiedener Akteure bei der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens analysieren, welche Bedeutung den non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zukünftig beigemessen werden könnte.

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens unter der Bezeichnung Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) wird in Deutschland derzeit aktiv betrieben. 2007 hat die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe „Deutscher Qualifikationsrahmen“ einen Arbeitskreis mit relevanten Bildungsakteuren eingerichtet. Nach Vorlage der Ergebnisse und eventuell mit einer längeren Erprobungsphase könnte die Einführung des DQR beschlossen werden und in Kraft treten. Ein konkreter Zeitplan ist noch nicht entwickelt. Konzeptuell wird der DQR in engem Zusammenhang mit der Weiterentwicklung und Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) – voraussichtlich Ende 2007 – stehen und die Ziele

- höhere Transparenz der formalen Bildungswege sowie

286 Der nationale Qualifikationsrahmen wurde vormals unter dem Kürzel NQR, jetzt DQR diskutiert.

- verbesserte Voraussetzungen für die Mobilität der Bildungsteilnehmer und der Beschäftigten

verfolgen. Dazu ist die parallele Entwicklung erster Schritte bei der Etablierung eines Leistungspunktsystems gemäß der ECVET-Vorgaben anvisiert. Das ECVET-Konzept soll auf Erfahrungen im Hochschulbereich mit ECTS aufbauen und letztlich verbesserte Anbindungen zwischen den einzelnen Bildungssegmenten herstellen.

Im Vordergrund der DQR-Entwicklung dürften zunächst die vielfältigen Herausforderungen bei der Zuordnung der formal erworbenen Qualifikationen zu verschiedenen Kompetenzniveaus und zugleich bei der Definition bzw. Abgrenzung dieser Kompetenzniveaus stehen. In einschlägigen Vor Diskussionen, ersten Entwürfen und Positionen der Vertreterinnen und Vertreter von Bund, Ländern und Verbänden der Sozialpartner deuten sich noch unterschiedliche Auffassungen zu den Niveaustufen, deren Definition und Anzahl an. Das ungelöste Problem, wie eine zukünftige Kompetenzerfassung aufgebaut und ausgerichtet sein könnte, wird auch unter Wissenschaftlern kontrovers diskutiert. Die Anerkennung der non-formal und informell – insbesondere „berufsbezogen und berufsübergreifend“ – erworbenen Kompetenzen ist durchaus Thema bei der Diskussion um die Entwicklung des DQR²⁸⁷, auch wenn dies nicht im Vordergrund steht. Offen bleibt, inwieweit und wie die Ansätze zur Anerkennung im Sinne von Zertifizierung und Anrechnung tatsächlich mit der Etablierung des DQR weiter forciert werden.

B.3.1.6 Mögliche hemmende Faktoren für den Ausbau der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens im Kontext des nationalen Qualifikationsrahmens

Aufgrund der beiden charakteristischen Merkmale, dass im deutschen Bildungssystem vergleichsweise stark berufsspezifische Qualifikati-

287 vgl. Hanf, Georg; Rein, Volker (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@, Nr. 11, http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf

onen erworben werden und dass innerhalb des korporatistischen politischen Systems die Sozialpartner großen Einfluss auf die Gestaltung der beruflichen Bildung ausüben²⁸⁸, aber auch durch die Vielzahl der Entscheidungsträger im föderalen Staat, treffen spezifische und heterogene Interessen aufeinander. Dazu kommt als weitere Rahmenbedingung, dass die Hochschulen nicht zuletzt infolge des Bologna-Prozesses einer tiefgreifenden Neustrukturierung unterliegen. Der Weiterbildungssektor ist sowohl in seiner rechtlichen als auch institutionellen Struktur äußerst heterogen.

Für grundlegende systemische Neuerungen, wie sie in folge der Implementierung eines DQR zu erwarten sind, bedarf es demnach ausführlicher Beratungen und Abstimmungsprozesse zwischen den Interessenvertretern. Diese Abstimmung wird unter Beteiligung von Bund und Ländern sowie den Vertreterinnen und Vertretern der Verbände und Gewerkschaften (vgl. Abschnitt B.4) vollzogen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich mögliche hemmende Faktoren der verstärkten Anerkennung erworbener Kompetenzen innerhalb eines Qualifikationsrahmens noch nicht abschließend fixieren. Zu beachten ist, dass die Argumentationslinien der an der Entwicklung des DQR maßgeblich beteiligten Akteure bisher nicht einschlägig zu systematisieren und dokumentieren sind. Sie liegen allenfalls punktuell und in Entwürfen vor. Empirische Studien, die Einstellungen oder Einschätzungen zum Zusammenhang von non-formalem/informellem Lernen und nationalem Qualifikationsrahmen abbilden, sind nicht vorhanden.

B.3.2 Credit-Regelungen und deren Transfer

Credit-Verfahren (Transfer und Akkumulation) sind bisher nur an den Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen breit implementiert. Die Hochschulen vergeben für absolvierte Teilleis-

288 vgl. u.a. Hochschul-Informationssystem (HIS); Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. S. 89–90

tungen im Studium Leistungspunkte an die Studierende, in der Regel in Anlehnung an die europäischen ECTS-Standards.

B.3.2.1 Zur Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in Credit-Verfahren der Hochschulen

Innerhalb der an den Hochschulen seit Ende der Neunzigerjahre flächendeckend eingeführten Leistungspunktsysteme sind bisher keine allgemeinen und übergreifend geregelten Credit-Verfahren ausgewiesen, in denen speziell das non-formale oder informelle Lernen berücksichtigt sind. In der Praxis sind jedoch einzelne Anrechnungen, vor allem der beruflichen Vorqualifikationen und der beruflichen Erfahrung, möglich. Diese Anrechnungen durch die Vergabe von Leistungspunkten können zu Studienverkürzungen führen.²⁸⁹ Die Regelungen zur Anrechnung von beruflicher Erfahrung beispielsweise zur Verringerung einzelner obligatorischer Studienleistungen (wie die Dauer von Pflichtpraktika) sind an den einzelnen Hoch- und Fachhochschulen unterschiedlich. Über den Umfang der Anrechnungen und ihre Inanspruchnahme ist noch wenig bekannt. Bisher fehlen sowohl eine systematische Zusammenstellung der Regelungen als auch erste Erfahrungsberichte.

Im Bundesprogramm ANKOM (A.2.4) geht es explizit um eine geregelte Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge. Im Mittelpunkt stehen die Fachgebiete Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Informationstechnologien und Gesundheit und Soziales. Ziele sind die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und in der Folge auch des Bildungsniveaus. Insbesondere die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und der erwartete Fachkräftemangel unterstützen die Entwicklung, die in der Erwerbstätigkeit und durch Weiterbildung gesammelten Erfahrungen aufzuwerten und für eine Höherqualifikation zu nutzen.

²⁸⁹ vgl. auch Abschnitt A.1.2.4

B.3.2.2 Zentrale Akteure der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf die hochschulischen Kreditpunktverfahren

Die Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb einer Hochschule erworben wurden, wird nach Maßgabe der Prüfungsordnungen der Hochschulen durchgeführt. Die Verantwortung liegt in der Regel bei den für den Zielstudiengang zuständigen Prüfungsausschüssen, die ihrerseits von den zuständigen Hochschullehrern fachlich beraten werden. Leistungen sind dann anzurechnen, wenn sie der zu ersetzenden Studienleistung gleichwertig sind, und zwar nicht im Sinne eines schematischen Vergleichs, sondern einer sogenannten Gesamtwürdigung. Die Grundlage für die Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse auf ein Studium wurde durch einen Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) im Jahr 2002 gelegt. Dieser besagt, dass außerhalb erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten dann angerechnet werden können, wenn sie nach Inhalt und Niveau einer im Studium zu erbringenden (Teil-) Leistung gleichwertig sind und die Kriterien der Anrechnung im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden. Bis zu 50% des Studienumfangs können demnach auf diese Weise ersetzt werden. Auch die gemeinsame Empfehlung von BMBF, KMK und HRK aus dem Jahr 2003 befürwortet diesen Typus von Anerkennung.²⁹⁰ Die Länder haben die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen inzwischen landesrechtlich verankert und mehrheitlich die Beschränkung auf maximal 50% des Studienumfangs nicht übernommen.

In der Praxis sind Aufbau- und Ablauforganisation der Anerkennung sehr unterschiedlich und offenbar nicht immer transparent. Inwieweit dadurch bedeutsame Ungleichheiten zwischen Hochschulen und Nachteile für die Studierenden aufgrund fehlender Transparenz entstehen und

²⁹⁰ Gemeinsame Empfehlung 2003 des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003.

inwieweit sich dieses System bei hohen Studierendenzahlen als geeignet erweist, lässt sich gegenwärtig nicht feststellen.

B.3.2.3 Die Kreditpunktevergabe an Hochschulen

ECTS-Punkte sind ein Maß dafür, wie die jährliche Arbeitszeit der Studierenden auf die zu erbringenden Studienleistungen verteilt sind. Dabei wird im Ursprungsmodell ECTS von einem jährlichen Arbeitsaufwand von 1.500 bis 1.800 Stunden ausgegangen. Die Berechnung der notwendigen Arbeitsleistung erfolgt auf Grundlage der gesamten Zeit, die für das Studium aufgewendet wird und schließt neben der Präsenz in Vorlesungen und Seminaren auch Vorbereitungszeiten und das Selbststudium ein. ECTS-Punkte werden allen Komponenten eines Studiengangs (Module, Kurse, Praktika, Abschlussarbeit) zugewiesen. Sie können sich auf Lernleistungen beziehen, die informell erworben wurden (Bologna-Erklärung 1999).

In Deutschland wird in der Regel die obere Grenze von 1.800 Stunden jährliches Arbeitspensum zugrunde gelegt mit einem Erwerb von 60 ECTS-Punkten (pro Jahr). Damit würde ein Modul mit 5 ECTS-Punkten ein Zwölftel des jährlichen Arbeitspensums von Studierenden in Anspruch nehmen.²⁹¹

B.3.2.4 Anreize zum Erwerb von Kreditpunkten

Seit der fortgeschrittenen Modularisierung im deutschen Hochschulsystem und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist der Erwerb von Kreditpunkten die generelle Voraussetzung für das erfolgreiche Absolvieren des Studiums. Anreize zum Erwerb von Kreditpunkten für außerhalb des Studiums aufgewendete Lernleistungen bestehen in der Verkürzung der Studienzeit, der möglichen Verringerung des Arbeitsaufwand und der erhöhten Lernmotivation, z.B. durch selbst gewählte Tätigkeiten.

B.3.2.5 Leistungspunktsystem in der beruflichen Bildung

Im Bereich der beruflichen Bildung ist ein mit der Etablierung von ECTS an den Hochschulen vergleichbares Leistungspunktsystem noch nicht verwirklicht. Das für weite Teile der beruflichen Bildung zuständige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat eine mittelfristige Umstellung auf ein entsprechendes Credit-Verfahren in die Wege geleitet. Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit den Festlegungen für ein europäisches ECVET-Konzept, das auf die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Leistungen zielt und die grenzüberschreitende, regionale und berufliche Mobilität fördern soll. Deutschland steht dabei aufgrund des vergleichsweise stark formalisierten und mit hohen beruflichen Praxisanteilen ausgestatteten Systems beruflicher Bildung vor speziellen Herausforderungen, um Transparenz, Vergleich- und Transferierbarkeit sowie wechselseitige Anerkennung beruflich und schulisch erworbener Qualifikationen zu verbessern.

Die durch das BMBF gestartete Pilotinitiative sieht die Entwicklung eines Leistungspunktsystems für die berufliche Bildung vor, das ähnlich aufgebaut sein soll wie das System der Credit Points zur Vergleichbarkeit von Studienleistungen im Hochschulbereich. Als erster Schritt wurde die Ausschreibung zur Entwicklung entsprechender Leistungspunktmodelle vollzogen²⁹². Die entsprechende Förderungsinitiative richtet sich vor allem an ausbildende Unternehmen, Bildungsträger und Kammern, die als potentielle Bewerber für die Erprobung vorbereitender Projekte und Maßnahmen in einzelnen Branchen gesehen werden.

Auf dem Weg zu einem Credit-Verfahren – in Anlehnung an ECTS und ECVET – ist damit zu rechnen, dass neben der Bewertung zur verbesserten Transparenz der formalisierten beruflichen

²⁹² BMBF (2007c): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Bekanntmachung vom 28.3.2007. Für die Laufzeit von 30 Monaten werden betriebspraktisch ausgerichtete Pilotprojekte gefördert, die ein Leistungspunktesystem entwickeln und erproben sollen. Die Ausschreibungsfrist endete am 28. Juni 2007.

²⁹¹ vgl. HRK (Hrsg.) 2006, S. 146

Bildung auch das non-formale sowie informelle Lernen innerhalb des weiten Segments der Aus- und Weiterbildung berücksichtigt und bei der Vergabe von Leistungspunkten integriert werden wird. Der Ausschreibungstext des BMBF stellt zunächst einmal die Schaffung „flexiblerer Zu- und Übergänge innerhalb der beruflichen Bildung“ in den Vordergrund, betont jedoch ebenfalls, die auf europäischer Ebene verabschiedeten Eckpunkte und Qualitätskriterien bei dem Leistungspunktsystem der beruflichen Bildung zu berücksichtigen. Nach dem europäischen ECVET-Konzept geht es explizit darum, ein Informationssystem zu schaffen, „das den Einzelnen darin unterstützt, seine Lernerfahrungen, insbesondere im Rahmen von grenzüberschreitenden Mobilitätsaufenthalten, voll und ganz zu nutzen, und zwar unabhängig davon, ob diese auf einem formalen, nicht formalen oder informellen Lernweg erworben wurden“²⁹³.

Die Ausschreibung des BMBF zur Entwicklung des Leistungspunktsystems in der beruflichen Bildung hebt die Kooperation mit einschlägigen Initiativen hervor, die einen Beitrag zur Vorbereitung von Anerkennungsverfahren leisten. „(...) bei der Bearbeitung dieser Aufgaben sind Ergebnisse von bereits existierenden Programmen und Projekten, wie die BMBF-Pilotinitiative zur ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge‘, das BLK-Programm zur ‚Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen‘ sowie das DFG-Schwerpunktprogramm ‚Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen‘ so weit als möglich einzubeziehen“²⁹⁴.

Zusammenfassend ist zu beachten, dass die Ansätze der in Teil A dargestellten Verfahren nur teilweise im Kontext jener „technischen Verfahren“ zu sehen sind, die durch die Erarbeitung des nationalen Qualifikationsrahmens und die Etablierung des Leistungspunktsystems nach ECTS – in Zukunft auch für die berufliche Bildung – vorgezeichnet sind.

B.3.2.6 Integration des non-formalen und informellen Lernens in das Hochschulsystem

Einzelne Beispiele für die Vergabe von Kreditpunkten für außerhalb der Hochschule erbrachte Lernleistungen finden sich in Abschnitt A.1.2.4. Quantitative Daten zu der Anrechnung von Praxiserfahrungen in den Hochschulen liegen in Deutschland allerdings bisher nicht vor.

B.3.3 Assessment-Verfahren

Assessment-Verfahren sind in Abschnitt A.3.2.3 ausführlich beschrieben.

293 vgl. EU-Kommission (2006), S. 3

294 BMBF (2007c)

B.4 Komponente 4: Stakeholder

Die Identifizierung der Stakeholder muss von den Vorgaben des Rasters der OECD abweichen, da die Beziehungen zwischen Akteuren und Anbietern von non-formalem und informellem Lernen, ihre Einflüsse auf deren Erkennung und Anerkennung bezüglich der Veränderungen im Bildungssystem und die Wirkung auf seine Nutzer bisher empirisch wenig untersucht wurden. Der Einfluss der Stakeholder bezüglich der Erkennung von Äquivalenzen und der anerkannten Verzahnung des informellen, non-formalen und formalen Lernens steht erst am Anfang, da bisher gesellschaftlicher Konsens darüber bestand, dass das deutsche Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem curricular und strukturell stark formalisiert und mit den Anforderungen des Beschäftigungssystems kompatibel ist.

Aus diesen Gründen wird sich die Darstellung der bildungspolitischen Positionen zum ‚non-formal learning‘ and ‚informal learning‘ auf zentrale Akteure reduzieren und die Abbildung sich mehr auf den von ihnen begleiteten offenen Diskussionsprozess und die Darstellung ihrer Strukturen und Möglichkeiten der Mitgestaltung in diesem bildungspolitischen Feld stützen.

Der Begriff Stakeholder kann über die bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Akteure hinaus auch auf die Träger von Anbietern non-formalen Lernens erweitert werden, die in einer systematisierten Form strukturiert aufgeführt sind. Ihre Angebote erstrecken sich auf alle Formen des Lernens sowie auf alle Inhalte allgemeiner und beruflicher Bildung. Dem von der OECD geforderte Nachweis von „output/skills“ der Anbieter kann nicht gefolgt werden, da sie gar nicht im Bildungssystem und nur sehr bedingt im Beschäftigungssystem nachweisbar sind. „Micro-level Daten“ über die Nutzer der Erkennungs- und Anerkennungssysteme in ihren unterschiedlichen Ausprägungen sind in den entsprechenden Abschnitten abgebildet.

B.4.1 Merkmale der Akteure

In Deutschland konzentrieren sich die an Bildungspolitik beteiligten Stakeholder auf zentrale Akteure: die Vertreter von Exekutive (Regierungen in Bund und Ländern) und Legislative (Parlamente)

sowie der beiden Tarifparteien (Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer), der Hochschulen und weiterer Institutionen, in denen die unterschiedlichen Ebenen der politischen Entscheidungsfindung zusammenarbeiten. Diese Akteure sind an allen Entscheidungsprozessen der Erkennung und Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen in unterschiedlichen Rollen beteiligt.

Die Tarifparteien nehmen vor allem starken Einfluss auf die Anerkennungsfragen in den Bereichen beruflicher Aus- und Weiterbildung. Welche Bedeutung sie haben, zeigt sich z.B. in der Prüfungsberechtigung für die outcomeorientierte Berufsabschlussprüfung, die bei den „zuständigen Stellen“ als Einrichtungen des öffentlichen Rechts (Kammern) liegt. Sie zertifizieren die Berufsschul- und Arbeitszeugnisse und bestimmen maßgeblich die intentional organisierte Berufsausbildung im Auftrag des Staates. Die Hochschulen sind als Bildungsanbieter weitgehend autonom und regeln im Rahmen des Landesrechts durch Satzungen die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.

B.4.1.1 Institutionen der Exekutive und Legislative

Da Deutschland eine starke föderale Struktur hat, müssen die Stakeholder auf Seiten der inhaltlich die Bildungspolitik gestaltenden Exekutive zwischen den Vertretern der Länder und des Bundes unterschieden werden. Zur Beantwortung gemeinsamer Fragen der Länder finden sich die Kultusminister in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zusammen. Entscheidungen in verbindlicher Rechtsform bezüglich der Bildungspolitik werden im Deutschen Bundestag, in den Länder- und Kommunalparlamenten gefällt.

Bund bzw. Bundesebene

In bildungs- und vor allem in berufsbildungspolitischen Fragen sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), aber in Teilbereichen auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi), das Bundesministerium des Inneren (BMI) sowie das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSF) zuständig.

Länderübergreifend wurden im Rahmen des BLK-Modellprogramms Lebenslanges Lernen (2002–2007) Verbundprojekte zur Qualitätssicherung sowie zur Zertifizierung von nicht formal erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen gefördert. (A.2.2) Das BMBF führt zusammen mit den Ländern das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ durch, um bildungspolitische Impulse zur Weiterentwicklung des Bildungssystems zu geben. Gefördert wird der Aufbau regionaler Netzwerke, in denen Bildungsanbieter und Nachfrager über die Organisationsgrenzen verschiedener Träger und über bisher getrennte Bildungsbereiche hinweg dauerhaft zusammenarbeiten.²⁹⁵

Ziel ist es, in der laufenden Legislaturperiode des Deutschen Bundestages unter der Leitung des BMBF, neben dem Innovationskreis berufliche Bildung, auch von dem Innovationskreis Weiterbildung Handlungsoptionen für die Zukunft der Weiterbildung in Deutschland zu entwickeln. Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis erarbeiten bis zum Herbst 2007 Empfehlungen für die Stärkung der Weiterbildung aus. U.a. ist in einem der Unterarbeitskreise der Themenschwerpunkt die Verknüpfung formellen und informellen Lernens. Es ist das erklärte Ziel, Voraussetzungen zu schaffen, informelle Lernprozesse für das System der formalisierten Abschlüsse mittels eines neuen Referenzrahmens zu übersetzen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, wie informelle Lernprozesse von den Einzelnen genutzt und inwieweit das selbstgesteuerte informelle Lernen in Betrieben auch Impulse für eine Transformation formaler Angebote der Weiterbildung geben kann. Vor diesem Hintergrund werden u. a. folgende Aspekte in den Fokus genommen:

- pädagogisch-fachliche Aspekte (Lernformen, Lernkulturwandel),

²⁹⁵ s. Abschnitt B.1

²⁹⁶ Entwicklung der Betriebszahlen im Handwerk (Anlage A, A einfache Tätigkeiten, B1 und B2) differenziert nach Bundesländern, Gewerbegruppen und Berufen (Gewerken). Erhältlich sind auch Kommentierungen und Zeitreihen. Die Daten stammen aus den Handwerksorganisationen (Betriebe, Bildung) sowie von den Statistischen Ämtern der Länder und dem Statistischen Bundesamt (Umsatz, Beschäftigung).

- Kompetenzmessung und Anerkennung,
- Rahmenbedingungen: Struktur- und Organisationsentwicklung.

Länder/Länderebene

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: KMK/Kultusministerkonferenz) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister und Senatoren der Länder. Sie beruht auf einem Übereinkommen der 16 Bundesländer.

Für die Aufgaben der Kultusministerkonferenz ist von Bedeutung, dass die Zuständigkeiten für das Bildungswesen und die Kultur nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949 im Wesentlichen bei den Ländern liegen (sog. Kulturhoheit der Länder). Die Kultusministerkonferenz behandelt nach ihrer Geschäftsordnung „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“. Sie widmet sich z.B. den Regelungen über das Nachholen von Bildungsabschlüssen in der Sekundarstufe II, die nicht mehr innerhalb der Schulpflichtzeit stattfinden.

Eine wesentliche Aufgabe der Kultusministerkonferenz besteht darin, durch Konsens und Kooperation der Länder für die Lernenden, Studierenden, Lehrenden und wissenschaftlich Tätigen ein Höchstmaß an Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem zu sichern. Das gemeinsam vereinbarte Niveau soll Experimente und Innovationen zulassen. Bildungspolitische Innovationen wie die Erkennung und Anerkennung informellen Lernens benötigen aufgrund der großen regionalen Heterogenität und ökonomischer Disparitäten in den Ländern längere Prozesse zur bundeseinheitlichen Umsetzung. Einen Überblick über die vielfältigen Förderprojekte und -programme der Länder im Übergangsfeld Schule – Beruf bietet das neue Informationsportal Länder-AKTIV. Zusätzlich hält das Online-Angebot eine Fülle von Praxis-Materialien und Good-Practice-Beispielen bereit.

Die oftmals unterschiedlichen Interessen von Bund und Ländern machen zumindest die Abstimmungsprozesse schwerfälliger, aber nach einer Entscheidung auch politisch tragfähiger und nachhaltiger. Für neue Themen wie die Anerkennung des informellen Lernens bedeutet dies, dass vor einer Kodifizierung ein längerer bildungspolitischer Diskurs steht, der Argumente abwägt, Widerstände mobilisiert und den Abstimmungsprozess mit anderen gesellschaftlich relevanten Gruppen erforderlich macht.

B.4.1.2 Tarifparteien

Das Konsensprinzip ist das vorherrschende Prinzip der Gestaltung und Organisation von beruflicher Fort- und Weiterbildung. Bei fast allen Initiativen inhaltlicher und struktureller Art sind die Tarifparteien in den politischen Entscheidungsprozess einbezogen. Weder die Arbeitgeber- noch die Arbeitnehmerverbände handeln monolithisch. Besonders in Zusammenhängen der Umsetzung des bildungspolitischen Selbstverständnisses von lebenslangem Lernen, der damit verbundenen Bestrebungen für mehr Durchlässigkeit und Transparenz unter Einbeziehung informellen und non-formalen Lernens ist bei den Interessenvertretern ein Herantasten mit noch offenem Ausgang bezüglich ordnungspolitischer Entscheidungen konstatierbar. Im Folgenden werden einige der wichtigsten Stakeholder der Wirtschaft genannt, die in Arbeitgeberverbänden bzw. in Gewerkschaften zusammen geschlossen sind. Sie sind Akteure in einer Doppelrolle: in unterschiedlichen Rollen an der Kodifizierung von Erkennungs- und Anerkennungsprozessen informellen, non-formalen und formalen Lernens beteiligt, aber selbst auch Anbieter und Nutzer non-formaler Lernprozesse.

Wichtige Verbände der Arbeitgeber

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)

Das KWB koordiniert und vertritt die Positionen und Interessen der mitgliederstärksten und einflussreichsten Unternehmerverbände in der beruflichen Bildung. Im Kuratorium sind folgende Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft zusammengeschlossen: Bundesvereinigung der Deut-

schen Arbeitgeberverbände (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE), Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels (BGA), Bundesverband der Freien Berufe (BFB) und Deutscher Bauernverband (DBV).

Es hat folgende Aufgabenschwerpunkte:

- Berufsbildungspolitik – Positionen und Stellungnahmen der Wirtschaft zur beruflichen Bildung;
- Neuordnungsverfahren/Neue Berufe – Koordination der Ordnungsverfahren in der Aus- und Weiterbildung für die Wirtschaft;
- Öffentlichkeitsarbeit – Veranstaltungen, Veröffentlichungen, Informationen zur beruflichen Bildung für die eigenen Mitgliedverbände, sowie Lobbyarbeit in der Verbindung mit den bildungspolitischen Akteuren in den Regierungsstellen und Parlamenten;

Zurzeit wird ein besonderes, den Stellenwert der Weiterbildung aufwertendes Projekt gefördert, das die Entwicklung von Instrumenten für die branchen-, klein- und mittelbetriebsspezifische Qualifizierungsberatung vorsieht (Finanzierung: BMBF; Steuerung: Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb)/KWB). In ihm werden betriebliche Beratungssituationen analysiert, aufgearbeitet und transferiert, um Berater und Unternehmen verstärkt für die Notwendigkeit regelmäßiger Weiterbildung zu sensibilisieren.

Um den Einfluss der einzelnen Verbände auf die Bildungs-, Berufsbildungs- und Weiterbildungspolitik deutlich zu machen, werden der DIHK, der ZDH, der HDE und der BDA exemplarisch vorgestellt.

Industrie- und Handelskammertag (DIHK)

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag und die von ihm zusammen gefassten, regional zuständigen 81 Industrie- und Handelskammern (IHK'n) sprechen für über drei Millionen Unternehmen aller Größen und Branchen, deren Mitgliedschaft eine rechtlich kodifizierte Pflicht ist.

Tab. 21: Betriebs-, Beschäftigten-, Umsatz- und Auszubildendenbestand im Handwerk 2006²⁹⁷

2006	Betriebe einschl. Neben- betriebe	Beschäftigte in 1.000 ^{*)}	Umsatz incl. Umsatzsteuer in Mrd. EUR ^{*)}	Auszubildende
Handwerk	947.381 (+2,6 %)	4.784 (-0,8%)	482,7 (+5,9%)	476.542 (-0,1%)
Davon zulassungspflichtige Vollhandwerke (Anlage A)	603.443 (+0,5%)	3.608	432,2	-
Davon zulassungsfreie Handwerke (Anlage B1)	149.981 (+15,7%)	845	36,2	-
Davon zulassungsfreie handwerksähnliche Gewerbe (Anlage B2)	193.474 (+0,3%)	331	14,4	-

*) Geschätzt

Differenz Betriebsbestand Handwerk = Bestand Anlage A einfache Tätigkeiten 483 Betriebe

Quelle: ZDH, Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen

Der Staat hat den IHK'n verschiedene Aufgaben übertragen. Dazu zählt u.a., Prüfungen bei der Berufsbildung abzunehmen, Weiterbildungsberatung zu leisten, bei der Bestellung von Handelsrichtern mitzuwirken, etc. Vor den IHK-Ausschüssen werden Abschlussprüfungen abgelegt, inklusive Externenprüfungen (A.1.1.1), aber auch Zwischenprüfungen abgelegt, die der Erfolgsermittlung während der Ausbildung dienen, sowie von den IHK'n durchgeführte Fortbildungsprüfungen. Darüber hinaus stellt die Ausbildungsberatung eine zentrale Aufgabe der Industrie- und Handelskammer dar, wobei die Mitgliedsunternehmen in allen Fragen der Ausbildung unterstützt werden. Die IHKn geben Stellungnahmen gegenüber der Arbeitsverwaltung oder den Arbeitgebern ab, ob und inwieweit ein ausländisches Prüfungszeugnis oder ein Befähigungsnachweis mit einem deutschen Berufsbildungsabschluss vergleichbar ist und leisten somit einen wichtigen Beitrag um ausländische Prüfungszeugnisse in Deutschland einstuft und bewerten zu können. In ihrer Doppelrolle als Bildungsträger bieten sie in eigenen Bildungszentren vielfältige Weiterbildungsmaßnahmen – insbeson-

dere in der beruflichen Weiterbildung – an: Insgesamt nehmen jährlich rund 350.000 Menschen die IHK-Weiterbildungsangebote wahr, die auf formale Abschlüsse vorbereiten, aber auch non-formal und informell erworbener Kompetenzen zertifizieren. Die IHK.Online-Akademie verfügt über ein bundesweites eLearning-Angebot.

Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V. (ZDH)

Im ZDH sind 54 Handwerkskammern, 38 Zentralfachverbände sowie wirtschaftliche und wissenschaftliche Einrichtungen des Handwerks in Deutschland zusammengeschlossen.

²⁹⁷ Entwicklung der Betriebszahlen im Handwerk (Anlage A, A einfache Tätigkeiten, B1 und B2) differenziert nach Bundesländern, Gewerbegruppen und Berufen (Gewerken). Erhältlich sind auch Kommentierungen und Zeitreihen. Die Daten stammen aus den Handwerksorganisationen (Betriebe, Bildung) sowie von den Statistischen Ämtern der Länder und dem Statistischen Bundesamt (Umsatz, Beschäftigung).

Der Verband vertritt die Gesamtinteressen des Handwerks gegenüber Bundestag, Bundesregierung und anderen zentralen Behörden, der Europäischen Union (EU) und internationalen Organisationen.

Die Mitgliedschaft im ZDH ist für Handwerksbetriebe rechtlich verpflichtend. Das organisierte Handwerk hält als Bildungsträger mehr als 500 Berufsbildungszentren und Akademien der Kammern/Innungsverbände vor. Nach eigener Positionsbestimmung sind unternehmerischer Erfolg und attraktive Berufsperspektiven die entscheidenden Leitziele für eine Weiterbildung, die den Prinzipien des „lernenden Unternehmens“ und des „lebensbegleitenden Lernens“ verpflichtet sind.

Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE)

Der Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE) ist die Spitzenorganisation des deutschen Einzelhandels für rund 410.000 selbständige Unternehmen mit insgesamt 2,7 Millionen Beschäftigten. Der Einzelhandel ist nach Industrie und Handwerk der drittgrößte Wirtschaftszweig in Deutschland. Die Mitgliedschaft ist freiwillig.

Unter dem Dach des HDE arbeiten Bundes-, Landes-, Regional-, und Fachverbände, die u.a. für ihre Mitglieder betriebswirtschaftliche Beratungsstellen, 35 Fachschulen und Bildungszentren des Einzelhandels, Werbegemeinschaften etc. anbieten.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)

Die BDA ist ein Zusammenschluss von Verbänden privater Arbeitgeber und setzt sich aus 54 Fachverbänden und 14 Landesvereinigungen zusammen. Die Mitgliedschaft ist freiwillig. Die Vereinigung engagiert sich in Gremien auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene, bei Sachverständigenanhörungen, in den Selbstverwaltungsorganen der Sozialversicherung, als Koordinator und Ratgeber in Tarifvertragsverhandlungen der Mitgliedsverbände und als Vermittler in der öffentlichen Auseinandersetzung. Außerdem ist sie Ansprechpartner für ihre Mitglieder und die Öffentlichkeit, insbesondere auch für Bundesregierung und Bundestag in allen Fragen der

Sozial- und Tarifpolitik, des Arbeitsrechts, des Arbeitsmarktes, der Bildungs-, Personal- und Gesellschaftspolitik einschließlich der europäischen und internationalen Sozialpolitik, somit auch aller Erkennungs- und Anerkennungsfragen informellen und non-formalen Lernens.

In einer eigenen Abteilung Bildung/Berufliche Bildung werden folgende Themen schwerpunktmäßig bearbeitet: Jugend- und Erwachsenenbildung, Neue Berufe und Qualifikationen, lebenslanges Lernen, Qualitätssicherung, Lernen am Arbeitsplatz, Deregulierung, Europäischer Bildungsraum.

Wichtige Verbände der Arbeitnehmer

Der größte Vertreter der organisierten Arbeitnehmer gegenüber den Arbeitgeberverbänden in der Wirtschaft ist der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB). Er repräsentiert acht Einzelgewerkschaften gegenüber den politischen Entscheidungsträgern, Parteien und Verbänden in Bund, Ländern und Gemeinden. Außerdem koordiniert er die gewerkschaftlichen Aktivitäten. Als Dachverband schließt er keine Tarifverträge ab, aber hat eine eigene bildungspolitische Abteilung und agiert mit seinen Einzelgewerkschaften wie die anderen Wirtschaftsverbände mit seinen Bildungs- und Weiterbildungsangeboten bezüglich non-formalen Lernens in einer Doppelrolle.

Die Mitgliedsgewerkschaften des DGB handeln mit den Arbeitgebern Tarifverträge, u.a. zu Einkommen und Arbeitszeiten aus.

Tab. 22: Mitgliederzahlen der DGB-Gewerkschaften 2006²⁹⁸

Gewerkschaft	Insgesamt
IG Bauen-Agrar-Umwelt	368.768
IG Bergbau, Chemie, Energie	728.702
Gew. Erziehung und Wissenschaft	249.462
IG Metall	2.332.720
Gew. Nahrung – Genuss – Gaststätten	211.573
Gew. der Polizei	170.835
TRANSNET	248.983
ver.di	2.274.731
DGB-Gesamt	6.585.774

B.4.1.3 Hochschulen²⁹⁸

Die 339 staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen führen im Rahmen des Landesrechts weitgehend autonom Studiengänge für 1,98 Mio. Studierende durch. Die Freiheit der Lehre leitet sich ab aus der grundgesetzlichen Garantie der Freiheit der Wissenschaft und damit – bezogen auf Anerkennungsentscheidungen – die wissenschaftlich verantwortete Entscheidungsfreiheit im Rahmen der in Abschnitt 3.2.2 beschriebenen Kompetenz. Sie ist aber auch Leitmotiv einer Reform der Hochschulsteuerung, aus deren Details sich der Staat zunehmend zurückzieht und die

²⁹⁸ Quelle: <http://www.dgb.de/dgb/mitgliederzahlen/mitglieder.htm>.

Die genannten Mitgliederzahlen von 2006 der Einzelgewerkschaften geben ungefähr ihren Mitgliederstand im DGB wieder. Die daraus abzuleitenden Delegierten auf DGB-Kongressen können illustrieren, wie sich die Machtverteilung bezüglich inhaltlicher Ausrichtung der Bildungspolitik innerhalb der DGB-Gewerkschaften darstellt.

Handlungsfreiheit der Hochschulen vergrößert. Eine enge Verbindung über die weitgehend staatliche Finanzierung der Hochschulen bleibt freilich bestehen.

Die Hochschulen haben traditionell den Auftrag, auf wissenschaftlicher Basis berufsqualifizierende Bildungsgänge anzubieten und stärken dieses Ziel im Zuge der Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. Die Rolle der Sozialpartner ist – anders als in der Berufsbildung – die von Beratern in der Studiengangsentwicklung und von Partnern in der Qualitätssicherung. Ihre Mitwirkung ist weitgehend nicht formalisiert.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie hat gegenwärtig 259 Mitgliedshochschulen. In ihnen sind etwa 98 Prozent aller Studierenden in Deutschland immatrikuliert.

Die HRK ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit und sie ist das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen. Sie befasst sich mit allen Themen, die Aufgaben der Hochschulen betreffen: Forschung, Lehre und Studium, wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, internationale Kooperationen sowie Selbstverwaltung.

B.4.1.4 Zusammenarbeit von Bund, Ländern und anderen Stakeholdern

Bund-Länder-Kommission

Die BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) ist eine Regierungskommission und arbeitet eng mit den Fachministerkonferenzen der Länder zusammen. Mit Inkrafttreten der Föderalismusreform am 01. September 2006 und der damit einhergehenden Änderung des Artikels 91 b GG (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland), haben sich die verfassungsrechtlichen Grundlagen für die Tätigkeitsfelder der BLK geändert. Die vormalige Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung ist

mit der Grundgesetzänderung entfallen. In der Neufassung von Artikel 91 b Absatz 2 GG werden Bund und Länder statt dessen ermächtigt, auf Grund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und in diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen zusammenzuwirken. Dieses Zusammenwirken zwischen Bund und Ländern vollzieht sich in anderen Organisationsformen als denen der BLK. Die bisherige Gemeinschaftsaufgabe Forschungsförderung wird durch die Neuformulierung des Artikel 91 b Absatz 1 GG folgendermaßen ergänzt und präzisiert: Bund und Länder können aufgrund von Vereinbarungen auf folgenden Gebieten in Fällen von überregionaler Bedeutung zusammenwirken²⁹⁹

1. bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung außerhalb von Hochschulen;
2. bei der Förderung von Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen
3. bei der Förderung von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten.

Welche Auswirkungen die Föderalismusreform auf die Gestaltung des Bildungssystems haben wird, kann gegenwärtig noch nicht gesagt werden.

Von den Veröffentlichungen der BLK mit entsprechenden Empfehlungen sind wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung des non-formalen und informellen Lernens ausgegangen³⁰⁰. Mit den Veröffentlichungen wird deutlich

299 Für die Wahrnehmung dieser Aufgaben hatten die Wissenschaftsministerinnen und Wissenschaftsminister von Bund und Ländern die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz geplant, die insoweit ab 1. Januar 2007 die Nachfolge der bisherigen BLK hätte antreten sollen.

300 BLK (2004d): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung, Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 113. BLK (2004c): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung, Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 114. BLK (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 115. BLK (2004b): Selbst

gemacht, dass durch die Verknüpfung der Lebensphasen und Entwicklungsschwerpunkte gleichzeitig einer Versäulung der Bildungsbereiche entgegengewirkt wird.

Bundesinstitut für Berufsbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wurde 1970 gegründet und untersteht der Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Seine heutige Rechtsgrundlage ist das Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005, das die Aufgaben des Instituts beschreibt. Berufsbildungsforschung und -entwicklung sind ebenso wie Beratungs- und Dienstleistungsfunktionen gesetzliche Aufgaben des BIBB.

Fünf Themenschwerpunkte bestimmen zurzeit die Arbeit des Bundesinstituts:

- Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem,
- Modernisierung und Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung,
- Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege,
- Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen,
- Internationalität der beruflichen Bildung.

Das BIBB ist einbezogen in die Entwicklung des DQR und in die Programme zur Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studiengänge und hat sich in Forschungsprojekten und bei der Betreuung von Modellversuchen mit der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen beschäftigt.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat die Aufgabe, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung zu beraten, die Möglichkeit einer Stellungnah-

gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA), Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm, Heft 120. BLK (2005a): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“), Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 123.

me zu dem Entwurf des Berufsbildungsberichts, Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung des Berufsbildungsgesetzes und Stellungnahmen zu den vom Bundesinstitut vorbereiteten Entwürfen der Ausbildungsordnungen abzugeben. Relevant hinsichtlich der Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen sind insbesondere die Hauptausschuss-Empfehlungen.

Dem Hauptausschuss gehören Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder sowie Beauftragte des Bundes an. Bei der Wahrnehmung seiner Aufgaben unterliegt der Hauptausschuss keinen Weisungen.

Bundesagentur für Arbeit (BA)

Umfassende Dienstleistungsaufgaben werden von der BA für Beschäftigungsfähige und für Unternehmen und Institutionen für den Arbeits- und Ausbildungsmarkt übernommen. Zur Erfüllung der damit verbundenen Aufgaben steht bundesweit ein flächendeckendes Netz von Arbeitsagenturen und Geschäftsstellen zur Verfügung. Als Körperschaft des öffentlichen Rechts mit Selbstverwaltung führt die Bundesagentur für Arbeit ihre Aufgaben im Rahmen des für sie geltenden Rechts eigenverantwortlich durch. Zentrales Organ der Selbstverwaltung der BA ist der Verwaltungsrat. Er besteht in drittelparitätischer Zusammensetzung aus ehrenamtlichen Vertretern der Arbeitnehmer, der Arbeitgeber und der öffentlichen Körperschaften.

Wesentliche Aufgaben der Bundesagentur für Arbeit sind:

- Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsstellen
- Berufsberatung
- Arbeitgeberberatung
- Förderung der Berufsausbildung
- Förderung der beruflichen Weiterbildung
- Förderung der beruflichen Eingliederung Behinderteter
- Leistungen zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen und

- Entgeltersatzleistungen, wie z.B. Arbeitslosengeld oder Insolvenzgeld.

Außerdem unternimmt die Bundesagentur für Arbeit Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Arbeitsmarktbeobachtung und -berichterstattung und führt Arbeitsmarktstatistiken. Die Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit erfolgt in den Fällen, in denen der Bildungsträger die Forderungen des Dritten Buches zum Sozialgesetzbuch §§ 84–86 einhält und gemäß AZWV (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung) zertifiziert ist.

Neben Beratungsleistung und Unterstützungsleistungen zur Eingliederung von Erwerbsfähigen in den Arbeitsmarkt wird bezüglich der Aus- und Weiterbildung die Datenbank von der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg geführt. Mit fast 600.000 Veranstaltungen von ca. 20.000 Bildungsanbietern ist sie die größte ihrer Art. Der besondere Fokus liegt auf dem Bereich beruflicher Weiterbildung. Die einheitliche Darstellung in KURSNET ermöglicht den direkten Vergleich mehrerer Veranstaltungen.

B.4.2 Angebotsstruktur der Akteure zum non-formalem und formalem Lernen

Im Bereich des non-formalen Lernens treten die Tarifpartner, Bund und Länder neben vielen anderen freien Trägern und autonomen Hochschulen als Anbieter von Fort- und Weiterbildung auf.

Die Anbieter des non-formalen und formalen Lernens in der Fort- und Weiterbildung, die oftmals gleichzeitig auch Akteure der Regulierung und Steuerung sind, lassen sich nach den Strukturmerkmalen Finanzierung/Förderung und Trägerschaften untergliedern³⁰¹.

Das Strukturmerkmal „Finanzierung/Förderung“ der Weiterbildung führt zu folgender Differenzierung:

³⁰¹ Die folgende Gliederung und kommentierte Typisierung wurde übernommen von Seidel, Sabine (2005), zusammengestellt für ReferNet, CEDEFOP

Tab. 23: Beispiele zur Förderung von Aus- und Weiterbildung in den Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundes des Jahres 2005 (in Mio. €)³⁰¹

	Deutschland	Westdeutschland	Ostdeutschland
Förderung der Berufsausbildung (Berufsausbildungsbeihilfe, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen)	1.960,6	1.003,3	957,2
Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit	39,3	15,5	23,8
Förderung der beruflichen Weiterbildung (Maßnahmekosten, Unterhaltsgeld (2005: Restabwicklung), Arbeitslosengeld bei beruflicher Weiterbildung (neu ab 2005))	1.788,2	1.199,8	588,5
Leistungen zur Förderung der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben	2.641,0	1.946,2	694,8
Freie Förderung (§ 10 SGB III)	81,1	48,9	32,2
Eingliederungsleistungen nach dem SGB II (Bund; neu ab 2005)	2.574,8	1.274,2	1.300,6
Quelle: Mitgliederstatistik (Stand: 31.12.2006)			

1. Öffentlich geförderte Weiterbildung, dazu zählen

- von der Europäischen Union über den Europäischen Sozialfonds geförderte berufliche Weiterbildung;
- von dem Bund geförderte berufliche und nichtberufliche Weiterbildung, beispielsweise in Form von Modellversuchen und der Aufstiegsfortbildung („Meisterbafög“);

- von den Ländern geförderte nichtberufliche und berufliche Weiterbildung, die in den jeweiligen Weiterbildungsgesetzen geregelt ist;

- von den Kommunen durchgeführte institutionelle Förderung.

2. Über privatrechtliche oder öffentlich-rechtliche Organisationen oder Körperschaften, die wiederum finanziell aus Mitgliedsbeiträgen oder Pflichtbeiträgen gespeist werden, geförderte Weiterbildung, wie die

- von der Bundesagentur für Arbeit geförderte berufliche Weiterbildung nach dem AFG/SGB III;

- von Verbänden, Kammern und Sozialpartnern geförderte bzw. finanzierte überwiegend berufliche Weiterbildung.

302 vgl. www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000100/html/jahr/arbeitsmarkt_2005_gesamt.pdf, S. 136, Tab. II. E.6. Die in der Tabelle genannten Maßnahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind die Bereiche der aktiven Arbeitsförderung sind die getätigten Ausgaben der Agentur für Arbeit und des Bundes.

3. Von den Betrieben finanzierte berufliche Weiterbildung
4. Von den Individuen finanzierte nichtberufliche und berufliche Weiterbildung

Die Auflistung verdeutlicht die vielfältigen Finanzierungsarten von Weiterbildung. Neben den unterschiedlichen Formen öffentlich geförderter Weiterbildung sind es die Wirtschaft und auch die Individuen selbst, die zur Finanzierung von Weiterbildung beitragen. In der Praxis ist die Unterscheidung nach der Finanzierungsquelle nicht immer trennscharf, da häufig Mischfinanzierungen vorzufinden sind.³⁰³

Kennzeichnend für den Weiterbildungsbereich in Deutschland ist die Vielfalt der Anbieter. Der Übersichtlichkeit halber werden im Folgenden die Einrichtungen zu Gruppen zusammengefasst – eine von vielen möglichen Kategorisierungen – und stichwortartig Charakteristika und Hauptthemenfelder benannt.

- Volkshochschulen
Volkshochschulen befinden sich in kommunaler Trägerschaft oder sind als eingetragener Verein organisiert. Das Programmangebot richtet sich an alle Interessierten. Traditionell überwiegen zwar nichtberufliche Angebote, doch berufliche und abschlussbezogene Angebote haben an Bedeutung gewonnen.
- Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft
Einrichtungen der evangelischen und katholischen Erwachsenenbildung sind Bestandteil des öffentlichen Weiterbildungssystems. Sie weisen institutionell eine große Vielfalt auf: Heimvolkshochschulen und Akademien, regionale Bildungszentren und Familienbildungsstätten, regionale und örtliche Bildungswerke sind zentrale Institutionenformen. Die Themenschwerpunkte liegen in den Bereichen politische Bildung, theologische Bildung, Eltern- und Familienbildung und musisch-kulturelle Bildung.
- Einrichtungen in gewerkschaftlicher Trägerschaft
Die gewerkschaftlichen Einrichtungen konzentrieren sich im Wesentlichen auf berufliche und politische Weiterbildung sowie auf Funktionärsschulungen. Während die ersten beiden Bereiche für alle Interessierten offen sind, richten die Funktionärsschulungen an Gewerkschaftsmitglieder.
- Einrichtungen der ländlichen Erwachsenenbildung
Schwerpunktmäßig arbeiten die Einrichtungen der ländlichen Erwachsenenbildung in ländlichen Regionen und in den Randbezirken der Großstädte. Die Veranstaltungen sind für alle Interessierten offen. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der beruflichen und politischen Weiterbildung sowie der Behandlung von Erziehungs-, Familien-, Haushalts- und Gesundheitsfragen.
- Einrichtungen in Trägerschaft der Arbeitgeber
Die Bildungswerke der Wirtschaft sind als Vereine organisiert, deren wichtigste Mitgliedergruppen Arbeitgeberverbände und einzelne Firmen sind. Neben beruflicher Weiterbildung werden auch Veranstaltungen zu gesellschaftlichen und allgemeinen Themen angeboten. Da die Bildungswerke der Wirtschaft als gemeinnützig anerkannt sind, erhalten sie, wie andere Einrichtungen auch, staatliche Förderung. Die Teilnahme steht allen Interessierten offen.
- Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges
Abendschulen, Abendgymnasien und Kollegs werden öffentlich getragen und gefördert. Der freiwillige Besuch dieser Einrichtungen zielt auf den nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses und wird der Weiterbildung zugeordnet.
- Private Institutionen
Als private Institutionen werden privatrechtlich organisierte Betriebe bezeichnet, die Weiterbildung anbieten. Hier gibt es eine breite Palette von programmatischen Schwerpunkten, dominierend ist jedoch die berufliche Weiterbildung. Zu den privaten Institutionen gehören beispielsweise Sprachschulen, private Fachschulen und Institute zur Fortbildung von

303 vgl. Abschnitt B.2.3

Führungskräften. Der privatrechtliche Charakter der Einrichtungen schließt nicht aus, dass gelegentlich öffentliche Förderung gewährt wird. Der Besuch ist in der Regel freiwillig und im Prinzip für jedermann offen.

- Schulen der beruflichen Fortbildung in öffentlicher Trägerschaft
Neben den privaten Fachschulen existieren auch solche in öffentlicher Trägerschaft. Ihr Besuch ist freiwillig und im Prinzip für jedermann offen. Als Voraussetzungen für den Besuch einer Fachschule, sei sie in privater oder öffentlicher Trägerschaft, werden eine einschlägige Berufsausbildung oder eine entsprechende praktische Berufstätigkeit sowie in der Regel eine zusätzliche Berufsausübung gefordert.
- Einrichtungen für Weiterbildung im Fernunterricht
Einrichtungen für Fernunterricht sind kommerziell ausgerichtet und bieten weitgehend lernortunabhängige Lehrgänge mit schwerpunktmäßig berufsbildenden, aber auch allgemeinbildenden Inhalten an. Auch angeboten werden Vorbereitungskurse zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen.
- Betriebe
Im Gegensatz zu den bisher behandelten Einrichtungsgruppen ist Weiterbildung für Betriebe keine Hauptfunktion. In der Regel dient die betriebliche Weiterbildung dazu, ein bestehendes oder entstandenes Qualifikationsdefizit abzudecken. Insofern gehört sie überwiegend zum Bereich der Anpassungsfortbildung. Aber auch Aufstiegsfortbildung und abschlussbezogene Weiterbildung werden von Betrieben intern oder extern durchgeführt. Eine öffentliche Förderung bildet eher die Ausnahme. Der Teilnehmerkreis ist in der Regel auf Beschäftigte beschränkt. Viele große Betriebe haben eigene Weiterbildungsabteilungen, einige auch eigene Weiterbildungseinrichtungen.
- Öffentlicher Dienst
Für den öffentlichen Dienst gilt im Prinzip die gleiche Typisierung wie für die privaten Betriebe mit dem Unterschied, dass es sich die Frage nach der öffentlichen Trägerschaft und Förderung nicht stellt. Ähnlich wie Großbetriebe gibt es auch im Öffentlichen Dienst Weiterbildungsabteilungen und spezielle Weiterbildungseinrichtungen.
- Kammern
Die Industrie- und Handelskammern, die Handwerkskammern, die Landwirtschaftskammern und die Kammern der „freien Berufe“ bieten eine Vielzahl von Veranstaltungen der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung an. Die drei zuerst genannten Kammergruppen führen darüber hinaus auch Umschulungsmaßnahmen durch. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in der beruflichen Weiterbildung, politische und andere Themen bilden die Ausnahme. In der Regel ist das Angebot für allen Interessenten offen.
- Arbeitgeberverbände
Einerseits fungieren die Arbeitgeberverbände als Träger rechtlich selbstständiger Bildungseinrichtungen, den oben genannten Bildungswerken, andererseits veranstalten die Regional- oder Fachverbände zu gesellschaftspolitischen und fachlichen Problemen Weiterbildungskurse für ihre Mitglieder.
- Wirtschafts- und Berufsverbände
Viele Wirtschafts- und Berufsverbände führen für ihre Mitglieder bzw. Mitgliedseinrichtungen, aber auch für alle Interessierten ein breites Spektrum an Weiterbildungsveranstaltungen durch, das in der Regel beruflichen Themenbereichen zuzuordnen ist.
- Berufsförderungswerke
Berufsförderungswerke sind Einrichtungen zur beruflichen Eingliederung von erwachsenen Behinderten. Träger sind in der Regel gemeinnützige Vereine oder Stiftungen, aber auch Kapitalgesellschaften oder die öffentliche Hand. Das Angebot ist der geschlossenen Weiterbildung zuzurechnen, da die Zuweisung der Teilnehmenden durch den Rehabilitationsträger vorgenommen wird.
- (Fach-)Hochschulen
Die Fachhochschulen und die Hochschulen bieten Weiterbildung auf drei Feldern an: Die Weiterbildung für Beschäftigte ist eine Form

der betrieblichen Weiterbildung bzw. der Weiterbildung im öffentlichen Dienst mit den entsprechenden Typisierungen. Das weiterbildende Studium stellt eine Form der beruflichen Weiterbildung auf Fachhochschul- bzw. Hochschulniveau dar. Außerdem werden die universitären Kapazitäten auch für Angebote an breite Schichten der Bevölkerung genutzt, indem über Seminarkursstellen in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Weiterbildung Veranstaltungen angeboten, durchgeführt und verantwortet werden.

- Sonstige Einrichtungen der Weiterbildung

Hierzu zählen solche Institutionen, die nicht primär Bildungszwecke verfolgen, wie Parteien, Vereine und Verbände aller Art. Öffentliche Förderung ist wegen der häufig im allgemeinen Interesse liegenden Themen nicht selten. In der Regel steht das Angebot allen Interessierten offen.

Diese Kategorisierung der Träger von Weiterbildung verdeutlicht den Anbieterpluralismus und die Multifunktionalität der Anbieter. Da sie sich nur in Ausnahmefällen auf berufliche oder auf nichtberufliche Weiterbildung beschränken und zudem die Abgrenzung der beiden Kategorien von dem jeweiligen Blickwinkel abhängig ist, kann höchstens von der überwiegenden Ausrichtung eines Anbieters gesprochen werden.

In jüngster Zeit wird die Trennung zwischen den beiden Bereichen „beruflich“ und „nichtberuflich“ bzw. „allgemein“ grundsätzlich infrage gestellt, da sich hierin eine angesichts von Entgrenzungstendenzen nicht mehr zeitgemäße Aufteilung des Lebens in zwei Teile, das Berufsleben und das Leben außerhalb der Erwerbstätigkeit, widerspiegelt.³⁰⁴ Ein Hauptgrund für die Beibehaltung der Unterscheidung liegt in der Zuständigkeit des Bundes für das Arbeitsrecht und die Berufsbildung einerseits und in der Kulturhoheit der Länder andererseits. In der funktionalen Differenz von „beruflicher“ und „allgemeiner“ Weiterbildung spiegeln sich unterschiedliche Verwendungs-

bezüge und Interessenstrukturen wider. Insofern unterliegen sie auch anderen Legitimationskriterien der Ressourcenaufbringung.

B.4.3 Zugang zum Anerkennungsprozess

Der Zugang zu den verschiedenen Verfahren und die jeweilige Niveaustufe sind in Abschnitt A detailliert dargestellt.

B.4.4 Teilhabe

Gesamtzahlen zu der Beteiligung an Verfahren der Anerkennung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen liegen nicht vor. In Abschnitt A sind – soweit verfügbar – nach den einzelnen Verfahren differenziert Beteiligungsquoten bzw. Teilnahmezahlen angegeben.

304 vgl. Faulstich, Peter: Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Hrsg. von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bielefeld 2004, S. 25 f.

B.5 Komponente 5: Fallstudien zu Nutzen und Barrieren

Zur Darstellung von Nutzen und Hemmnissen der Anerkennung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen werden aktuelle Entwicklungen und Einschätzungen in Deutschland aufgegriffen. Die Beispiele aus der Praxis dienen der Veranschaulichung von Verfahren der biographischen Kompetenzermittlung und eines berufsbegleitenden Konzepts zur Nachqualifizierung. Die anschließend dargestellten Untersuchungen zum Nutzen von Weiterbildung basieren auf Einschätzungen von Individuen.

B.5.1 Fallstudie 1 Kompetenzentwicklung mit dem ProfilPASS

Ausgewählt wurden zwei Beispiele der ProfilPASS Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen. Neben diesem Kriterium war vor allem die Evaluation ausschlaggebend, die es in der Regel erst ermöglicht, dass auch die Nutzerinnen und Nutzer zu Worte kommen.

Zielgruppe: 50 Plus

Die Rackow Schule gGmbH, Hamburg, ist ein Bildungsträger, der seit über 100 Jahren in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung aktiv ist und im norddeutschen Raum über eine Vielzahl von Standorten verfügt. An der Rackow Schule werden unterschiedliche Zielgruppen qualifiziert und auf den ersten Arbeitsmarkt vorbereitet, vor allem

- Menschen mit Migrationshintergrund,
- Arbeitssuchende,
- Jugendliche und
- Ältere ab 50 Jahre.

Eine besondere Lernumgebung ist das Open Office, das arbeitssuchenden Teilnehmenden individuelles, modulares Lernen im kaufmännischen Bereich ermöglicht. Das Training erfolgt in einer Mischform aus mediengestützten Lerneinheiten und Präsenzunterricht. Auf Basis der ermittelten Stärken und Ziele der Teilnehmerinnen und

Teilnehmer werden mit Unterstützung der Lernberatung der Lernbedarf und ein individueller Trainingsplan festgelegt.

Als Einrichtung mit einem ressourcenorientierten Ansatz ist die Rackow Schule ProfilPASS Dialogzentrum und setzt den ProfilPASS u.a. im Rahmen von Maßnahmen zur Integration von langzeitarbeitslosen Menschen im Alter zwischen 50 und 57 Jahren ein. Ziel ist die Integration in den ersten Arbeitsmarkt oder die Hinführung in eine Selbstständigkeit. Überwiegend handelt es sich um Personen, die nach mehreren Fehlschlägen für sich selbst keine Chancen mehr auf dem Arbeitsmarkt sehen und in ihrem angestammten Arbeitsfeld häufig auch nicht haben. Aus diesem Grund liegt eine wesentliche Aufgabe darin, neue Ideen für das Erwerbsleben zu entwickeln. Die Beschreibung des Wunscharbeitsplatzes veranlasst zu der Reflexion über das eigene Leben und bisherige Aktivitäten, dabei tritt Vergessenes oder für unwichtig Erachtetes in der eigenen Biografie zutage.

„Nach hundert erfolglosen Bewerbungen nutzt es wenig, noch einmal hundert mit einem modifizierten Lebenslauf zu verschicken. Da sollte die Frage lauten: Welchen Nutzen kann ich einem Arbeitgeber in einem anderen Berufsfeld anbieten? Mit dem ProfilPASS kommen neue berufliche Positionen in den Fokus“, so der Projektleiter auf die Frage nach dem konkreten Nutzen der Arbeit mit dem ProfilPASS.³⁰⁵ Die Teilnehmenden selbst sehen den Hauptnutzen der Arbeit mit dem ProfilPASS darin, dass er viel Positives hervorgebracht hat und neue Ideen entstanden sind, dass Selbstmotivation und Selbstvertrauen dadurch gewachsen sind, dass sie nun wissen, was sie wollen, und den Mut haben, dies auch umzusetzen.^{306 307}

305 http://www.erfahrung-ist-zukunft.de/nn_107704/Webs/EiZ/Content/DE/Artikel/Wissenswertes/2_0070522-interview-profilpass.html

306 http://ondemand-mp3.dradio.de/file/dradio/2007/04/21/df_200704211416.mp3

307 <http://www.erfahrung-ist-zukunft.de/Webs/EiZ/Content/DE/Artikel/Praxisbeispiele/20070531-profilpass-interview-mitnangteilnehmer.html>

Die Evaluationsergebnisse aus dem Jahr 2005³⁰⁸, persönliche Gespräche und die hier vorgestellten Interviews weisen darauf hin, dass für die Individuen durch die Arbeit mit dem ProfilPASS vor allem ein persönlicher Gewinn entsteht, so zumindest der Eindruck kurz nach Beendigung des Prozesses. Eine Evaluierung längerfristiger Wirkungen von Kompetenzermittlung mit dem ProfilPASS ist geplant. Bis jetzt sind bundesweit etwa 15.000 ProfilPÄSse zum Einsatz gekommen.

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse

Die Bauakademie – Gesellschaft für Forschung, Entwicklung und Bildung mbH, Berlin, ist im Bereich Bau- und Immobilienwirtschaft neben angewandter Forschung und Entwicklung, innovativen Dienst- und Consultingleistungen auch im Bereich der Weiterbildung und des Coaching tätig. Auch sie ist ProfilPASS Dialogzentrum und arbeitet bereits seit 2004 mit dem ProfilPASS in unterschiedlichen Umsetzungsszenarien. Jüngstes Beispiel ist der Einsatz des ProfilPASS für *junge Menschen* in drei neunten Klassen einer Berliner Gesamtschule. Dieser Einsatz wurde intensiv vorbereitet, die Rahmenbedingungen, Räume und Zeitkontingente wurden geklärt und die Zustimmung von Direktor, Lehrenden und Eltern eingeholt. Den Jugendlichen wurde in einer Schulstunde der ProfilPASS für *junge Menschen* und die damit verbundene Intention erläutert. Neben anderen pädagogischen Elementen wurde dabei ein selbst entwickelter und produzierter Podcast eingesetzt. Anschließend sollten sich die Jugendlichen überlegen, ob sie bereit sind, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und Zeit sowohl in der Gruppe wie auch zu Hause dafür zu investieren. Da Menschen nicht zur Selbstreflexion gezwungen werden können, stellt die Freiwilligkeit ein wesentliches Prinzip der ProfilPASS Methode dar. 30 % der Schülerinnen und Schüler meldeten sich und schlossen mit der Bauakademie eine Vereinbarung zur Zusammenarbeit. Die Arbeit mit den Jugendlichen fand in Einzelgesprächen jeweils zu Beginn und am Ende des Prozesses und in der dazwischenliegenden Zeit in etwa vierwöchigem Rhythmus in Gruppen in Räumen der Schule, aber außerhalb der Schul-

zeit statt. Alle Jugendlichen haben die Arbeit mit dem ProfilPASS zuende geführt.

Abschließend hat die Bauakademie die Jugendlichen zum Vorgehen, der Beratung und den Rahmenbedingungen befragt und um eine Einschätzung des Projekts gebeten. Einhellig antworten die Jugendlichen, dass ihnen die Gespräche mit den Beraterinnen sehr gut gefallen und dass sie ihre Stärken herausgefunden haben und nun in der Lage sind, sie besser zu beschreiben. Für einige hat sich ihr Berufswunsch bestätigt, die Mehrheit aber gibt an, dass sie ihn noch einmal überdenken wird. Alle Jugendlichen geben an, dass sie den ProfilPASS weiterempfehlen wollen.

Die Beraterinnen und Berater der Bauakademie sehen in der Anwendung der Kompetenzermittlung mit dem ProfilPASS bei den Jugendlichen vielfältigen Nutzen, vorrangig für die Individuen selbst, aber auch für die Betriebe und die Gesellschaft.³⁰⁹

Als Aspekte des persönlichen Nutzens nennen sie

- die Anregung zur Reflexion über sich und das eigene Tun,
- ein differenziertes und umfassendes Bild der eigenen Stärken,
- den Austausch mit anderen, besonders mit externen Dritten, zumal die befragten Jugendlichen selten Gelegenheit haben, über sich mit Menschen zu sprechen, die keine vorgebildete Meinung von ihnen haben,
- das Nachdenken darüber, woran man selbst arbeiten muss und möchte, in einem positiven, nach vorne gerichteten Sinn,
- die Erkenntnis, dass Einsatz und Bemühen sich lohnen,
- das gestiegene Selbstbewusstsein, in dem Sinn „ich weiß mehr über mich“,

308 DIE/DIPF/IES (2006)

309 mündliches qualitatives Interview mit der Bauakademie am 10. Juli 2007 in Berlin, durchgeführt vom ies.

Tab. 24: Einschätzungen der Teilnehmenden zum Nutzen von beruflicher Weiterbildung

	2003
Nutzenaspekte ¹	
Kann Arbeit besser als vorher erledigen	76
Verbesserung der beruflichen Chancen	60
Hilfe, im Alltag besser zurechtzukommen	41
Besseres Wissen über Zusammenhänge im Betrieb	37
Kollegen im Unternehmen besser kennen gelernt	36
Beruflich aufgestiegen	15
In höhere Gehaltsstufe eingestuft	14
Hätte ansonsten die Stelle verloren	13
Neue Stelle bekommen	9
Nichts davon/keine Angabe	9
Gesamteinschätzung: Wesentliche Veränderung	
Ja	61
Nein	38
Keine Angabe	2
Quelle: BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 364	

- Motivation und aktives Angehen der nächsten Schritte.

Der Nutzen für die Betriebe zeigt sich darin, dass

- die Jugendlichen besser vorbereitet in das Berufsleben starten,
- sie eine passgenauere Ausbildung anstreben, sie gezielter danach suchen und
- sich der Aufwand für die Betriebe dadurch etwas verringert,
- der Betrieb besser erkennen kann, ob der Jugendliche in den Betrieb und für den Beruf passt,

- die Jugendlichen bewusst gewordene Stärken, die sie auch bewogen haben, diese Ausbildung anzustreben, besser in den Arbeitsalltag einbringen.

Der genannte gesellschaftliche Nutzen ist zugleich ein ökonomischer. Dabei nennen die Beratenden vor allem den Aspekt, dass

- sich der Aufwand der Gesellschaft zur Unterstützung der Zielorientierung reduziert und
- dadurch erhebliche Mittel durch Vermeidung von Maßnahmeschleifen und Ausbildungsabbrüche eingespart werden.

Von den OECD Vorgaben treffen für die Kompetenzermittlung mit dem ProfilPASS vor allem die Punkte 5.1.b, 5.1.d, 5.1.e, 5.4.a, 5.4.b zu.

Eine Herausforderung für die Verbreitung des ProfilPASS stellt die Tatsache dar, dass Abschlüssen und Fremdeinschätzungen in Deutschland nach wie vor große Bedeutung beigemessen und der vielfältige Nutzen eines Systems der Kompetenzermittlung, das vorrangig auf Selbsteinschätzung beruht, nicht erkannt oder zu wenig berücksichtigt wird.

B.5.2 Fallstudie 2 „Nachqualifizierung zum/ zur Verfahrensmechaniker/in in der Hütten- und Halbzeugindustrie“ der Stahlwerke Bremen³¹⁰

Die berufsbegleitende „Nachqualifizierung zum Verfahrensmechaniker“ stellt ein besonderes Qualifizierungskonzept für nicht formal qualifizierte Mitarbeitende dar, die als angelernte Fachkräfte bei den Stahlwerken Bremen³¹¹ beschäftigt sind und die mit dieser Qualifizierung den Berufsabschluss des „Verfahrensmechanikers in der Hütten- und Halbzeugindustrie“ nachträglich erwerben können. Die Qualifizierung – durchgeführt durch ein Projektkernteam der Stahlwerke – greift die Kompetenzen und Erfahrungen der angelernten Kräfte auf und ergänzt sie durch Fachunterricht, Aufarbeitung von Wissenslücken und flankierende Betreuung. Sie richtet sich an Mitarbeitende, die einschlägige eisenhüttenmännische Arbeitsaufgaben wahrnehmen, ohne eine entsprechende Berufsqualifizierung zu besitzen. Für die Teilnehmenden wird mit dieser Qualifizierung die Möglichkeit geschaffen, in einer Externenprüfung den Facharbeiterbrief für den Beruf des Verfahrensme-

chanikers in der Hütten- und Halbzeugindustrie zu erwerben. Bislang wurden in den Stahlwerken Bremen drei Maßnahmen durchgeführt und insgesamt ca. 45 Mitarbeitende erfolgreich qualifiziert. Einige der Teilnehmenden haben inzwischen auch die Weiterbildung zum Industriemeister erfolgreich absolviert.

Die Nachqualifizierung der Stahlwerke Bremen dient hier als ein Beispiel dafür, wie berufliche Erfahrungen und Kompetenzen im Prozess der Arbeit weiter entwickelt und an die sich verändernden Arbeitsprozesse, die technologische Entwicklung und die wirtschaftlichen Erfordernisse angepasst werden. Neben der Möglichkeit einer formalen Anerkennung der somit erworbenen Qualifikation im Berufsbildungssystem werden hier ebenfalls wesentliche Grundlagen für lebenslanges eigenständiges Lernen geschaffen.

Die Qualifizierung bei den Stahlwerken Bremen ist gekennzeichnet durch

- flexible Gestaltung der Qualifizierung in modularer Weise mit Bezug zum Berufskonzept,
- hohen Anwendungsbezug durch arbeitsintegriertes Lernen und Nutzung des Arbeitsplatzes als Lernort,
- abschlussorientierte Ausrichtung und Lernfortschrittskontrollen, die Qualifizierungswege nachvollziehbar machen.

Damit entspricht diese Nachqualifizierung den Standards beruflicher Nachqualifizierung, die im Rahmen der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen“ des Bundesinstituts für Berufsbildung entwickelt wurden³¹².

Das Qualifizierungskonzept beinhaltet für die Teilnehmenden ein umfangreiches und anspruchsvolles Programm. Sie bleiben ihrem bisherigen Arbeitsgebiet und ihrer angestammten Schicht zugeordnet. Diese wird für insgesamt sechs Blockphasen theoretischen Unterrichts à jeweils drei

310 Die hier beschriebene Fallstudie beruht im Wesentlichen auf der Dokumentation des Projekts (vgl. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) und Stahlwerke Bremen GmbH) (Hrsg.) (2006): Angelernt? Beruf gelernt! Mit Fachkräften erfolgreich in die Zukunft. Ein abschlussbezogenes Nachqualifizierungsprojekt der Stahlwerke Bremen GmbH. Teilvorhaben Wissenschaftliche Begleitung des Netzwerks Qualifizierungswege für An- und Ungelernte, Offenbach

311 Dies Stahlwerke Bremen gehören zum ArcelorMittal Konzern.

312 http://www.berufsabschluss.de/projekte/bibb_modellversuche/index.html

Wochen sowie durch Praktika in anderen Arbeitsbereichen unterbrochen. Zu Ausbildungsbeginn wird für jeden Teilnehmenden in Anlehnung an den Rahmenlehrplan ein Ausbildungsversetzungsplan erstellt, in dem die einzelnen Etappen seiner Ausbildungseinsätze festgehalten sind.

In den sechs Blockunterrichtsphasen werden neben den berufsfachlichen Inhalten auch technisches Grundwissen und allgemeinbildende Kenntnisse vermittelt. Hinzu kommen Spezialkurse im Bereich der Produktionstechnik, wie z.B. die Bedienung der Stichlochmaschinen an den Hochöfen. Zu Beginn der Qualifizierung liegt ein Schwerpunkt darauf, an schulisches Wissen anzuknüpfen, es zu reaktivieren und Wissenslücken zu schließen.

Zusätzlich können die Teilnehmer/innen sog. Kontinua besuchen, eine Möglichkeit zur Nach- und Aufbereitung von Lerninhalten und als Stützunterricht bei eventuellen Lücken. Dieses Angebot kann, je nach Fall und Entscheidung des Projektkernteam, freiwillig oder auch verpflichtend sein. Gemäß dem individuellen Bedarf und speziell in Vorbereitung von Prüfungen werden solche Kontinua auch unter den Teilnehmenden als gemeinsames und gegenseitiges Lernen privat arrangiert.

Darüber hinaus erhalten die Teilnehmenden für die Phasen zwischen den Unterrichtsblöcken zwei Ausbildungsaufträge, teilweise auch als Gruppenarbeit. Dieser Ansatz soll die Trennung von Theorie und Praxis aufbrechen, selbstgesteuertes Lernen befördern sowie dem Lernen von Erwachsenen gerecht werden. Ein weiteres erwachsenengerechtes Element, das altes Schülerverhalten überwinden und die Selbstverantwortung Erwachsener befördern soll, besteht darin, dass die Teilnehmenden verpflichtet sind, mindestens zweimal im Monat auf Eigeninitiative ein Gespräch über den Verlauf der Qualifizierung mit ihrer/m Ausbildungskoordinator/in zu führen. So können auch eventuelle oder sich anbahnende Probleme zeitnah erkannt und nötige Schritte unverzüglich in die Wege geleitet werden. Die gleiche Funktion haben Lernkontrollen nach den jeweiligen Qualifizierungsabschnitten.

Folgendes Zitat eines Projektleiters gibt Einblick in einen typischer Lernverlauf:

„In den ersten beiden Unterrichtsblöcken machen wir im Wesentlichen das Auffrischen schulischer Kenntnisse, das Reaktivieren von Lernvermögen, auch die Auffrischung berufsfachlicher Grundkenntnisse, Teamentwicklung und solche Dinge mehr. Das kommt ihnen (*den Teilnehmenden, Anmerk. d. Verf.*) schon relativ schwer vor. Es werden umfangreiche Rechenübungen gemacht bis hin zum Lösen von Gleichungen mit zwei Unbekannten. Und dann entsteht so eine Erwartungshaltung. ‚So, jetzt geht die Fachausbildung los, jetzt geht’s um lauter Fakten, die ich schon kenne und von denen ich eine Ahnung habe.‘ Und dann stellen sie erst fest, um wie viel tiefer in jeder Hinsicht die Anforderungen an die Beherrschung dieser fachlichen Aufgaben sind, und dann wird es richtig schwer. Und dann müssen sie diese ersten Erfahrungen und Übungen, wieder ins Lernen zu kommen, verbinden mit der Lösung sehr anspruchsvoller, sehr arbeitsintensiver Aufgaben. Das ist ein belastender Lernprozess.“

Der berufsbegleitende Qualifizierungsgang dient sowohl den Interessen des Unternehmens als auch denen der Mitarbeitenden insgesamt sowie der Teilnehmenden der Qualifizierung. Folgende Ziele sollen erreicht werden:

Aus Sicht der Unternehmen folgende personalpolitische Effekte:

- Beschäftigte der Produktionsbetriebe sollen angesichts deutlich gestiegener Anforderungen durch die modernisierte Anlagentechnik einerseits und durch die erhöhten Anforderungen an Produktqualität und Produktivität andererseits nachhaltig höherqualifiziert werden.
- Die Kernkompetenzen von Beschäftigten der Produktionsbetriebe sollen auf den Gebieten Teamfähigkeit und gemeinsame Prozessbetreuung in Kooperation mit den Instandhaltungsbelegschaften verstärkt entwickelt werden.
- Mitarbeiter/innen der Produktionsbetriebe sollen zur weitgehend eigenständigen Anpassung an technologische Innovationen, sich verän-

dernde logistische Anforderungen und ständig steigende Anforderungen an die Qualitätssicherung im Sinne lebensbegleitenden Lernens befähigt werden.

Beschäftigte der Produktionsbetriebe sollen zur Übernahme neuer eisenhüttenmännischer Arbeitsaufgaben nach kürzester Einarbeitungszeit befähigt werden, was mit einer deutlichen Erhöhung der Einsatzflexibilität verbunden ist.

- Schaffung eines Berufsschutzes im sozialversicherungsrechtlichen Sinn für die genannte Mitarbeitergruppe.

Von Seiten des Projektkernteam (Anleitende, Betreuende) standen im Mittelpunkt die

- Sicherung von Beschäftigungsmöglichkeiten für die Kollegen ohne formalen Abschluss durch Anhebung der beruflichen Qualifikation,
- die Personalbindung und der perspektivische Personalerhalt,
- Ermöglichung einer fundierten Beruflichkeit für die Teilnehmenden durch Vertiefung ihres Fachwissens und Erhalt des Facharbeiterbriefs,
- der Anspruch an die eigene Professionalität, Lernprozesse effizienter und zielgruppengerechter zu gestalten sowie die Verknüpfung von Arbeit und Lernen zu einem ganzheitlichen Prozess werden zu lassen,
- geeignete Anregungen zum Lebenslangen Lernen zu geben durch die Anleitung zum eigenständigen Herausfinden arbeitsbezogener Fragestellungen aus der eigenen Alltagspraxis und den zur ihrer Lösungsfindung erforderlichen Lern- und Hilfsmitteln,
- Einbeziehung von Qualitätssicherung und Teamfähigkeit, Vertiefung von Kooperationsbeziehungen und Teamarbeit.

Aus Sicht der Qualifizierungsteilnehmenden ermöglicht die erfolgreiche Teilnahme an der Qualifizierung

- die Übernahme einer fundierten Facharbei-

tertätigkeit und Erweiterung des bisherigen Tätigkeitsspektrums,

- eine Tätigkeitsaufwertung, insbesondere der traditionell geringer bewerteten Produktions-tätigkeiten gegenüber Instandhaltungstätigkeiten,
- die Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs und gegebenenfalls mit der Eingruppierung in eine höhere Entgeltstufe,
- eine weitere Qualifizierung, z.B. zum Industriemeister,
- die Sicherung des Arbeitsplatzes,
- die Vertiefung ihres Berufswissens.

Zusammenfassend wurde hier der Nutzen aus der Sicht verschiedener Organisations- bzw. Hierarchieebenen eines Unternehmens dargestellt, das im Rahmen seiner Netzwerktätigkeit zugleich den Anspruch hat, Anregungen in Richtung Personalentwicklung und Mitarbeiterqualifizierung für andere Unternehmen zu liefern.

Mit ihrer Nachqualifizierung zum Verfahrensmechaniker stellte die Aus- und Weiterbildungsabteilung der Stahlwerke Bremen dem überregionalen Netzwerk „Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“³¹³, ein Good Practice Beispiel zur Verfügung. Dieses Netzwerk berät und unterstützt auf regionaler Ebene Betriebe, Bildungsträger, Arbeitsagenturen und kommunale Einrichtungen bei der Umsetzung erprobter Qualifizierungskonzepte für An- und Ungelernte. Das Netzwerk wird ebenso wie ein Projekt der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk und des Zentralverbands des Deutschen Handwerks, in dem u. a. Bausteine für die Vorbereitung auf die Externenprüfung entwickelt wurden, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) gefördert.

313 Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V., bfz Bildungsforschung gGmbH und INBAS GmbH.

Von den OECD Vorgaben treffen für die Nachqualifizierung vor allem die Punkte 5.1.a, 5.1.b, 5.1.c, 5.1.f, 5.2.a, 5.2.b, 5.3.a und 5.4.b zu.

B.5.3 Fallstudie 3 Nutzen des non-formalen Lernens

Einschätzungen zum Nutzen von Weiterbildung beruhen in Deutschland in der Regel auf Informationen von Teilnehmererhebungen. Beispielsweise erhebt das Berichtssystem Weiterbildung seit einigen Jahren den subjektiven Nutzen von beruflicher Weiterbildung.³¹⁴ Das Fragenprogramm ist differenziert in „härtere“ Indikatoren, wie Gehalt, Aufstieg, Erhalt oder Sicherung des Arbeitsplatzes und „weichere“ Indikatoren, wie verbesserte Erledigung der Arbeit, Hilfe im Alltag und Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Fragen richten sich an Erwerbstätige und beziehen sich auf den Nutzen beruflicher Bildung.

Die Tabelle verdeutlicht, dass die Teilnehmenden eher „weichere“ Faktoren zur Beschreibung des Nutzens von beruflicher Weiterbildung heranziehen als „härtere“. In der Gesamteinschätzung zeigt sich, dass für fast zwei Drittel der Befragten eine wesentliche Veränderung ihrer beruflichen Situation durch die Weiterbildung eingetreten ist.

Jüngere im Alter von 19 bis 24 Jahren und Menschen ohne Berufsabschluss bewerten den Nutzen beruflicher Weiterbildung besonders positiv, für sie ergeben sich auch am ehesten Veränderungen. Dasselbe trifft für Teilnehmende aus KMU zu, für sie ergibt sich eher als für Beschäftigte aus Großbetrieben durch die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eine Veränderung.

Die Repräsentativerhebung zu den Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung aus dem Jahr 2002 stellt einen engen Zusammenhang zwischen den mit der Weiterbildung verbundenen Zielen und dem jeweiligen Nutzen fest.³¹⁵

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) hat Absolvierende nach ihren Motiven und zu dem Nutzen ihrer Teilnahme an einer abschlussbezogenen Weiterbildung gefragt. Es zeigt sich, dass mit einem Abschluss die „härteren“ Indikatoren in den Vordergrund rücken.

Tab. 25: Motive und Nutzen abschlussbezogener Weiterbildung

	Motiv für die Teilnahme (in %)	Nutzen der Teilnahme (in %)
Beruflicher Aufstieg	71	70
Finanzielle Verbesserung	51	66
Sicherung des Arbeitsplatzes	44	44
Bessere Bewältigung beruflicher Aufgaben	34	28

Mehrfachnennungen

Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2004): Karriere mit Lehre. Fünfte Erfolgsbefragung zu IHK Weiterbildungsprüfungen 1997–2002, Bonn, Berlin nach Käßlinger, Bernd (2007), S. 68 ff.

Eine schriftliche Befragung von Teilnehmenden an Weiterbildung der Arbeitsverwaltung im Jahr 2001 belegt anhand der Eingliederungsquoten die unterschiedliche Bedeutung von Zertifikaten. Staatliche Abschlüsse weisen eine besonders hohe Akzeptanz auf (Eingliederungsquote 67%), aber auch trägereigene Zertifikate führen zu einer erhöhten Eingliederungsquote (50%), während das Fehlen jeglichen Zertifikats die Eingliederungsquote deutlich vermindert (35%).³¹⁶

Käßlinger stellt fest, dass der Wert von Zertifikaten nicht zu unterschätzen ist. Der Besitz scheint einen positiven Effekt auf dem Arbeitsmarkt zu

314 vgl. hierzu und im Folgenden BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 363 ff.

315 vgl. Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth; Walden, Günther (2004): Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer? In: BWP (5), S. 5–9

316 Schuldts, K.; Troost, A. (2004): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Quo vadis? Progress-Institut für Wirtschaftsförderung, Bremen, Teltow nach Käßlinger, Bernd (2007), S. 70

haben, während das Fehlen von Nachweisen zu sozialer Exklusion führt, da Nachweise die Mindestvoraussetzung für den Arbeitsmarktzugang darstellen. Darüber hinaus sieht er Anhaltspunkte dafür, dass Teilnehmende bei der Beurteilung von Kursen die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erlangen, als Qualitätskriterium werten, auch wenn sie sie nicht nutzen.³¹⁷

Der Nutzen von non-formalem Lernen lässt sich anhand der OECD Vorgaben durch die folgenden Punkte charakterisieren: 5.1.a, 5.1.d, 5.1.e, 5.1.f, 5.2.c, 5.2.d, 5.3.b, 5.3.c, 5.4.c.

Es gibt vielfältige Barrieren, die eine Teilnahme an Weiterbildung verhindern. Am häufigsten finden Aussagen Zustimmung wie „Weiterbildung ist anstrengend.“ (71 %), „Ich habe auch ohne Weiterbildung ganz gute Chancen im Beruf.“ (38 %), „Es gibt zu wenig Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung.“ (36 %). Aber auch Kosten (34 %) und Zeit (30 %) sind wichtige Gründe für eine Nichtteilnahme.³¹⁸

317 vgl. Käßlinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung, Bielefeld, S. 68–74

318 vgl. BMBF (Hrsg.) (2006b), S. 261 f.

B.6 Komponente 6: Schlussfolgerungen

Wie in Teil A dargestellt gibt es in Deutschland eine Reihe von Verfahren der Anerkennung, bei denen berufliches Erfahrungslernen Voraussetzung für die Zulassung zu einer Prüfung darstellt und die auf Durchlässigkeit im Bildungssystem, Erhöhung des Bildungsniveaus und Abbau sozialer Selektivität zielen. Die Reichweite dieser Verfahren ist bisher noch relativ begrenzt und sie beziehen sich bislang fast ausschließlich auf den Bereich des beruflichen informellen Kompetenzerwerbs. Informelles Lernen in anderen als beruflichen Kontexten kommt bei diesen Verfahren in der Regel nicht zum Tragen. Insofern gilt es zur Nutzung der vorhandenen Potenziale, die bestehenden Ansätze transparent zu machen, sie weiterzuentwickeln und für Lernleistungen aus nichtberuflichen Kontexten zu öffnen bzw. von dem Lernfeld zu entkoppeln. Die Weiterentwicklung der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens stellt eine besondere Herausforderung dar, da gewachsene institutionelle Verankerungen für Anrechnungs- und Zertifizierungsverfahren nur in Ansätzen vorhanden sind, für die Entwicklung eines innovativen, aufeinander abgestimmten Systems der Anerkennung aber die Vielzahl der beteiligten Akteure und zuständigen Institutionen ihre Interessen und Abläufe in Übereinstimmung bringen müssen.

Grundsätzlich wird der Anerkennung der nicht auf formalem Wege erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zunehmend Bedeutung beigemessen. Die Qualifizierung der Erwerbsbevölkerung und die Motivation zum lebenslangen Lernen werden – wie überall in den OECD-Staaten – als entscheidende Ressourcen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung gesehen. Im Zuge der Lissabon Ziele des Europäischen Rates wurden non-formales und informelles Lernen programmatisch in die bildungspolitischen Innovationsansätze integriert. Die wachsende Bedeutung der Thematik in Deutschland zeigt sich in verschiedenen bundespolitischen Programmen und Initiativen.³¹⁹

319 Dazu gehören u.a. „Lebenslanges Lernen“, „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, „Schule – Wirtschaft – Arbeitsle-

B.6.1 Einbettung der Anerkennung in nationale Ziele

Die Anerkennung von Kompetenzen, die nicht auf formalem Wege erworben wurden, kann zu einer Reihe von zentralen (bildungs-)politischen Zielen wichtige Beiträge leisten. Zu nennen sind dabei an erster Stelle die Integration von Geringqualifizierten in das Erwerbsleben, die Erhöhung der Studierendenquote und die Verringerung der Abbrecherquoten in allen Bildungsgängen allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung, die Förderung beruflicher und geografischer Mobilität sowie die Zunahme der Weiterbildungsbeteiligung.

Aufgrund der komplexen Strukturen des Bildungswesens mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Finanzierungswegen bedarf es für die Implementation des lebensbegleitenden Lernens in Deutschland einer gemeinsamen Strategie, die vielfältige Ansätze verbinden und einen möglichst breiten Konsens der beteiligten Akteure herstellen kann. Dabei gilt es, einen eigenen Weg für Deutschland zu finden, da die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens durch das jeweilige nationale Bildungssystem und die entsprechenden beruflichen Qualifikationsstrukturen bestimmt wird. Internationale Lösungen und gelungene Praxisbeispiele können deswegen nur in angepasster Form umgesetzt werden.³²⁰

Eine gemeinsame Strategie für lebenslanges Lernen in Deutschland vereinbarten Bund und Länder in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004. Diese hebt ausdrücklich das informelle Lernen hervor und betont die wachsende Relevanz der

ben“, „Perspektive 50plus“, „Strategiepapier zum lebenslangen Lernen“ und die vom BMBF initiierten Innovationskreise „Berufliche Bildung“ und „Weiterbildung“.

320 vgl. Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander (2005): Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Aus- und Weiterbildung und im Hinblick auf die Hochschulzulassung. Analyse europäischer Ansätze zur Anrechnung und deren Relevanz für Österreich. Ibw-Forschungsbericht Nr. 129 hrsg. vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien

Dokumentation und Anerkennung der auf diesem Weg erworbenen Kompetenzen.³²¹

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung formulierte die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ im Jahr 2004 Empfehlungen zur Förderung und Finanzierung des Lebenslangen Lernens in Deutschland, die sich u.a. auf breitenwirksame Maßnahmen zur Mobilisierung einer höheren Teilnahme am Lebenslangen Lernen, ihren Beitrag zur Förderung einer neuen Lernkultur und auf Hinweise zur Neuordnung von Gesetzgebungszuständigkeiten beziehen.³²²

Ergänzend zu nationalen Programmen erarbeitete die Europäische Gemeinschaft das 2005 beschlossene Lissabon-Programm mit Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung. Zentrale Meilensteine darin sind beispielsweise die Erleichterung der beruflichen und geografischen Mobilität und die Eröffnung von Beschäftigungsmöglichkeiten, die sich aus einem europaweiten Arbeitsmarkt ergeben.³²³

Eine konkrete Maßnahme zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Weiterbildung und damit das Lebenslange Lernen stellt das Weiterbildungssparen dar, für das 2007 Expertisen zu seiner Bedeutung sowie zur Analyse möglicher Modelle und zur Entwicklung eines konkreten Konzepts erstellt wurden. Auch hierbei stehen Erhalt und Ausbau der individuellen Beschäftigungsfähigkeit im Vordergrund.³²⁴

321 vgl. BLK (2004). Zu den zahlreichen Modellprojekten von Bund und Ländern vgl. ebd., Anhang 5, sowie Abschnitt A2.

322 Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht, Bielefeld

323 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft, Brüssel 20.7.2005 KOM (2005) 330

324 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007d): Wachstumspotential der Weiterbildung nutzen. Eckpunktepapier zur Einführung des Weiterbildungssparens, Bonn/Berlin; Rürup, Bert; Kohlmeier, Anabell (2007): Wirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung des Weiterbildungssparens, Bonn, Berlin sowie Dohmen, Dieter; Hesselle, Vera de; Himpele, Klemens (2007):

Der von der Bundesregierung 2006 initiierte Innovationskreis Weiterbildung hat die Aufgabe, Empfehlungen für eine Strategie zur Gestaltung des Lebenslangen Lernens zu erarbeiten. Die thematischen Schwerpunkte werden in vier Arbeitskreisen vorbereitet und bearbeitet. Die Verknüpfung von formellem und informellem Lernen ist das Thema eines Arbeitskreises, in dem zukünftige Herausforderungen und Lösungsansätze im Zusammenhang mit der Anerkennung von Lernleistungen beraten werden. Dabei geht es

- angesichts des ausgeprägten Berufsbildungssystems um Rahmenbedingungen für die Anerkennung informellen Lernens,
- um die Anerkennung von außerhalb des Erwerbslebens, beispielsweise im Ehrenamt erworbenen beruflich relevanten Kompetenzen sowie
- um verbesserte Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche.

B.6.2 Strategien und Herausforderungen

Auf dem Weg zu einer breiten Realisierung der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen stellt sich aufgrund der Komplexität des Bildungswesens eine Vielzahl von Herausforderungen, die hier nur kurz erläutert werden können:

- In der Gesellschaft fehlt bis heute weitgehend die Vorstellung von der Bedeutung informeller Lernformen für den Kompetenzzuwachs, das trifft sowohl auf die Mehrheit der Individuen als auch auf die der Betriebe zu. Um ein System der Anerkennung breit zu implementieren, ist ein gesellschaftlicher Konsens über den Wert dieses Lernens erforderlich und damit ein Wandel der Anerkennungskultur auf allen Ebenen.
- Zur Information und Beurteilung der geeigneten Wege und Verfahren der Anerkennung von beruflicher Erfahrung und auf anderen Wegen erworbenen Kompetenzen bedarf es

Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zu Bildungssparens, Bonn, Berlin

eines flächendeckenden qualifizierten Beratungsangebots.

- Die Verbreitung der Themen informelles Lernen und die Anerkennung von Lernergebnissen erfordert Bekanntmachung und Diskussionen vor Ort und damit einen regionalen Dialog, den es auszubauen gilt. Dafür sind Berufsbildungsausschüsse, Kammern und Dialogpartner in den Regionen zu nutzen.
- Grundlage für weitere Diskussionen und Entscheidungen sollte die fortlaufende Dokumentation von Daten (Teilnahmezahlen, Ergebnisse und Erträge für die Beteiligten) zu den Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren in einem Berichtssystem bilden.
- Die bestehenden Verfahren und Ansätze zur Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erreichten Lernergebnissen haben nicht allein ihres Bekanntheits- und Verbreitungsgrades wegen eine bisher nur eingeschränkte Reichweite, sie sind zum Teil wenig aufeinander abgestimmt. Auch aus diesem Grund sollten die bestehenden Ansätze und Verfahren weiterentwickelt und miteinander verzahnt werden.
- Arbeitszeugnisse und Bildungssystem bestehen in Deutschland nebeneinander und sind rechtlich nicht aufeinander bezogen. Eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Verfahren und ihre Gültigkeit ist die Klärung der Voraussetzungen für eine rechtliche Verankerung des Erfahrungslernens. Dies könnte mit einem Rechtsgutachten transparent gemacht werden.
- Nach wie vor ungelöst ist die Frage, wie Handlungskompetenzen differenziert und in großem Umfang gemessen werden können. Die bestehenden Verfahren sind für eine großflächige Verbreitung zu aufwendig. Eine ausschließliche Konzentration auf abfragbare fachliche Kenntnisse aber würde dem mit der Anerkennung informellen Lernens verbunden Anliegen nicht gerecht.
- Die Vielfalt der beteiligten Stakeholder im System der beruflichen Bildung bringt zum Teil kontroverse Positionen mit sich, die es für einen gesellschaftlichen Konsens über die Anerkennung informellen Lernen zusammenzubringen gilt.
- Die Entwicklung des deutschen Qualifikationsrahmens wird von Bund und Ländern getragen und derzeit mit den anderen Akteuren diskutiert. Zurzeit konzentriert sich die Arbeit auf die Zuordnung von formalen Bildungsabschlüssen zu den Niveaustufen. Informelles Lernen bleibt bisher noch unberücksichtigt, sollte aber mit Blick auf die Gesamtziele des EQF in einem nächsten Schritt mit einbezogen werden.
- Die Verzahnung der Bildungsbereiche setzt die Gleichwertigkeit der allgemeinen und beruflichen Bildung voraus. Es bedarf einer gegenseitigen Wertschätzung der vermittelten Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen. Nach wie vor aber bestehen vor allem von Seiten der Hochschulen Vorbehalte gegen eine Durchlässigkeit. Befürchtet wird ein Sinken des Leistungsniveaus und damit der Qualität.
- Die Bildungsanbieter im wenig übersichtlichen Sektor der Weiterbildung sollten in die Lage versetzt werden, das durch formales, non-formales und informelles Lernen erworbene Wissen sinnvoll einzuordnen und ihre Kursangebote und didaktisch-methodischen Konzepte darauf auszurichten. Zur Förderung des intendierten informellen Lernens sollten eigene didaktisch-methodische Konzepte entwickelt werden, um darüber zugleich eine systematische Verbindung unterschiedlicher Lernformen herzustellen.
- Qualifikationen und Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund erfahren in Deutschland noch wenig Anerkennung, so dass sie häufig keine adäquate Beschäftigung finden und ihre Potenziale entsprechend ungenutzt bleiben. Zunehmend wird Deutschland als Einwanderungsland akzeptiert, das gilt es auch bei der Diskussion um die Notwendigkeit von Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zu berücksichtigen.
- Eine Vorbildfunktion könnte die Öffentliche Verwaltung einnehmen, indem sie Verfahrens-

wege zur Berücksichtigung informellen Lernens einführt und ihre Erfahrungen bekannt macht.

Die verschiedenen Initiativen und Programme bundesweit und vor Ort forcieren die Auseinandersetzung mit den Themen informelles Lernen, Wertschätzung jeglichen Lernens und Anerkennung; nach wie vor aber bestehen vielfältige Herausforderungen für eine breite Realisierung der Anerkennung, wie die Auflistung zeigt.

B.6.3 Wichtige, bisher nicht genannte Themen

Die Komplexität der Thematik in Verbindung mit den deutschen Gegebenheiten, wie die Tradition von formalisierten Bildungsrouten und vielfältige Zuständigkeiten für die unterschiedlichen Bildungsbereiche, setzen eine grundsätzliche Übereinstimmung der verschiedenen Akteure im Hinblick auf den Wert des informellen Lernens und seiner Anerkennung voraus. Die Weiterentwicklung der Verfahren, ihre Verzahnung und die weitere Implementation sollten an die Gegebenheiten des Bildungs- und Beschäftigungssystems anschließen, diese nutzen und gleichzeitig zu ihrer weiteren Entwicklung beitragen.

B.6.4 Verbreitungsgrad der Strategien Lebenslangen Lernens nach der Schulpflicht

Informationen zu dem Verbreitungsgrad der Strategie Lebenslangen Lernens liegen nicht vor. Für die Individuen lässt sich der Verbreitungsgrad allenfalls anhand der Weiterbildungsbeteiligung und der Beteiligung am informellen Lernen ermitteln, der in Repräsentativbefragungen erhoben wird. Im Jahr 2003 besuchten nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung bundesweit 41 % der Wohnbevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren einen Weiterbildungskurs und nahmen damit am non-formalen Lernen teil.³²⁵ Außerhalb der

³²⁵ hierzu und im Folgenden BMBF (2006b), S. 190 ff. Die im Rahmen des Ad hoc Moduls Lebenslanges Lernen des Mikrozensus erhobene und oft im internationalen Vergleich verwendete Beteiligung am non-formalen und informellen Lernen liegt aus erhebungstechnischen Gründen deutlich unter den Ergebnissen des Berichtssystems. Vgl. dazu BMBF (2006b)

Arbeitszeit haben sich 35 % der Befragten selbst etwas beigebracht. Die Beteiligung am informellen beruflichen Kenntniserwerb lag im selben Zeitraum unter den Erwerbstätigen bei 61 %.

Sofern Daten zu den einzelnen Verfahren mit Anerkennung im Bildungs- und im Beschäftigungssystem vorliegen, variiert der Verbreitungsgrad von Verfahren zu Verfahren, insgesamt aber weisen sie auf eine vergleichsweise geringe Verbreitung hin (vgl. Abschnitt A.1).

B.6.5 Bedingungen für die Realisierung einer Lernenden Gesellschaft

Die Anerkennung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zielt auf einen Abbau der sozialen Selektivität beim Zugang zu Bildung insgesamt. Zentrale Herausforderungen sind dabei, Geringqualifizierten die Teilhabe an Beschäftigung durch Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit und mehr Menschen den Zugang zu einem Studium zu ermöglichen. Die Würdigung von beruflichem und privatem Erfahrungslernen durch Anrechnung von Lernleistungen und die erleichterte Zulassung zu Prüfungen und weiterführenden Bildungsgängen stärkt die Lernmotivation und trägt damit zur höheren Bildungsbeteiligung bei. Für die Realisierung der Vision von einer Lernenden Gesellschaft ist eine Reihe gesellschaftlicher, aber auch individueller Voraussetzungen notwendig:

- Gesellschaftliche Verankerung des Erfahrungslernens,
- rechtliche Verankerung des Erfahrungslernens,
- Weiterentwicklung bestehender und Entwicklung neuer Verfahren der Anerkennung mit erleichterten Zugängen,
- ein System der Dokumentation, Erfassung und Anerkennung mit unterschiedlichen, ineinandergreifenden Verfahren,
- Transparenz über die Verfahren der Dokumentation, Erfassung und Anerkennung, in Verbindung mit einer

- Vertrauenskultur hinsichtlich von Verfahren der Selbstevaluation,
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion und Selbstevaluation,
- Lernbereitschaft und -fähigkeit.

Wesentliche Grundlagen für die weitere Ausgestaltung der Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland sind modellhafte Ansätze, die es in der Praxis zu erproben gilt (vgl. Abschnitt A.2), eine fundierte und aussagekräftige Datenbasis zu Inanspruchnahme und Wirkungen der bestehenden und der modellhaft entwickelten Verfahren sowie die juristische Erörterung und rechtliche Bewertung der Ausweitung von formaler Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene.

Resümee

„Der Zusammenhalt und die soziale Entwicklung unserer Gesellschaft, unser Wohlstand und die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft hängen immer stärker davon ab, welchen Stellenwert Bildung erhält. Bildung ist der entscheidende Zukunftsfaktor für unser Land, aber auch für die Chancen jedes einzelnen Menschen.“

Koalitionsvertrag vom 11. November 2005

Anknüpfend an die Äußerung der OECD, dass Lernen außerhalb der formalen Bildungssysteme im Allgemeinen kaum sichtbar gemacht, selten verstanden und noch seltener angemessen gewürdigt wird, ist der vorliegende Länderbericht als Teil der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“ mit dem Ziel verbunden, mehr Transparenz im Hinblick auf Verfahren und Systeme der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland und ihre Wirkungen herzustellen. Intention der OECD ist es, unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der jeweiligen Länder eine vergleichende Analyse zum Stand der Anerkennung vorzunehmen, Besonderheiten und übertragbare Beispiele zu identifizieren und Hinweise für die weitere Entwicklung zu erhalten. Für Deutschland geht es um einen systematischen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der Anerkennung und um Stand, Verbreitung und Nutzen der Verfahren selbst. Darüber hinaus intendiert ist ein Erfahrungsaustausch mit anderen Ländern.

Im Folgenden wird zunächst kurz auf die sich an dem Leitfaden der OECD orientierenden Komponenten Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen eingegangen, anschließend werden die Verfahren zusammenfassend bewertet. Der Ausblick fokussiert die Ergebnisse und gibt Hinweise auf Handlungsfelder.

Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen

Der demografische Wandel und die sich ändernden Qualifikationsanforderungen der Wissensgesellschaft stellen für Deutschland ernstzunehmende Herausforderungen des 21. Jahrhunderts dar. Aufgrund der schrumpfenden

und älter werdenden Bevölkerung und der abnehmenden Zahl der jährlich ins Erwerbsleben einsteigenden Personen wird sich die gesellschaftlich erforderliche Arbeit in den nächsten Jahren auf weniger und älter werdende Menschen verteilen. Für diese wird das lebenslange Lernen und das Anpassen der eigenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten an die sich ständig wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt zu einer wesentlichen Voraussetzung für den Erhalt und den Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit und damit zu einem wichtigen Prinzip.

Für Wirtschaft und Gesellschaft wird darüber hinaus möglicher Weise ein sich kurzfristig abzeichnender Fachkräftebedarf in den technologieorientierten und wissensintensiven Branchen im Industrie- und Dienstleistungsbereich relevant. Als unsicher gilt, ob die derzeitigen Zulassungs- und Anrechnungsverfahren gewährleisten können, dass genügend Hochqualifizierte aus dem deutschen Bildungssystem hervorgehen. Erschwerend für die Wirtschaft kommt die Abwanderung von Akademikerinnen und Akademikern sowie von Facharbeiterinnen und Facharbeitern ins Ausland hinzu.

Angesichts dieser Ausgangslage und vor dem Hintergrund weiterer Kontextfaktoren liegt es nahe, alle zur Verfügung stehenden Potenziale zu nutzen: Studierwillige, in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten, einreisewillige Fachkräfte aus dem Ausland, Frauen, Geringqualifizierte, Angehörige bildungsferner Schichten und der älteren Generationen.

Die aktuelle Diskussion um die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland lässt sich auf bildungspolitische Impulse der Europäischen Union zurückführen, die Entwicklungen aus der Bildungspraxis im Zuge von Reformansätzen nationaler (Berufs-) Bildungssysteme aufgreifen. Auf nationaler Ebene finden diese im „Strategiepapier für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ihre Entsprechung. Die Bedeutung, die dem Thema in Deutschland beigemessen wird, zeigt sich in verschiedenen bundespolitischen Programmen und Initiativen, in wissenschaftlichen Expertisen und der Einberufung von Experten-

gremien. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lässt sich jedoch festhalten, dass ein rechtliches Fundament für die formale Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen bislang noch nicht geschaffen wurde. Neben traditionell gewachsenen Strukturen im Bildungssystem, die sich in Richtung einer formalen Anerkennung informellen Lernens entwickelt werden, zeigen sich vielfältige Ansätze unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.

Seit Vorlage des Entwurfs für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), der durch die EU-Kommission infolge des Lissabon-Prozesses erarbeitet wurde, beschleunigt sich die Diskussion um die Gestaltung des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Die Ziele der verbesserten Transparenz über Bildungswege, vereinfachte Zugänge zum tertiären Bereich sowie mehr Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und -stufen rücken stärker in das Zentrum bildungspolitischer Initiativen und Debatten. Insofern führte der Impuls des EQF hin zu mehr Transparenz dazu, dass zusätzliche Anregungen für die weitere Sichtbarmachung des non-formalen und informellen Lernens entstanden und dass Anrechnungen der beruflichen Qualifikationen und der Berufspraxis bei postsekundären Bildungswegen zunehmend diskutiert werden.

Beteiligt in diesem Feld sind die verschiedenen bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Akteure, die in ihrer jeweiligen Funktion unterschiedliche Interessen vertreten und sich in einem offenen Diskussionsprozess bezüglich der Anerkennung informellen Lernens befinden (vgl. Abschnitt B.4).

Ziele der Anerkennung

Die in Deutschland existierenden Verfahren der mit einer Berechtigung im Bildungssystem einhergehenden Anerkennung haben ihren Ursprung teilweise in den Sechzigerjahren. Damit verbunden waren damals gleich zwei Ziele. Einerseits galt es, die starke soziale Selektivität des Bildungssystems zu überwinden und die Chancen aller auf Bildung zu erhöhen, und andererseits sollte durch die Aufhebung von Zugangsbeschränkungen zu höherer Bildung das Qualifikationsniveau der Beschäftigten angehoben und die Wirtschaft damit gestärkt werden. Diese Argumentationslinien

– Erhöhung der Chancengleichheit durch Abbau sozialer Selektivität beim Zugang zu Bildung und Nutzung vorhandener Potenziale zur Stärkung des Wirtschaftsraums – bilden auch heute wesentliche Gründe für das Konzept des lebenslangen Lernens.

In der heutigen Diskussion richtet sich darüber hinaus der Blick zum Einen besonders auf das Erfahrungslernen, das „en passant Lernen“ bei der Bewältigung täglicher Anforderungen in Beruf und Privatleben, das ein wichtiges Feld des Kompetenzzuwachses darstellt, zum Zweiten auf Kompetenzen im Sinne von Handlungsfähigkeit und zum Dritten auf die Ergebnisse von Lernprozessen. Im Vergleich zu früher verändert hat sich auch die Rolle, die dem Individuum zugewiesen wird. Während damals vor allem die Verantwortung des Staates hervorgehoben wurde, wird heute die gemeinsame Anstrengung und damit auch die Verantwortung der Individuen für den Erhalt ihrer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit und damit das Weiterlernen betont.

Wesentliche Gründe für die Entwicklung von Verfahren und Modellen der Anerkennung sind die Steigerung des Bildungsniveaus und die Erhöhung der Teilhabe an Bildung zum Erhalt und Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit. Wie schon im Koalitionsvertrag formuliert, sind Bildung und Lernen wesentliche Antworten, um den gegenwärtigen Herausforderungen, wie der demografischen Entwicklung, den Wanderbewegungen, der Globalisierung der Märkte und dem technologischen Fortschritt, zu begegnen. Es geht darum, bestehende Barrieren zwischen den Bildungsbereichen abzubauen und die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen. Intendiert ist damit, Abschlüsse zu Anschlüssen werden zu lassen und Lernzeiten zu verkürzen, indem an Erlerntes angeknüpft werden kann. Mit der Identifizierung und Anerkennung von Lernleistungen ist die Erwartung verbunden, auch bisher brachliegende Potenziale nutzbar zu machen, die berufliche Mobilität zu erhöhen und dadurch individuelle Fehlentscheidungen und Warteschleifen zu verringern. Identifizierung und Anerkennung von Lernleistungen sind wichtige Voraussetzungen für eine Steigerung des Bildungsniveaus in Deutschland mit Auswirkungen auf die Erwerbsbeteiligung von

Geringqualifizierten, die Integration in Beschäftigung und Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund und die Studierendenquote. Der Country Background Report Germany zeigt, dass es in Deutschland eine Vielzahl von Verfahren mit sehr unterschiedlicher Reichweite gibt, dass aber die bildungspolitischen Zielstellungen bisher nur sehr eingeschränkt erreicht werden.

In diesem Bericht wird zwischen Verfahren unterschieden, die ordnungspolitisch geregelt sind und mit Berechtigungen beim Zugang zu Bildung innerhalb des Bildungssystems und zudem im Beschäftigungssystem einhergehen, zwischen Ansätzen, die theoretisch und praktisch wesentliche Vorarbeiten für die Etablierung einer Anerkennungskultur in Deutschland leisten und Verfahren, die im Beschäftigungssystem und innerbetrieblich wirksam sind.

Verfahren mit Anerkennung im Bildungs- und im Beschäftigungssystem

Die mit einer formalen Anerkennung verbundenen Verfahren richten sich an unterschiedliche Zielgruppen, überwiegend aber an Menschen mit einer beruflichen Ausbildung und Berufserfahrung, und zeichnen sich durch unterschiedliche Ansätze aus. Während die Umschulung und der Zweite Bildungsweg beispielsweise der organisierten Weiterbildung mit Vermittlung und Zertifizierung und damit dem non-formalen Lernen zuzuordnen sind, stellt für die Externenprüfung und den Dritten Bildungsweg in einigen Ländern das Erfahrungslernen im Erwerbsleben die Voraussetzung für die Zulassung zu einer Prüfung dar. Da die Verfahren unterschiedlichen Zuständigkeiten und gesetzlichen Regelungen unterliegen, wird bei der Darstellung zwischen Verfahren im System der Aus- und Weiterbildung und solchen im System der Hochschulen unterschieden.

Die punktuell vorhandenen und wenig differenzierten Daten zu den mit formaler Anerkennung verbundenen Verfahren weisen auf eine vergleichsweise geringe Verbreitung hin. Beispielsweise waren im Jahr 2005 gut sieben Prozent der Teilnehmenden an Prüfungen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen (ohne das Handwerk) Externe, überwiegend mit langjähriger einschlägiger Berufserfahrung. Bei dem Hochschulzu-

gang für beruflich Qualifizierte über den Dritten Bildungsweg sind es bundesweit durchschnittlich weniger als ein Prozent aller Studierenden, die diesen Weg in die Hochschule beschreiten. Mit 47 % liegt der Anteil der Quereinsteiger bei der IT-Weiterbildung zum IT Spezialisten im Jahr 2006 zwar deutlich über den vorangegangenen Beispielen, allerdings ist die Grundgesamtheit so gering, dass ein Vergleich der Anteilswerte nur sehr eingeschränkt aussagefähig ist.

Ansätze und Programme zur Vorbereitung der Anerkennung

Neben den auf eine formale Anerkennung zielenden Verfahren und solchen, die auf dem Arbeitsmarkt Wertschätzung erfahren, existieren in Deutschland Ansätze und Programme zur Förderung des lebenslangen Lernens. Exemplarisch dargestellt sind vier Ansätze, das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, das „ProfilPASS“-System zur Ermittlung und Bilanzierung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen, das DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ und die Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Diese Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch ihre theoretische Fundierung bei gleichzeitiger Praxisnähe den Boden für eine veränderte Lern- und Anerkennungskultur bereiten. Indem sie wesentliche Vorarbeiten leisten, zielen sie langfristig auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen.

Verfahren mit Anerkennung im Beschäftigungssystem

Darüber hinaus gibt es im Beschäftigungssystem wirksame Ansätze, in denen auf informellen Wegen erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden. Dabei handelt es sich einerseits um tarifvertragliche Regelungen und andererseits um betriebliche Verfahren, die bei Einstellungen und besonders bei internen Personalbeurteilungen zum Tragen kommen, wie Arbeitszeugnisse, Personalgespräche und Assessment-Verfahren.

Ausblick

Die Länderstudie Deutschland zeigt die Chancen auf, die in der Anerkennung von auf non-formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen liegen, und verdeutlicht, dass es in Deutschland nicht *ein* System der Anerkennung gibt, sondern ein breites Spektrum an unterschiedlichen Verfahren und Ansätzen. Es handelt sich dabei um eine Reihe nebeneinander bestehender, nicht miteinander verzahnter Verfahren, die unterschiedlichen rechtlichen Regelungen und Zuständigkeiten unterliegen.

Die existierenden Ansätze und Verfahren belegen für eine Reihe von Handlungsfeldern, dass die Anerkennung von Kompetenzen, die auf non-formalem oder informellem Wege erworben wurden, von großem Nutzen für Individuen, Unternehmen und die Gesellschaft insgesamt sein kann. Dies zeigt sich in Fragen wie der Eingliederung Geringqualifizierter, der Ausweitung horizontaler Mobilität im Arbeitsmarkt und der Steigerung der Studierendenquote. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Potenziale in Deutschland bei weitem noch nicht ausgeschöpft werden: Die meisten der bestehenden Verfahren und Ansätze sind in der Praxis noch von untergeordneter Bedeutung. Für eine größere Reichweite und optimierte Anwendung bedarf es in vielen Fällen der (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Verbreitung praxistauglicher Lösungen. Vor allem aber fehlt es bisher an einer unmissverständlichen Richtungsentscheidung der verantwortlichen Akteure in Politik, Bildung und Wirtschaft, dass diese Potenziale des non-formalen und informellen Lernens in Deutschland so effektiv wie möglich genutzt werden. Konkret zeichnen sich aus der Studie folgende Handlungsfelder ab:

Die Recherche zu den Verfahren ergab, dass auch Menschen ohne jegliche Berufsausbildung in geregelten Berufen arbeiten, wie die Bundesagentur für Arbeit ermittelt hat, dass die Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsgängen für Geringqualifizierte tatsächlich aber sehr eingeschränkt sind. Derzeitige Verfahren zielen auf eine Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen und setzen in der Regel Erfahrungen im Erwerbsleben voraus. Einzig die Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung für benachteiligte Jugendliche sind auf

einen Einstieg in das Bildungssystem ausgerichtet. Um aber auch un- und angelernten Erwachsenen Chancen auf einen Einstieg in einen Beruf zu erleichtern, sollten *niedrigschwellige Zugänge* geschaffen werden, in denen berufliches wie auch nicht berufliches Erfahrungslernen Anerkennung finden, etwa durch den Einsatz *kleinschrittiger Module*.

Informelles Lernen außerhalb des beruflichen Kontextes findet in Deutschland in der Regel keine Berücksichtigung. Um aber auch im Ehrenamt oder anderen Bereichen des gesellschaftlichen und privaten Lebens erworbene Kompetenzen anzuerkennen und gezielt nutzbar zu machen, sollten *bei der Weiterentwicklung von Verfahren die Lernleistungen und konkreten Tätigkeiten im Mittelpunkt* stehen.

Kernpunkte der zum Teil in Deutschland heftig geführten Diskussion um Modularisierung bilden die Qualität der beruflichen Ausbildung und das Berufskonzept. Mit einer *zunehmenden Modularisierung* und der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten sehen besonders die Sozialpartner diese beiden Eckpfeiler grundsätzlich in Frage gestellt. Befürchtet werden zusätzlicher Aufwand und Kosten, eine Entwertung der Prüfungen und eine Konkurrenz zu betrieblichen Verfahren. Positiv aber werten die Sozialpartner die erwartete Motivation der Lernenden und die Vermeidung von Redundanzen durch wiederholte Vermittlung des gleichen Stoffs.

Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Verzahnung der Bildungsbereiche. Dazu bedarf es einer gegenseitigen Wertschätzung von Lernformen, Lehrmethoden und dem Ergebnis dieser Lernprozesse, den Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten. Nach wie vor aber bestehen besonders von Seiten der Universitäten Vorbehalte gegen eine Durchlässigkeit. Befürchtet werden mangelnde Studierfähigkeit und ein Sinken des Leistungsniveaus und damit der Qualität insgesamt.

Die bestehenden und von Land zu Land differierenden Regelungen zum Hochschulzugang ohne allgemeinbildenden Schulabschluss werden

vergleichsweise nur selten genutzt und tragen nicht dazu bei, die Quote der Studienberechtigten maßgeblich zu erhöhen. Dazu müsste, wie in der Nationalen Qualifizierungsinitiative geplant, eine *Öffnung der Hochschulen für qualifizierte Berufstätige* erfolgen. Das bestätigen die Erfahrungen der Länder, in denen berufliche Qualifikationen und in Ausnahmefällen auch außerberufliche Tätigkeiten, wie *Familiertätigkeit*, Anrechnung finden. Zur Herstellung einer breiteren Akzeptanz sollten sich Länder und Hochschulen zudem auf *einheitliche, transparente Regelungen* verständigen.

Angesichts des für einzelne Bereiche erwarteten Fachkräftebedarfs in Deutschland ist vorgesehen, zukünftig deutsche und ausländische Stellenbewerberinnen und -bewerber gleich zu behandeln und die Vorrangprüfung für Ingenieure abzuschaffen. Hochqualifizierten sollen nach ihrer Ausbildung in Deutschland bessere Bedingungen und eine Perspektive geboten werden. Um aber insgesamt die Potenziale der derzeit und zukünftig in Deutschland lebenden *Menschen mit Migrationshintergrund* angemessen nutzen zu können, ihnen zumindest die Chance auf eine adäquate Beschäftigung zu geben und ihre Integration zu unterstützen, sollten die begonnenen Bemühungen um *Anerkennung beruflicher (Teil-)Qualifikationen* intensiviert und Zugänge in Beschäftigung und Bildung durch *Anerkennung von beruflichem und nicht beruflichem Erfahrungslernen* eröffnet werden.

Aufgrund des ausgeprägten Bildungssystems, das – eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt – die schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht, und den sich daran orientierenden Verfahren der Anerkennung und aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten, auch bedingt durch die föderale Struktur, bestehen die meisten Verfahren nebeneinander, eine Verzahnung und Abstimmung der Verfahren fehlt bisher. Um diese herzustellen und die Rahmenbedingungen für ein aufeinander abgestimmtes System der Anerkennung zu klären, ist eine *juristische abschließende Bewertung* ratsam. Sie stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Verfahren, ihre Verankerung und Gültigkeit dar. In die Prüfung mit einbezogen werden sollte die Frage, wie das im Beschäftigungssystem gültige Instrument Arbeitszeugnis mit dem Bildungssystem verzahnt werden kann. Damit würde ein

wesentlicher Schritt in Richtung Anerkennung im Prozess der Arbeit informell erworbener Kompetenzen vollzogen.

Die fehlende Verzahnung der Ansätze und Verfahren führt zudem zu großer Intransparenz, besonders für die Individuen. Nicht nur zur Identifizierung der auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen, sondern auch zur Information über Verfahren der Anerkennung dieser Kompetenzen, ihre Bewertung und zur gezielten Vorbereitung auf diese Verfahren bedarf es einer qualifizierten *Beratung vor Ort*.

Die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland wird maßgeblich von Bund und Ländern getragen und von Mitverantwortlichen wie den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft und den Gewerkschaften begleitet. Die Arbeit konzentriert sich derzeit auf die Zuordnung von formalen Bildungsabschlüssen zu Niveaustufen, unberücksichtigt dabei bleibt bisher das informelle Lernen. Um die *Potenziale des informellen Lernens* aber nutzen zu können, sollte es im Rahmen des *DQR* Berücksichtigung finden.

Wesentliche Voraussetzung zur Herstellung von Vergleichbarkeit und Bewertung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten ist zunächst deren *Messung*. Bisher ungelöst aber ist die Frage, wie *Handlungskompetenzen* differenziert und in großem Umfang gemessen werden können. Die bestehenden Verfahren sind für eine großflächige Verbreitung zu aufwendig. Eine ausschließliche Konzentration auf abfragbare fachliche Kenntnisse aber würde dem mit der Anerkennung informellen Lernens verbunden Anliegen nicht gerecht.

Informelles Lernen stellt keine Alternative zur zumeist in Kursen organisierten Weiterbildung, sondern eine Ergänzung dar. Als eine wichtige Lernaktivität aber sollte es als solches erkannt und gefördert werden. Die *Anbieter* im wenig übersichtlichen Sektor der Weiterbildung sollten in der Lage sein, durch formales, non-formales und informelles Lernen erworbene Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten einzuordnen, und ihre Kursangebote den Tendenzen der zunehmenden Erkennung und Anerkennung informellen Lernens anzupassen.

Bisher gibt es wenig differenzierte Informationen zu *Inanspruchnahme und Wirkungen* der Verfahren der Anerkennung. Um Transparenz über ihre Reichweite und Bedeutung herzustellen und fundierte Empfehlungen für die weitere Ausgestaltung der Anerkennung abzugeben, sollten quantitative und qualitativ-biografische *empirische Untersuchungen* durchgeführt werden. Aufgrund der Datenlage ist es derzeit in Deutschland nicht möglich, eine gesicherte Antwort auf die Frage der OECD im Rahmen dieser Aktivität dazu zu geben, wer bei den einzelnen Verfahren profitiert und wer nicht. Über alle Verfahren hinweg aber zeigt sich, dass berufliche Erfahrung wesentliche Voraussetzung für die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen darstellt, dass aber für Geringqualifizierte ohne Berufserfahrung wenig Möglichkeiten des Einstiegs in das Bildungs- und das Beschäftigungssystem bestehen.

Mit der Einführung des Leistungspunktesystems wurde in den Hochschulen eine Basis für die erweiterte Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Erfahrungen auf zu erbringende Studienleistungen gelegt. Durch die veränderte Struktur der Abschlüsse an den Universitäten und die Einführung des Bachelors wurden gleichzeitig Mobilitätspfade für Berufserfahrene eröffnet. Eine systematische Erfassung der an den einzelnen Universitäten und Fachhochschulen bestehenden Angebote der Zulassung und Anrechnung von beruflicher Erfahrung im Rahmen von Validierungs- oder Bewertungsverfahren liegt bisher nicht vor. Um die konkreten Ansätze der Anrechnung und der Zulassungspraxis einschätzen und bewerten zu können, sollten sie *systematisch erfasst und analysiert* werden. Auch für den Bereich der Fortbildungen, die nicht auf durch BBiG bzw. HwO geregelten Berufe aufbauen, gibt es bisher keinen Gesamtüberblick über *Struktur, Ausmaß und Verbreitung* der Verfahren.

Zertifikaten von Bildungsgängen und Arbeitszeugnissen mit Beschreibung der Tätigkeiten und Bewertungen kommt bei Bewerbungen um einen Arbeitsplatz eine besondere Bedeutung zu. Unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelte Verfahren der Kompetenzermittlung, die neben auf formalen Wegen erworbenen Kompetenzen besonders non-formal und informell Erlerntes im

Fokus haben, nutzen zur Darstellung der identifizierten Kompetenzen in der Regel Nachweise. Sie basieren – anders als die beiden vorgenannten – nicht auf Prüfungsergebnissen und Fremdeinschätzungen, sondern auf Selbstreflexion und Selbstbewertung der Individuen. Des vergleichsweise geringen Verkehrswertes wegen wird diesen Verfahren ein nur eingeschränkter Nutzen zugeschrieben. Welche Wirkungen aber durch die Stärkung der Individuen tatsächlich entstehen und welchen Nutzen sie für sich erkennen, sind entscheidende Fragestellungen für eine *Wirkungsanalyse*.

Ein fundiertes Konzept ist für ein angemessenes *Dokumentationssystem zur Erfassung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten* zu entwickeln. Einschlägige Instrumente der Personalentwicklung, betriebliche Regelungen u.a. in den Tarifverträgen, Arbeitszeugnisse und Nachweise über informelles Lernen sowie Zulassungen zu beruflichen Abschlussprüfungen oder Hochschulzugänge sind sehr heterogen und ohne zusätzliche Informationen nur schwer einordenbar. Die bessere Abstimmung verschiedener Ansätze, der Ausbau bestehender Instrumente und die Weiterentwicklung von Dokumentationssystemen informellen Lernens im Sinne ihrer Systematisierung und größerer Transparenz würde gewiss die Nachfrage der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhöhen, sich eigene Berufserfahrungen, non-formale Weiterbildung und informelles Lernen dokumentieren und zertifizieren zu lassen.

Trotz vielfältiger konkreter Verfahren und zukunftsweisender Ansätze zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland zeigt die Länderstudie, dass die Entwicklung einer Anerkennungskultur in Deutschland weiterer vielschichtiger Anstrengungen bedarf, um den aktuellen Herausforderungen angemessen und mit Blick auf die Zukunft zu begegnen. Es gilt, unter Berücksichtigung der Erfahrungen anderer Länder einen eigenen Weg für Deutschland zu gehen, der im Bildungssystem und seinen rechtlichen Grundlagen verankert und von allen zuständigen Akteuren maßgeblich mitgetragen werden muss.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Berufliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (2007): QUEM-Bulletin, Jg. 2007, Heft 1, Berlin
- arbeitsmarkt50.de: Der demografische Wandel und seine Folgen. Projekt der Volkshochschule und Musikschule Wilhelmshaven gGmbH. <http://www.arbeitsmarkt50.de/01demografischerwandel.html> (Zugriffsdatum: 26.2.07)
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn
- AusbildungPlus: Jahresbericht 2007 – Ausführliche Fassung <http://www.ausbildungplus.de/presse/download/index.html>, (Zugriffsdatum 20.06.07)
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: IAB (Hrsg.): Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit, Nürnberg 1998, S. 461–472
- Bahn Müller, Reinhard (2001): Stabilität und Wandel in der Leistungsentlohnung. In: WSI Mitteilungen (7), S. 426–433.
- Balschun, Boreslav; Vock, Rainer (2006): Potenziale und Bedarfe zur Nutzung des IT-Weiterbildungssystems. Eine empirische Studie zur Entwicklung des IT-Weiterbildungssystems aus Sicht von Betrieben und IT-Fachkräften. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 85. Bonn
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marie-Luise Beck, Berlin
- Beicht, Ursula (2005): Berufliche Weiterbildung von Frauen und Männern im Ost-West-Vergleich, Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Forschung Spezial, Heft 10, Bonn
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth; Walden, Günther (2004): Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer? In: BWP (5), S. 5–9
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth; Walden, Günther (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 274. Berufsbildungsgesetz (BBiG) i.d.F. vom 23. März 2005 (BGBl. I)
- Bjørnavold, Jens (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, Thessaloniki
- BLK (2004b): Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA), Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm, Heft 120.
- BLK (2004c): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung, Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 114.
- BLK (2004d): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung, Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 113.
- BLK (2005a): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“), Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 123.
- Bonin, H., Schneider, M.; Quinke, H.; Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. In: Institut zur Zukunft der Arbeit: IZA Research Report No. 9, Bonn, S. 179–183.
- Bott, Peter (2000): Erste Ergebnisse im Rahmen der repräsentativen Stellenanzeigenanalyse des BiBB. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten, Bielefeld 2000, S. 75–79
- Braun, Ludwig Georg (2001) Kompetenz als Schlüsselfaktor. In: GdWZ 12 (5) 197–200
- Bretschneider, Markus (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Bonn http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (Zugriffsdatum 04.06.2007)
- Bundesagentur für Arbeit (2006a): IT Berufe. Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Weiterbildung und Beruf, Ausgabe 2006/2007, Nürnberg

- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006b): Beruf, Bildung, Zukunft. Der 2. Bildungsweg in den einzelnen Bundesländern. Nachholen von Schulabschlüssen und Studieren ohne Abitur. Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Ausgabe 2006/2007, Nürnberg
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006c): Beruf, Bildung, Zukunft. Informationen für Akademiker/innen. Ausgabe 2006/2007. Heft 23, IT-Berufe, Nürnberg
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2006d): Beruf, Bildung, Zukunft. Informationen für Akademiker/innen. Ausgabe 2006/2007. Heft 26, Naturwissenschaften, Nürnberg
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2002): Angebote dualer Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht eines Vorhabens. Nr. 3.0.511. 2002. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge.pdf>. Zugriffsdatum 11.04.07
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2005): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2005 des BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2005): Nutzung von berufsbezogenen (PC- bzw. netzgestützten) Medien im Elektrohandwerk. Ergebnisse einer Befragung von Auszubildenden und ÜBS-Ausbildungspersonal. Veröffentlichung im Internet: 12.12.2005. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a32org_gesamtauswertung_fogolin_zinke.pdf (Zugriffsdatum: 28.7.07)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2007): Schaubilder zur Berufsbildung. Strukturen und Entwicklungen, Ausgabe 2007. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_ausweitstat_schaubilder_heft-2007.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2007a): Jährliches Forschungsprogramm 2007. Neue Forschungsprojekte, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jaehrliches-forschungsprogramm_2007.pdf (Zugriffsdatum: 26.2.07)
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (2005a): Politische Ziele http://www.zuwanderung.de/3_polit-ziele.html, Zugriffsdatum: 28.07.07
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) (2005b): Zuwanderungsrecht und Zuwanderungspolitik. Broschüre des Bundesministeriums des Inneren, Berlin
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) (2005c): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2005), Berlin
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hrsg.) (2006): Bericht zur Evaluierung des Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz), Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2006): Verlängerung der Übergangsregelungen bei der Arbeitnehmerfreizügigkeit bis 2009, Material zur Information. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Bildungsreform Band 7
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007c): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Bekanntmachung vom 28.3.2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007d): Wachstumspotential der Weiterbildung nutzen. Eckpunktepapier zur Einführung des Weiterbildungssparens, Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2000): Berufsbildungsbericht 2000, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004a): Berufsbildungsbericht, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004b): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Berlin

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004b): Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, Berlin www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005a): Berufsbildungsbericht, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005c): Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulzugänge“ vom 14. Januar 2005
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005d): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006a): Berufsbildungsbericht 2006, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006b): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007a): Berufsbildungsbericht 2007, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007b): Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2007, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007c): Entwicklung eines Leistungspunktsystems in der beruflichen Bildung. Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Bekanntmachung vom 28.3.2007
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007d): Wachstumspotential der Weiterbildung nutzen. Eckpunktepapier zur Einführung des Weiterbildungssparens, Bonn/Berlin
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte, Heft 132, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (2003a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Heft 107, Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003b): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 110, Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115, Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2005): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm am 23./24. Juni 2005 in Fulda, Heft 132, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2007): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. <http://www.blk-info.de/index.php?id=217>, (Zugriffsdatum 23.04.2007)
- Charité Universitätsmedizin Berlin, Hoogeschool Zuyd (2006): Bachelor of Nursing für Quereinsteiger. Broschüre März 2006, Berlin
- Däubler, Wolfgang (1999): Arbeitszeit – Freizeit – Lernzeit. In: Dobischat, Rolf u.a. (1999): Beiträge zur Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“, Duisburg, S. 77
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe – Stand Januar 2007, Berlin

- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2006): Anforderungen des DGB an einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), Stand Dezember 2006
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2004): Karriere mit Lehre. Fünfte Erfolgsbefragung zu IHK Weiterbildungsprüfungen 1997–2002, Bonn, Berlin
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung (DIE/ DIPP/IES) (2006): ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation, Frankfurt am Main
- Dietsche, Barbara (2004a): Anhang 1 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der Umfrage zu Lebenslangem Lernen bei Ländern und Bund. In: BLK (2004), S. 37–73
- Dietsche, Barbara (2004b): Anhang 2 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Good-practice-Beispiele. In: BLK (2004), S. 77–121
- Dietsche, Barbara; Meyer, Heinz (2004c): Anhang 3 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. In: BLK (2004), S. 1–100
- Dohmen, Dieter; Hesselle, Vera de; Himpele, Klemens (2007): Analyse möglicher Modelle und Entwicklungen eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen, Bonn, Berlin
- Dohmen, Gunther (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg.: BMBF, Berlin
- Dostal, Werner (2003): Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, Gerald A. (2003): Zertifizierung non-formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster, S. 103–116
- Eberle, Astrid; Racky, Sabine (2004): Untersuchung der Akzeptanz von Personal- und Zielvereinbarungsgesprächen. In: Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie; S. 22; abrufbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/307/index.html>
- Ehrke, Michael; Müller, Karlheinz (2002): Begründung, Entwicklung und Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems. In: BMBF (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation, Bonn
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. In Vorbereitung
- Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel. KOM (1995) 590
- Europäische Kommission (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft), Brüssel
- Europäische Kommission (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Brüssel den 10.11.2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf. Zugriffsdatum: 28.7.2007
- Europäische Kommission (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Brüssel den 10.11.2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf. Zugriffsdatum: 28.7.2007
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (1995): Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996), Brüssel. 95/431/EG
- Faulstich, Peter: Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Hrsg. von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens, Bielefeld 2004
- Frank, Marco (2006): Praktika statt Ausbildung. In: soli aktuell. Newsletter der DGB-Jugend

- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2006): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachkonferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn
- Füssel, Hans-Peter (2003): Weiterbildungspässe – Überlegungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einer Einführung. Gutachten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie. Anlagenband der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“. Bremen
- Füssel, Hans-Peter; Moewes, Malte; Ziegele, Frank (2006): Die Studiengänge im Überblick. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Neue Studiengänge in Deutschland. Positionen, Januar 2006, Essen, S. 14–17
- Gemeinsame Empfehlung (2003) des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003
- GMD-Forschungszentrum Informationstechnik GmbH (2001): Das Mitarbeitergespräch in der GMD. Sankt Augustin
- Hadeed, Anwar (2004): Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, Oldenburg
- Hanf, Georg; Rein, Volker (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: *bwp@*, Nr. 11, http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf
- Hartmann, Michael (2006): Chancengleichheit trotz Studiengebühren: die USA als Vorbild? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 48/2006)*, S. 32–38, siehe auch Pressemitteilung des Deutschen Studentenwerks vom 28.06.2006 (<http://idw-online.de/pages/de/news165839>)
- Hecker (1994): Ein nachgeholtter Berufsabschluss lohnt sich allemal – Externenprüfung in der Praxis. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (6) S. 27–33.
- Heine, Christoph; Kerst, Christian; Sommer, Dieter (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. In: *HIS: Forum Hochschule* (1), Hannover
- Hell, Benedikt; Boramir, Ilkay; Schaar, Hagen; Schuler, Heinz (2006): Interne Personalauswahl und Personalentwicklung in deutschen Unternehmen, *Wirtschaftspsychologie* (1) 2–22.
- Hippach-Schneider, Ute; Krause, Martina; Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, hrsg. von Bousquet, Sylvie, *Cedefop Panorama series 136*, Luxemburg
- Hochschul-Information System (HIS) (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Kurzinformation A1/2005, Hannover
- Hochschul-Information-System (HIS) (2006): E-learning an deutschen Fachhochschulen. Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis. *HIS: Forum Hochschule* 5/2006, Hannover
- Hochschul-Information-System (HIS); Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht.
- Hradil, Stefan (1990): Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neuen Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: *Bundeszentrale für Politische Bildung*, S. 73–99
- HRK (2007): Ungewöhnliche Wege zur Promotion? Rahmenbedingungen und Praxis der Promotion von Fachhochschul- und Bachelor-Absolventen. *Beiträge zur Hochschulpolitik* 3/2007, Bonn
- HRK (Hrsg.) (2006): *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Bonn
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.) (2007): *iwd*, Nr. 27, Köln

- Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) und Stahlwerke Bremen GmbH (Hrsg.) (2006): Angelernt? Beruf gelernt! Mit Fachkräften erfolgreich in die Zukunft. Ein abschlussbezogenes Nachqualifizierungsprojekt der Stahlwerke Bremen GmbH. Teilvorhaben Wissenschaftliche Begleitung des Netzwerks Qualifizierungswege für An- und Ungelernte, Offenbach
- Käpplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa, Bonn (im Internet unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf)
- Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung, Bielefeld
- Käpplinger, Bernd; Reutter, Gerhard (2005): Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzdokumentation für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Manuskriptdruck, Berlin
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms
- Kloas, Peter-Werner (2002): Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: BWP (2) 2002, S. 34–38
- Kloas, Peter-Werner (2006): Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: BWP (2) 2006
- Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU und SPD vom 11. November 2005
- Koch, Christiane; Krings, Ursula (2004): Dokumentation und Zertifizierung nicht-formaler Lernprozesse. Wie geht das in der Praxis? In: Durchblick, Heft 04/2004
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. KOM (2001) 678
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Aktionsplan der Kommission für Qualifikation und Mobilität, Brüssel. KOM (2002) 72
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlamentes und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS), Brüssel. 2003/0307 (COD)
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Abrufbar unter <http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf>
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2005): Position der deutschen Wirtschaft. Vorschlag für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell. März 2005
- Landeshauptstadt Hannover (2006): Gemeinsam interkulturelle Stärken leben. Beratungs- und Qualifizierungsangebote. Broschüre des Fachbereichs Bildung und Qualifizierung, Hannover
- Mucke, Kerstin (2003): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Eine Übersicht. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Mucke, Kerstin (2004) Etablierung eines Leistungspunktsystems in beruflicher und akademischer Bildung In: Tagungsdokumentation KWB-Tagung „Mehr Attraktivität durch Durchlässigkeit – Neue Formen der Kooperation zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung“ am 23. Juni 2004 in Berlin
- Mucke, Kerstin; Grunwald, Stefan (2002): Leistungspunktsystem in der beruflichen Weiterbildung – Bereich IT. In: BMBF (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn

- Mucke, Kerstin; Schwiedrzik, Bernd (1997): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten, Berichte zur beruflichen Bildung Heft 206, Bielefeld
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007–2010, Berlin 2007
- Niedersächsischer Landtag, 15. Wahlperiode, 114. Plenarsitzung am 8. März 2007: Antwort des MWK
- Obermann, C. (2002): Assessment Center. Wiesbaden
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004): Education at a Glance. OECD Briefing Notes for Germany
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2005): The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Report from Thematic Group 2: Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal Learning, Paris
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2006): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006, Bielefeld
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2006a): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation, S. 4Pforr, Yvonne; Balschun, Boreslav; Vock, Rainer (2006): Evaluation des IT-Weiterbildungssystems. Qualifizierung im Prozess der Arbeit. Eine Auswertung und Beschreibung von Modellversuchen und Forschungsprojekten. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BiBB, Heft 84, Bonn
- Pro Qualifizierung (2006): Arbeitsmärkte in der Europäischen Union – Offen und zugänglich für alle? Europäische Migrationsgespräche. Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt, Berlin
- ProIT Professionals (2004): Projektinformation. Pilotprojekt ProIT Professionals. Brückenschlag zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. TU Darmstadt, <http://www.bildungsbuero-koeln.de/pdf/ProIT.pdf>
- ProIT Professionals (2005): ProIT-Report Nr. 2. Perspektiven mit der neuen IT-Weiterbildung. Eine Umfrage unter Teilnehmerinnen und Teilnehmern der IT-Professional-Weiterbildung, Darmstadt, http://www.proit-professionals.de/dokumente/ProIT-Report_2.pdf
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/Main, S. 35–39
- Reuling, Jochen; Hanf, Georg: OECD Project „The Role of Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning“. Länderbericht Deutschland. Hrsg. vom BiBB, Forschung Spezial (7), Bielefeld 2004
- Rürup, Bert; Kohlmeier, Anabell (2007): Wirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung des Weiterbildungssparens, Bonn, Berlin
- Rump, Jutta (2004): Der demografische Wandel – Konsequenzen und Herausforderungen für die Arbeitswelt. In: Zeitschrift für angewandte Arbeitswissenschaft, Nr. 181, 2004, S. 49–65
- Sandhaas, Bernd (1986): Bildungsformen. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart, S. 399 f.
- Schmitt, Arno (2005): Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen aus der Sicht von Großbetrieben. In Frank, Irmgard; Gutschow, Katrin; Münchhausen, Gesa (Hrsg.) (2005): Informelles Lernen, Bonn, S. 71–81.
- Scholz, Wolf-Dieter (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen, Oldenburg
- Schuldt, K.; Troost, A. (2004): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Quo vadis? Progress-Institut für Wirtschaftsförderung, Bremen, Teltow
- Schwarz-Hahn, Stefanie; Rehbürg Meike (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (Zugriffsdatum: 26.2.07)

- Seidel, Sabine (2005): Berichterstattung zur Weiterbildung in ausgewählten europäischen Ländern. In: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke; Post, Julia (2005) Konzeptstudie BSW – AES. Nationale und europäische Bildungsberichterstattung im Themenfeld Weiterbildung, München
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, <http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder (KMK) (2006): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, Stand Februar 2006.
- Seyfried, Brigitte (2003): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine, BWP Sonderausgabe
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen 2000, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen 2003, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen 2005, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006a): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen, Schuljahr 2005/2006, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006b): Fachserie 11, Reihe 4.1, Studierende an Hochschulen Wintersemester 2003/2004, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006c): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse, Wiesbaden
- Stieler-Lorenz, Brigitte (2002): Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung, in: Matthias Rohs (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen: Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster
- Stieler-Lorenz, Brigitte (2002): Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung
- Vester, Michael; von Oertzen, Peter; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt
- Weiß, Reinhold (2001): Kompetenzentwicklung als Herausforderung der betrieblichen Weiterbildung. In: Becker, M.; Schwarz, V. (Hrsg.) (2001): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, München
- Wissenschaftsrat (1991): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er-Jahren, Bonn
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Berlin
- Wolter, André (2003): Formale Studienberechtigung und non-formale Bildung in der Lebensspanne – Das Beispiel der Studienzulassung nicht-traditioneller Studierender. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster S. 83–99
- Wolter, André (2004): Still ruht der See. Hochschulzugang und soziale Ungleichheit. Im Internet unter: <http://www2.klassenbildung.de/uploads/wolter.pdf>
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (2006): Wie werden Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung umgesetzt? Evaluationsbericht. Berlin, Düsseldorf
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH): Einstiegsqualifizierung mit Handwerkskammerzertifikat, Berlin 2005

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildung in Deutschland: Grundstruktur.....	14
Abbildung 2: Struktur eines Jahrgangs nach Abschlussarten 2004.....	15
Abbildung 3: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2000 und 2004 nach schulischer Vorbildung in Prozent.....	15
Abbildung 4: IT-Weiterbildungssystem – Betriebliche Karrieren durch arbeitsprozessorientierte Weiterbildung.....	30
Abbildung 5: Einsatzhäufigkeiten der Verfahren zur internen Personalauswahl	55
Abbildung 6: Ausländeranteil an Auszubildenden in Westdeutschland 1993 bis 2004.....	67
Abbildung 7: Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung	73

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bevölkerung in Deutschland und Ausländeranteil 2005	19
Tabelle 2: Erwerbsstatus 2005.....	20
Tabelle 3: Externe Prüfungsteilnehmende nach Art der Zulassung und Ausbildungsbereich 2005.....	22
Tabelle 4: Externe Prüfungsteilnehmende nach Ausbildungsbereichen seit 1995.....	23
Tabelle 5: Entwicklung der Teilnahme an Prüfungen der Aufstiegsfortbildung und Prüfungserfolge seit 1995.....	27
Tabelle 6: Entwicklung der Teilnahme an Abschlussprüfungen nach einer Umschulungs- maßnahme seit 2000.....	29
Tabelle 7: Zertifizierte IT-Spezialisten	32
Tabelle 8: Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte nach Bundesland.....	37
Tabelle 9: Beispiel: Beschäftigte in BBiG/HwO-Berufen nach Geschlecht (Stand 2005) sowie Anteile der Beschäftigten ohne bzw. mit unbekannter Berufsausbildung (Stand 2003/2004).....	52
Tabelle 10: Interne Personalauswahl durch Assessment	60
Tabelle 11: Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag nach schulischer Vorbildung in Prozent.....	66
Tabelle 12: Entwicklung der Absolventenzahlen nach Altersgruppen in den Jahren 1998 bis 2005	69
Tabelle 13: Abgelegte Abschlussprüfungen nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Erfolgsquoten.....	69

Tabelle 14:	Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung seit 1979.....	71
Tabelle 15:	Teilnahme an Weiterbildung nach Altersgruppen seit 1979 im Bundesgebiet.....	71
Tabelle 16:	Teilnahme an Weiterbildung von Deutschen und Ausländern seit 1997 im Bundesgebiet.....	73
Tabelle 17:	Beteiligung am informellen beruflichen Kenntniserwerb bei ausgewählten Gruppen von Erwerbstätigen 2003.....	75
Tabelle 18:	Auszubildende in neuen Berufen seit 1997.....	80
Tabelle 19:	Entwicklung und Verteilung der Einkommen 1998 und 2003.....	85
Tabelle 20:	Armutsrisikoquoten in Deutschland.....	85
Tabelle 21:	Betriebs-, Beschäftigten-, Umsatz- und Auszubildendenbestand im Handwerk 2006.....	112
Tabelle 22:	Mitgliederzahlen der DGB-Gewerkschaften 2006.....	114
Tabelle 23:	Beispiele zur Förderung von Aus- und Weiterbildung in den Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundes des Jahres 2005 (in Mio. €).....	117
Tabelle 24:	Einschätzungen der Teilnehmenden zum Nutzen von beruflicher Weiterbildung.....	123
Tabelle 25:	Motive und Nutzen abschlussbezogener Weiterbildung.....	127

Abkürzungsverzeichnis

ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
FernUSG	Fernunterrichtsschutzgesetz
GG	Grundgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IES	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

