

Ansatzpunkte für eine aktive Lebenslaufpolitik in der Umsetzung des Deutschen Qualifikations- rahmens für lebenslanges Lernen

Expertise zu Gender Mainstreaming im Kontext des DQR

Autorin: Dr. Hildegard Schicke



Gefördert durch die Senatsverwaltung
für Arbeit, Integration und Frauen

WEITERBILDUNG
NETZWERKE
BERATUNG
POLITIK



Berliner Frauenbund
1945 e.V.



FRAU | BERUF | BILDUNG | ARBEIT

Wir danken allen Expertinnen des Arbeitskreises ganz herzlich für die engagierte Mitarbeit und Ihren fachlichen Input.

Herausgeberin	KOBRA Koordination und Beratung für Frauen und Unternehmen Kottbusser Damm 79 10967 Berlin Tel. 030 695923-0 www.kobra-berlin.de info@kobra-berlin.de
Träger	Berliner Frauenbund 1945 e.V.
Redaktion	Roswitha Jungkunz und Petra Tesch, KOBRA
Layout	Petra Tesch, KOBRA
Titel-Layout	Martina Puchalla, puchalla@scottiedesign.com (Bildnachweis Titel: istockphoto)
Stand	Berlin, Mai 2012



Diese Publikation wird unter den Bedingungen einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Eine elektronische Fassung kann von www.kobra-berlin.de heruntergeladen werden. Sie dürfen das Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen.

Es gelten folgende Bedingungen:

Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).

Keine kommerzielle Nutzung: Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Keine Bearbeitung: Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für das lebenslange Lernen ist ein wichtiger Schritt hin zu einem europäischen Bildungsraum erfolgt. Dadurch bietet sich erstmals die Chance, in Deutschland erworbene Qualifikationen und Kompetenzen europaweit zu vergleichen.

Vorausgegangen waren lange Verhandlungen zwischen dem Bund, den Ländern und den Sozialpartnern, in denen deutlich wurde, dass die konsequente Umsetzung der europäischen Empfehlungen im Deutschen Qualifikationsrahmen auch mit einem Umdenken in der nationalen Berufsbildung verbunden ist und den Blick aus einer gemeinsamen, bildungsbereichsübergreifenden Perspektive erfordert.

Im DQR spielt es keine Rolle, wo Qualifikationen und Kompetenzen erworben wurden. Erklärtes Ziel ist hingegen, horizontale und vertikale Durchlässigkeit zu ermöglichen und Menschen durch die Anerkennung und Anrechnung ihrer Lernergebnisse zu motivieren, lebenslang weiter zu lernen. Wenn viele verschiedene Bildungswege für ganz unterschiedliche Menschen ermöglicht werden, entsteht ein Bildungssystem, das ein- statt ausschließt. Gerade für Berlin mit seiner sehr heterogenen Bevölkerungsstruktur ist das wichtig.

Die Frage, wie das deutsche Bildungssystem Frauen und Männern in unterschiedlichen Lebensphasen Lernen und die Anerkennung von Lernleistungen ermöglicht, hatte bei der Erarbeitung des DQR bisher nur eine untergeordnete Bedeutung. Die Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen hat deshalb eine Studie in Auftrag gegeben, die die gleichstellungspolitische Relevanz des DQR analysiert und aufzeigt. In der vorliegenden Expertise wird der anerkannte gleichstellungspolitische Ansatz der aktiven Lebenslaufpolitik erstmals in der Umsetzung des DQR dargestellt.

Die Ergebnisse der Studie wurden von einer Expertinnengruppe aus den Bereichen Berufsbildung, Bildungsberatung, Weiterbildung, Arbeitsmarktpolitik und Gleichstellungspolitik im Rahmen von mehreren Workshops zur Genderperspektive im DQR erarbeitet. Wir danken allen Expertinnen für ihre engagierte Arbeit.

Wir wünschen uns, dass die Analysen und Empfehlungen für eine aktive Lebenslaufpolitik in der Umsetzung des DQR für Lebenslanges Lernen viele Leserinnen und Leser findet - auch über die Grenzen Berlins hinaus - und dass sie die Verantwortlichen der Bildungspolitik dazu anregen, GenderMainstreaming im Kontext des DQR zu verankern.

Barbara Loth

Staatssekretärin in der Senatsverwaltung für Arbeit Integration und Frauen

INHALT

0	Einleitung	7
1	Der deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen	11
1.1	Die Ziele von EQR und DQR	11
1.2	Der DQR als Transparenzinstrument	16
1.3	Der Bildungsbereich Weiterbildung im DQR	25
1.4	Die Einbeziehung von Ergebnissen non-formalen und informellen Lernens in den DQR als Systementwicklung	27
2	Chancenungleichheiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem und Gleichstellung im DQR	30
2.1	Gleichstellung im DQR – zum Stand der Diskussion	31
2.2	Gender Mainstreaming im Kontext des DQR	35
2.3	Das Konzept „Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf“	36
3	Chancen im lebenslangen Lernen - Chancen, Kompetenzen und Qualifikationen zu nutzen	40
3.1	Übergänge in der Schullaufbahn und Erwerb schulischer Bildungsabschlüsse	42
	Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Jungen und Mädchen im Lebensverlauf	44
	Bezug zum DQR	45
	Empfehlung	45
3.2	Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und in das Studium	46
	Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von jungen Männern und jungen Frauen im Lebensverlauf am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und in das Studium	51
	Bezug zum DQR	52
	Empfehlung	53

3.3	Geschlechtstypische Berufsorientierung, getrennte Berufsbildungssysteme und Einmündung in einen beruflich segregierten Arbeitsmarkt _____	54
	Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf _____	58
	Bezug zum DQR _____	59
	Empfehlung _____	60
3.4	Übergänge am Arbeitsmarkt und Nutzung von Qualifikationen im Erwerbsverlauf _____	61
	Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf _____	68
	Bezug zum DQR _____	70
	Empfehlung _____	71
3.5	Weiterlernen im Lebensverlauf _____	71
	Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf _____	79
	Bezug zum DQR _____	81
	Empfehlung _____	82
3.6	Informelles Lernen _____	84
	Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf _____	90
	Bezug zum DQR _____	91
4	Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Infrastruktur lebenslangen Lernens – Vorschlag eines Modells _____	92
5	Anhang _____	100
5.1	Expertinnen der Arbeitskreises _____	100
5.2	Key Notes zu den Workshops _____	101
6	Literaturverzeichnis _____	102

„Letztendlich stoßen in der aktuellen Debatte das neue Paradigma des lebenslangen Lernens, das die Gestaltung und Realisierung von Lernwegen in die Hand der Lernenden legt, und das traditionelle System zertifikatsorientierter Bildungswege noch wenig vermittelt aufeinander.“

(Nuissl, 2011)

0 Einleitung

Mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) erfolgt ein weiterer Schritt hin zu einer europäischen Bildungslandschaft zur Förderung der beruflichen Mobilität von Jugendlichen und Erwachsenen. Die Anerkennung ihrer Qualifikationen soll nicht mehr an nationalen oder gar regionalen Grenzen scheitern. Der Deutsche Qualifikationsrahmen ist gleichzeitig ein Projekt zur Modernisierung des deutschen Bildungssystems. Erstmals wird ein bildungsbereichs-übergreifendes kompetenzbasiertes Profil der in Deutschland erworbenen Qualifikationen vorgelegt, das zu einer transparenten und vergleichbaren Beschreibung von Qualifikationen führt. Damit sind Voraussetzungen geschaffen, um das lebensbegleitende Lernen und die Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu fördern. Der DQR ist ein wichtiger Beitrag, um die systemische Qualität des Bildungswesens zu verbessern.

Lernen im Lebensverlauf als übergeordnete Perspektive

Im Deutschen Qualifikationsrahmen werden erstmals die in den unterschiedlichen Teilsystemen unseres Bildungswesens erworbenen Qualifikationen in Relation zueinander gesetzt. Dies hat zu Kontroversen unter den Akteuren der Teilsysteme geführt, die im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für die Einführung des DQR Verantwortung tragen. Das deutsche Bildungssystem ist relativ stark segmentiert, und das Denken aus einer gemeinsamen bildungsbereichsübergreifenden Perspektive ist neu. Grundsätzlich stellt das Paradigma des lebenslangen Lernens die segmentierten Teilsystemen unter eine übergeordnete Perspektive, der alle Akteure verpflichtet sind. Im ‚Normalfall des lebenslangen Lernens‘ lernen Menschen in mehreren Teilsystemen, erwerben informell non-formal und formal Kompetenzen und integrieren die Lernergebnisse ganz selbstverständlich in ihren (Bildungs-)Biografien.

Erklärtes Ziel des DQR ist es, die Teilsysteme dafür zu flexibilisieren damit

die horizontale und vertikale Durchlässigkeit für mehr Menschen lebensphasengerecht möglich wird.

Betrachtet man die getrennten Bildungsbereiche unter der übergeordneten Konzeption des Lernens im Lebenslauf, so ergibt sich zugleich eine neue Perspektive für die Weiterentwicklung des DQR und für seine Umsetzung. Das ist das Ergebnis einer Expertinnengruppe, die im Rahmen von vier Workshops zur Genderperspektive im DQR ihre Fachexpertise eingebracht, engagiert diskutiert und beratend die hier vorgelegte schriftliche Ausarbeitung begleitet hat.¹ Die Lebensverlaufsperspektive im DQR wird entsprechend in der Studie ausführlich dargestellt, um die relevanten Aspekte für Gender Mainstreaming zu identifizieren und Ansatzpunkte für eine aktive Lebenslaufpolitik in der Umsetzung des DQR aufzuzeigen.

Gender Mainstreaming im Kontext des DQR

Bildung ist eine staatliche Aufgabe der Daseinsvorsorge und Schlüssel zu dauerhaftem Einkommen und zu Beschäftigung² – entsprechend ist die Analyse

von Ungleichheit bei der Teilhabe am lebenslangen Lernen und bei der Nutzung von Qualifikationen ein Thema von Gleichstellungspolitik. *„Gender Mainstreaming bedeutet, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen, da es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt“* (BMFSFJ(d), 2012). Bezieht man diese Festschreibung auf das Vorhaben zur Einrichtung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen kann festgestellt werden, dass das Prinzip des Gender Mainstreamings bei der Entwicklung des DQR bisher nicht angewandt wurde. In der vorliegenden Expertise werden die Erkenntnisse der Ungleichheitsanalyse in der Bildungsberichterstattung und Arbeitsmarktstatistik zusammengetragen und erstmals Schlussfolgerungen für die Umsetzung des DQR gezogen. Das Konzept der *Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebenslauf* bietet zusammen mit dem Gestaltungsprinzip der aktiven Lebenslaufpolitik wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Umset-

¹ Vgl. die Liste der Expertinnen im Anhang

² Die Analyse von Bildungsungleichheiten und der gleichstellungspolitische Ansatz, mittels Bildung Ungleichheit zu kompensieren (z. B. Frühkindliche Bildung; die zweite oder dritten Bil-

dungschance im Lebenslauf), haben eine hohe politische Relevanz, da im Gesamtzusammenhang die soziale Ungleichheit in Deutschland zugenommen hat (OECD, 2011).

zung des DQR. Der gleichstellungspolitische Ansatz wurde im Gleichstellungsbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2011 entwickelt und in unterschiedlichen Politikfeldern angewendet. Die Erkenntnisse der Lebenslaufforschung belegen, dass die Handlungsmöglichkeiten Einzelner durch sozial vorgegebene Bedingungen strukturiert werden. Ungleichheitsforschung fokussiert deshalb auf Bildungsinstitutionen, weil diese als Arrangements aufgefasst werden, die Bildungs- und Berufslaufbahnen erzeugen. Sie wirken Ungleichheit verstärkend oder Ungleichheit kompensierend. Das "Prinzip der aktiven Lebenslaufpolitik" weist darauf hin, dass die Gestaltungsmöglichkeiten Einzelner im Lebenslauf durch Bildungsinstitutionen beeinflusst werden, diese aber auch politisch verändert werden können (Sachverständigenkommission, 2011). In der hier vorgelegten Expertise geht es darum, den Gleichstellungsansatz auf den DQR zu beziehen und Ansatzpunkte für eine aktive Lebenslaufpolitik in der Umsetzung des DQR zu benennen.

Aufbau der Studie – erstes Kapitel

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über den DQR. Angefangen vom europäischen Kontext und einer Einschätzung des involvierten Politikfeldes, über

die Beschreibung der Matrix werden im letzten Abschnitt die derzeit diskutierten Vorschläge für den Bildungsbereich der Weiterbildung im DQR dargestellt. Besondere Berücksichtigung erfährt dabei die Frage, wie das non-formale und informelle Lernen in den DQR einbezogen werden kann.

Zweites Kapitel

Das zweite Kapitel gibt zunächst einen Überblick darüber, wie die normative Dimension von Gleichstellung im DQR bisher thematisiert wurde. Daran anschließend wird der Ansatz „Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebenslauf“ für die Fragestellung der Studie konkretisiert. Im Kontext des DQR werden die institutionellen Bedingungen für Verwirklichungschancen von Frauen und Männern in Bildung und Beschäftigung an den Knotenpunkten im Lebensverlauf sowie in ihrer kumulativen Dynamik betrachtet und die für eine aktive Lebenslaufpolitik zentralen Befunde benannt. Anschließend werden solche Aspekte der Umsetzung des DQR identifiziert, die Stellschrauben für eine aktive Lebenslaufpolitik sind.

Drittes Kapitel

Im dritten Kapitel werden die relevanten Felder für Gender Mainstreaming im Kontext des DQR entwickelt. Im Anschluss an eine Bestandsaufnahme zu

den Befunden zu Ungleichheiten werden Perspektiven für die Gestaltung von Gleichstellung bei der Umsetzung im DQR aufgezeigt. Dabei wird jeweils in vier Arbeitsschritten vorgegangen:

1. Kurze Darstellung des relevanten Feldes
2. Institutionelle Bedingungen für die Verwirklichungschancen von Jungen und Mädchen / Frauen und Männern an den Knotenpunkten im Lebensverlauf
3. Bezug zum DQR
4. Empfehlung

Folgende Felder werden betrachtet und im Bezug auf den DQR diskutiert:

1. Übergänge der Schullaufbahn und Erwerb schulischer Bildungsabschlüsse
2. Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und Studium
3. Geschlechtstypische Berufsorientierung, getrennte Berufsbildungssysteme und Einmündung in einen beruflich segregierten Arbeitsmarkt
4. Übergänge am Arbeitsmarkt und Nutzung von Qualifikationen im Erwerbsverlauf
5. Weiterlernen im Lebensverlauf formal, non-formal und informell

Viertes Kapitel

Das Weiterlernen im Lebensverlauf umfasst nur zu einem geringen Anteil formales Lernen. Deshalb hat das non-formale und informelle Lernen eine besondere Bedeutung für die Lebensverlaufsperspektive im DQR. In den europäischen Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens wird vorgeschlagen, bei der Einrichtung eines nationalen Qualifikationsrahmens, die Validierung regulär in das übergeordnete Bildungssystem aufzunehmen und im Sinne einer individualisierten Lernlaufbahn zu gestalten. Deshalb stellt die Expertise im letzten Kapitel das Modell *Beratung, Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Lerninfrastruktur lebenslangen Lernens* vor, das von einer Arbeitsgruppe bei KOBRA³ entwickelt wurde und an die europäischen Leitlinien angelehnt ist.

³ Der Arbeitsgruppe gehörten Roswitha Jungkunz, Hildegard Schicke und Petra Tesch an.

1 Der deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

In 2012 wird der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen eingeführt, zwölf Jahre nachdem das europäische Großprojekt auf einem

Treffen in Lissabon vom Europäischen Rat beschlossen wurde.

1.1 Die Ziele von EQR und DQR

Der Europäische Qualifikationsrahmen [EQR] und dessen Umsetzung in den Deutschen Qualifikationsrahmen [DQR] sind das Ergebnis eines konsensualen Aushandlungsprozesses zwischen zuständigen Akteuren bzw. Anspruchsgruppen auf europäischer und auf nationaler Ebene. Sie ermöglichen erstmals die Einordnung von Qualifikationen in einer umfassenden bildungsbereichsübergreifenden Matrix. Auf diese Weise soll es möglich werden, im europäischen Kontext und auf nationaler Ebene Qualifikationen angemessen zu bewerten und zu vergleichen. Der europäische Qualifikationsrahmen dient ausschließlich als Übersetzungsinstrument zwischen den nationalen Qualifikationssystemen. Für die Bürgerinnen und Bürger Europas sollen trotz differenter Bildungssysteme und Bildungswege die Gleichwertigkeit sowie die Unterschiede von Qualifikationen transparent werden. Erwartet wird, dass dies die

Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem herstellt sowie die nationale und transnationale berufliche Mobilität fördert.

Auf europäischer Ebene geht es um eine gegenseitige Anerkennung der nationalen Qualifikationen. Da diese in unterschiedlichen Bildungssystemen mit unterschiedlichen Bildungswegen erworben werden, stellte sich die Frage, wie die Transparenz der Befähigungsnachweise hergestellt werden kann. Bei der Konstruktion des europäischen Übersetzungsinstruments ist man davon ausgegangen, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Befähigungsnachweise die erforderlichen Handlungskompetenzen europaweit in allen Lern- und Tätigkeitsbereichen vergleichbar sind. Deshalb sind diese auch dazu geeignet, als Referenz bei der Einordnung von ungleichen Befähigungsnachweisen zu dienen. In Deutschland erforderte der europäische Ansatz ein Umdenken,

denn Qualifikationen werden im Kontext des EQR an Hand von Lernergebnissen im Sinne von Handlungskompetenzen beschrieben. Ein Lernergebnis ist eine Aussage darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Arbeits- oder Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun (Europäische Kommission, 2008, S. 4). Qualifikationen können auf diese Weise unabhängig von Lerndauer, Lernort und Lernmethode definiert werden. So wird es möglich, die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen festzustellen, die an ungleichen Lernorten und auf ungleichen Lernwegen erworben werden - was wiederum eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Qualifikationen im europäischen Kontext wechselseitig anzuerkennen.

Unter Beibehaltung des Subsidiaritätsprinzips kann der Europäische Qualifikationsrahmen zu einer europäischen Institution werden, wenn die Mitgliedsstaaten im Einklang mit ihrer Gesetzgebung und Praxis einen nationalen Qualifikationsrahmen einrichten und damit den EQF ratifizieren. Im Jahr 2006 haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] und die Kultusministerkonferenz [KMK] entschieden, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Zu

diesem Zweck wurde eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen (B-L-KG DQR) eingerichtet und diese damit beauftragt, unter Beteiligung von Akteuren aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner sowie anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis einen Vorschlag zu erarbeiten. Es sollte ein Qualifikationsrahmen entwickelt werden, der den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems Rechnung trägt. Es wurde entschieden, eine Matrix für die in Berufsbildung, Schule und Hochschule formal erworbenen Kompetenzen zu konstruieren und erst nach ihrer Fertigstellung eine Ergänzung zu entwickeln, mit der die nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Qualifikationsrahmen einbezogen werden können. Im November 2010 hat der AK DQR seinen Vorschlag für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet (DQR, 2011). Die bildungsbereichsübergreifende Matrix zeigt nach außen, dass die Stakeholder aus den Teilsystemen des deutschen Bildungssystems übereinstimmend von der Gleichwertigkeit der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung ausgehen. Der DQR

ist damit aber noch nicht vollständig entwickelt.

Der EQR ist von der Idee geleitet, die Bildungsstrukturen so weiterzuentwickeln, dass Individuen für das individuelle Lernen im Lebenszusammenhang strukturell gesicherte „Brücken“ zwischen dem formalen, nicht-formalen und informellen Lernen vorfinden (Europäische Kommission, 2008, S. 2). Diese Perspektive zielt auf eine Pluralisierung der Bildungswege und wird sehr intensiv als Frage der Durchlässigkeit der Bildungssysteme diskutiert. Formal betrachtet, soll der DQR als ein Transparenzinstrument eingesetzt werden. Doch im Hinblick auf den Modernisierungsprozess des deutschen Bildungssystems hat er eine umfassende Bedeutung und Wirkung. Dieser Eindruck wird durch den Konflikt bei der Zuordnung der formalen Bildungsabschlüsse in den DQR erneut erhärtet.

Bei der Zuordnung der formal erworbenen Kompetenzen – d. h. der Abschlüsse formaler Bildung – ist nämlich der Konsens zwischen den Stakeholdern des AK-DQR aufgebrochen. Der Dissens entzündete sich an der Frage der Gleichwertigkeit der dreijährigen beruflichen Erstausbildung mit dem Abitur. Im Rahmen einer Beratung zum DQR haben sich am 31.1.2012 die Spitzen-

vertreterinnen und –vertreter der zentralen Institutionen⁴ auf einen Kompromiss verständigt (Spitzengespräch, 2012, S. 1). Die Einordnung der beruflichen Erstausbildung wird zunächst auf Niveau 3 (2jährige Ausbildungen) und auf Niveau 4 (3- und 3 1/2jährige Ausbildungen) vorgenommen. Von einer Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse wird vorerst abgesehen. Nach fünf Jahren sollen auf der Grundlage kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung und kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung alle Zuordnungen erneut beraten und gemeinsam entschieden werden. Um eine angemessene Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa zu gewährleisten, soll bei der Neubewertung die weitere Entwicklung auf der europäischen Ebene mitberücksichtigt werden. Damit ist im schwierigen Prozess der Modernisierung Zeit gewonnen, so dass sich die Teilsysteme der Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hoch-

⁴ Bundesregierung (BMBF und BMWT); Kultusministerkonferenz, Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, Zentralverband der Deutschen Handwerks, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesinstitut für Berufsbildung

schulbildung und Weiterbildung koevolutionär zum europäischen Kontext auf einander zu bewegen und durch die gesteigerte Durchlässigkeit plurale Bildungswege in einer übergeordneten Struktur lebenslangen Lernens entstehen können.

Ein Blick über die Grenzen zeigt, dass es durchaus typisch ist, die Einführung eines Qualifikationsrahmens dazu zu nutzen, Veränderungen für die vorhandenen Probleme nationaler Bildungssysteme herbeizuführen. Weltweit existieren derzeit drei Metarahmen – darunter der EQF– und rund 130 nationale Qualifikationsrahmen (Bohlinger, 2011, S. 29). *„Gemeinsam ist allen Rahmentypen und –generationen das Ziel, eine systematische Anbindung und Klassifizierung (mapping) von beruflichen, allgemeiner, Hochschulischer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen und damit zugleich eine Reihe anderer typischer Herausforderungen von Bildungssystemen zu beheben (Zugang zu Lebenslangem Lernen, Arbeitsmarktbedarfe besser decken, Mobilität erhöhen, Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit etc.) Qualifikationsrahmen gelten daher als Innovationsmotoren, sie sollen Reform- und Modernisierungsprozesse unterstützen und einen Beitrag zur effektiveren Steuerung von*

Bildungsinvestitionen und –systemen leisten“ (ebd., S. 30). In der bildungspolitischen Begründung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates für die Einrichtung des EQR und die Kopplung nationaler Qualifikationssysteme an den EQR wurden folgende Ziele formuliert:

„Individuelle Entwicklung, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und der soziale Zusammenhalt in der Gemeinschaft hängen entscheidend von Ausbau und von der Anerkennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Bürger ab. Der Ausbau und die Anerkennung sollten die transnationale Mobilität von Beschäftigten und Lernenden erleichtern und dazu beitragen, dass den Anforderungen von Angebot und Nachfrage des europäischen Arbeitsmarkts entsprochen wird. Deshalb sollten der Zugang zum und die Teilhabe am lebenslangen Lernen für alle – auch für benachteiligte Menschen – und die Nutzung von Qualifikationen auf nationaler und auf Gemeinschaftsebene gefördert und verbessert werden“ (Europäische Kommission, 2008, S. 1).

Damit das möglich wird, sollen die zuständigen Stellen nationaler Systeme alle Qualifikationsnachweise mit einem Hinweis auf das zutreffende Niveau des

europäischen Referenzrahmens versehen. Der geforderte Hinweis auf das Niveau einer Qualifikation im EQR ist eine neue Markierung und signalisiert zum einen die Entgrenzung nationaler Bildungs- und Beschäftigungssysteme und zum anderen die europäische Integration. Aus der Kopplung des deutschen Bildungssystems an den EQR folgt im deutschen Bildungssystem ein Paradigmenwechsel weg vom Lernortprinzip hin zum Prinzip, Lernergebnisse zu beschreiben und zu definieren. Von der Kompetenzorientierung des EQR werden weitere Modernisierungsimpulse erhofft.

„Die Empfehlung sollte der Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems, der Kopplung zwischen, Bildung, Ausbildung und Beschäftigung sowie der Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellen Lernen dienen und auch zur Validierung von durch Erfahrung erlangten Lernergebnissen beitragen“ (ebd., S. 2). Die Argumentation der Empfehlung zur Errichtung des EQR setzt – wie zu sehen ist – an den Schnittflächen von Bildungssystemen und Arbeitsmärkten im europäischen Raum, aber auch im nationalen Kontext an. Bildungssysteme werden als eine Struktur des lebens-

umspannenden Lernens aufgefasst. Für Bürgerinnen und Bürger sollen die Voraussetzungen für Übergänge verbessert werden, damit sie ihre Qualifikationen besser nutzen können. Das Beschäftigungssystem soll ungenutzte Qualifikationspotenziale erschließen können. Der DQR wird die skizzierte Bedeutung für den Modernisierungsprozess des deutschen Bildungssystems nur im Zusammenhang mit weiteren Reformvorhaben des Bildungssystems erlangen. Dazu zählen die

- Öffnung und Weiterentwicklung der Hochschulen zu Institutionen lebenslangen Lernens
- Reformvorhaben im Berufsausbildungssystem – beispielsweise zur Verbesserung der horizontalen Durchlässigkeit
- Reformen der Oberstufe des Schulsystems
- Entwicklung der ergänzenden Instrumente ECVET, ECTS und Europass
- Einführung eines Validierungssystems

Der DQR ist kein regulierendes Instrument. Er verkörpert ein konsensfähiges Leitbild für ein Bildungssystem lebenslangen Lernens, das unterschiedliche Teilsysteme integriert und aufeinander bezieht. Die primäre Funktion ist die eines Transparenzinstruments.

1.2 Der DQR als Transparenzinstrument

Der Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“ hat in seinem Ergebnispa-pier vom 15.4.2008 die Eckpunkte für die Erarbeitung des Deutschen Quali-fikationsrahmens festgelegt (AK DQR, 2008). Folgende Entscheidungen hatten konstituierenden Charakter:

- Der DQR stellt ein Übersetzungsinstrument im europäischen Kontext ohne legislativen Charakter dar. Er hat weder Auswirkungen auf Zu-gangsrechte im Bildungssystem noch hat er Tarife und Besoldungsregelungen zum Gegenstand.
- Der DQR soll einerseits den Besonderheiten des deutschen Bildungs-systems Rechnung tragen und andererseits kohärent mit dem EQR und allen weiteren europäischen Transparenzinstrumenten – den Leistungspunktesystemen ECVET und ECTS sowie dem Instrument für Qualifikationsnachweise EURO-PASS entwickelt werden.

Der Erarbeitungsprozess des DQR er-folgt in Phasen. In der ersten Phase soll ein bildungsbereichsübergreifendes Referenzsystem erarbeitet werden, das zunächst alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems abbil-det.

- Die Funktion des DQR ist es, eine Relation zwischen den in Deutsch-land erworbenen und angebotenen Qualifikationen zu den acht Niveau-stufen des EQR herzustellen. Der Deutsche Qualifikationsrahmen ordnet die Qualifikationen des deutschen Bildungssystems auf der Grundlage von Kompetenzen be-stimmten Niveaustufen zu.
- In weiteren Erarbeitungsschritten sollen auch die Ergebnisse des in-formellen Lernens berücksichtigt werden.

Damit sind Geltung und Grenzen des DQR umrissen. Zu Beginn der Erarbei-tung wurde festgelegt, dass der DQR in drei Phasen entwickelt wird:

1. Phase: Konstituierung der Arbeits-gremien, Konsens über Ziele und Leitli-nien, übergeordnete Kompetenzkatego-rien, Terminologie und Niveaustufen
2. Phase: Exemplarische Zuordnung bestehender Abschlüsse in die Matrix, Erprobung der Matrix, Reflexion der Ergebnisse
3. Phase: Fertigstellung des DQR und politische Entscheidung der Umsetzung, einschließlich der Einbeziehung nicht-

formaler und informell erworbener Kompetenzen in den DQR

Da der Kompetenzbegriff in den nationalen Bildungssystemen Europas uneinheitlich verwendet wird, ist er im DQR bestimmungsbedürftig (Morhard, 2011). Die bildungsbereichsübergreifende Diskussion und Verständigung zum Kompetenzbegriff im DQR ist ein wichtiger und zukunftsweisender Ertrag des Erarbeitungsprozesses. Während der Begriff Qualifikation auf die Anforderung in einem Lernbereich oder in einem Arbeitsbereich bezogen ist und die Gesamtheit der geforderten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezeichnet, ist der Kompetenzbegriff auf das Subjekt bezogen, das in einem Lernbereich oder in einem Arbeitsbereich Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwirbt und einsetzt. Im DQR werden beide Perspektiven Qualifikation und Kompetenz in folgendes Verhältnis gesetzt. *„Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“* (DQR, 2011, S. 4) Die Matrix

bildet allerdings nicht die individuelle Bildungs- und Lernbiografie des Einzelnen ab. Sie ordnet Qualifikationen ein und beschreibt welche Kompetenzen zur Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind.

Im DQR wird der Kompetenzbegriff aus einem weiten Bildungsbegriff abgeleitet. Der Bildungsbegriff verweist auf den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, auf sein Streben nach Mündigkeit und auf seine Fähigkeit zur Reflexivität. Der gewählte Begriff der umfassenden Handlungskompetenz schließt explizit an das zugrundegelegte breite Bildungsverständnis an. *„Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz“* (ebd. S. 4) Der Begriff Kompetenz wird im EQR und im DQR nicht einheitlich verwendet. Im EQR ist Kompetenz ‚nur‘ im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben. Im Unterschied dazu definiert der DQR Kompetenzen als umfassende Handlungskompetenz für die Anforderungs-

struktur eines Lernbereichs oder eines Arbeitsbereichs auf einem bestimmten Niveau. Die Handlungskompetenz wird beispielsweise auf Niveau 3 wie folgt definiert: *„Über Kompetenzen zur **selbständigen Erfüllung** fachlicher Anforderungen in einem **noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten** Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“* (ebd. S. 6) Feine semantische Unterscheidungen markieren die Differenz zwischen den Niveaustufen. Die Anforderung auf Niveau 4 lautet: *„Über Kompetenzen zur **selbstständigen Planung und Bearbeitung** fachlicher Aufgabenstellungen in einem **umfassenden, sich verändernden** Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“* (ebd.). Die Anforderungen auf Niveau 5 steigern sich ein weiteres Mal: *„Über Kompetenzen zur **selbstständigen Planung und Bearbeitung** fachlicher Aufgaben in einem **komple-***

***xen, spezialisierten, sich verändernden** Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“* (ebd.)

Der umfassenden Handlungskompetenz auf einem der insgesamt acht Niveaus sind zwei Kompetenzbereiche „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ zugeordnet, die gleichwertig sind und durch zwei Unterkategorien inhaltlich bestimmt werden. *„Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“* (ebd., S. 8) *Personale Kompetenz umfasst Sozialkompetenz und Selbständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“* (ebd., S. 9).

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe Breite	instrumentelle Fertigkeiten systemische Fertigkeiten Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit Mitgestaltung Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung Reflexivität Lernkompetenz

Tabelle 1: Niveauindikatoren im DQR

Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lernbereich oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Es wird entsprechend der Anforderungsstruktur an Hand der Dimensionen Tiefe (Grad der Durchdringung) und Breite (Anzahl von Bereichen, die mit einer Qualifikation verbunden sind, ebd.; S. 8) erfasst. Die Subkategorie Fertigkeiten bezeichnet die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Knowhow einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Sie umfasst ein breites Spektrum an Fertigkeiten, nämlich kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen, Instrumenten). Die Anwendung von Ideen, Theorien, Technologien usw.

steht im Vordergrund. Die systemischen Fertigkeiten sind auf die Generierung von Neuem gerichtet. Die Fähigkeit, Lern- und Arbeitsprozess mit relevanten Maßstäben zu vergleichen, kommt als weitere Spezifizierung der Unterkategorie Fertigkeiten hinzu.

Die Subkategorie Sozialkompetenz bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen, sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (ebd., S. 9). Die Ausprägung der Sozialkompetenz wird an Hand der Dimensionen Teamfähigkeit/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation erfasst. Die Subkategorie Selbständigkeit bezeichnet hingegen „die Fähigkeit und

Bereitschaft eigenständig zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (ebd. S. 9). Sie wird an Hand der Dimensionen Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz spezifiziert. Die Formulierung der Deskriptoren erfolgt nach dem Inklusionsprinzip – d. h. die Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben sind, werden auf den höheren Stufen nicht mehr genannt, denn es werden auf jeder Stufe ausschließlich die Merkmale explizit gemacht, die eine Steigerung erfahren. Für die Beschreibung der Fachkompetenz bedeutet das Prinzip der Inklusion allerdings nicht, dass in jedem Fall das jeweils höhere Niveau Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet (ebd., S. 5).

Daraus ergibt sich eine Klassifikationsmatrix mit insgesamt zwei Kompetenzbereichen, vier Subkategorien auf acht

Niveaustufen. In insgesamt 32 Matrixfeldern sind die Deskriptoren angegeben, die die Ausprägung von Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau charakterisieren. Deskriptoren für Sozialkompetenz in der Anforderungsstruktur von Niveau 6 lauten beispielsweise: *„In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten oder vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln“* (ebd., S. 7). Auf Stufe 4 zeigt sich die Sozialkompetenz als Fähigkeit, die Arbeit einer Gruppe und ihre Lern- oder Arbeitsumgebung mitzugestalten und Unterstützung anzubieten. Horizontal werden auf Stufe 4 Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit wie folgt bestimmt:

Beispiel: Niveaustufe 4

Niveauindikator 4			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich <i>oder</i> beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Kompetenzbereiche - Kategorien/Subkategorien			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Breite und Tiefe	instrumentelle und systemische Fertigkeiten; Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz
Über vertieftes allgemeines Wissen <i>oder</i> über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich <i>oder</i> beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabebearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mit gestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, bewerten und verantworten.

Tabelle 2: Beispiel: Niveauindikatoren auf Niveaustufe 4 des DQR

In der zweiten Erarbeitungsphase des DQR wurde die Handhabbarkeit der Matrix bei der Zuordnung von Qualifikationen erprobt, die sich an den Lernergebnissen der jeweiligen Qualifikation orientiert. Dazu wurden vier Domänen ausgewählt, die eine hohe Relevanz auf dem Arbeitsmarkt haben: Gesundheit,

Handel, IT und Metall/Elektro. Beteiligt waren Experten und Expertinnen aus allen Bildungsbereichen, die ein bildungsbereichsübergreifendes Ergebnis erarbeiten sollten. Ihre Aufgabe war es, alle Qualifikationstypen der beruflichen und hochschulischen Bildung in ihrer Domäne mit Hilfe der Matrix einer Ni-

veaustufe des DQR zuzuordnen und auf diese Weise in Beziehung zu setzen:

- Bildungsgänge mit allgemeinbildenden Abschlüssen⁵
- Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung
BVJ, Einstiegsqualifizierungen nach § 235 b SGB III
- Teilqualifizierende Erstausbildungsgänge an beruflichen Schulen
Berufsfachschule mit Eingang HSA / MSA und Abschluss MSA / FHSR
- Vollqualifizierende Erstausbildungsgänge an beruflichen Schulen
Berufsfachschule „Assistenten“, BBiG-Berufe, sonstige (z. B. im Bereich Gesundheit)
- Berufliche Bildungsgänge zum Erwerb einer Hochschulreife
- Duale Bildungsgänge nach Berufsbildungsgesetz
- Bildungsgänge nach Berufsbildungsgesetz § 66 BBiG (Behinderte)
- Geregelt Fortbildungen (Fachschulen, Kammer)
- Bildungsgänge an Hochschulen unter Einbeziehung dualer Studiengänge

Die Erprobung der Matrix wurde evaluiert:

Die Experten und Expertinnen konnten mit der Matrix gut arbeiten (Experten-votum AG Handel, 2010, S. 78). Der DQR wurde in der vorliegenden vertika-

len und horizontalen Struktur – acht Niveaus differenziert nach Wissen, Fertigkeiten, Sozialer Kompetenz und Selbständigkeit – grundsätzlich bestätigt.

Die Grundlage für die Einordnung der Qualifikationen waren die Ordnungsmittel der analysierten Bildungsgänge. Zu den Ordnungsmitteln zählen gesetzliche Vorgaben, Ausbildungsordnungen der Berufe nach dem BBiG, andere Verordnungen, z. B. KMK-Rahmenvereinbarungen, Richtlinien und Lehrpläne der Länder, Studienordnungen, Zertifikate der Akkreditierungseinrichtungen, ggf. auch Lehrpläne (Expertenvoten der zweiten Erarbeitungsphase des DQR, 2010, S. 9). Die Aufgabe der Experten und Expertinnen war es, die Lernergebnisse, die eine bestimmte Qualifikation auszeichnen und die die Lernenden in einem Bildungsgang durchschnittlich erwerben, auf der Basis der Ordnungsmittel zu identifizieren. Man erwartete, dass die Beschreibungen der Ordnungsmittel auf das angestrebte Kompetenzniveau bei Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit zumindest implizit hinweisen. Die Zuordnungsmethodik sah vor, dass alle Übereinstimmungen zwischen den Aussagen der Ordnungsmittel und den Deskriptoren erfasst und begründet wer-

⁵ Der ursprüngliche Vorschlag, den Erwerb der Hochschulreife an Beruflich orientierten Gymnasien in die Analyse einzubeziehen, wurde in den Arbeitsgruppen nicht umgesetzt, da die Einordnung der Allgemeinbildenden Abschlüsse von der Länderseite im Schulausschuss bearbeitet wird.

den. Die Ordnungsmittel von mehr als 60 Qualifikationen wurden auf diese Weise outcomeorientiert analysiert und im Hinblick auf den im DQR definierten Kompetenzbegriff ausgewertet. Dieser Prozess war offen angelegt und das systematische, methodisch fundierte Vorgehen sollte zu fachlich fundierten validen Ergebnissen führen. Die Zuordnung der Qualifikation sollte in einem rationalen Diskurs aus der übergreifenden allgemeinen Perspektive des DQR erfolgen. Die Argumente der Zuordnung wurden offengelegt und Einstufungsschwierigkeiten beschrieben. Es zeigte sich, dass die Qualifikationen auf den Stufen 1-2 und auf den Stufen 6-7-8 für die Zuordnung eindeutig sind und die Zuordnung entsprechend im Konsens erfolgte. Die Zuordnung von Qualifikationen auf den Stufen 3-4-5 war hingegen nicht eindeutig. Auch die Zuordnung von Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG war in den Arbeitsgruppen nicht eindeutig (Expertenvotum AG Handel, 2010, S. 70). In allen Arbeitsgruppen zeigte sich als Problem, dass für eine Anwendung der Matrix ihre Begrifflichkeit und ihre Formulierungen nicht eindeutig waren und gleichzeitig auch die Aussagekraft der Ordnungsmittel für eine outcomeorientierte Analyse begrenzt war. Insbesondere die personale Kom-

petenz konnte nur schwer aus den Ordnungsmitteln abgeleitet werden. Die Trennschärfe der Matrix zwischen den Niveaustufen (vertikal) und den Subkategorien (horizontal) war nicht durchgehend eindeutig für die Graduierung der Qualifikationen in den ausgewählten Berufsfeldern gegeben. Gewünscht wurde, dass ein Handbuch zur Qualifizierung der Matrix beiträgt (Expertenvotum AG Handel, 2010, S. 78). Als Fazit kann festgehalten werden, dass der Paradigmenwechsel zur Outcomeorientierung des Bildungs- und Qualifikationssystems auch in den Ordnungsmitteln der Bildungsgänge umgesetzt werden muss.

Nach der Erprobungsphase haben die Mitglieder des AK-DQR den DQR im März 2011 im Konsens verabschiedet. Man hat sich auf einen Kompetenzbegriff verständigen können, der – wie oben dargestellt – von dem Kompetenzbegriff des EQR abweicht. Das war nicht selbstverständlich und zeigt die Leistungsfähigkeit des AK DQR (Kurz, 2011).

Nach der Erprobung kann die interessierte Fachöffentlichkeit sowohl die Funktionen als auch die praktische Anwendung der Matrix besser einschätzen (Morhard, 2011):

Praktischer Nutzen der Matrix für Bürger und Bürgerinnen

DQR und EQR helfen den Bürgern, ihre Qualifikationen bei Bewerbungen innerhalb der EU angemessen darzustellen und gezielt zu kommunizieren, denn Arbeitgeber erhalten durch die Niveaustufenzuordnungen einen Hinweis darauf, wie im Ausland erworbene Qualifikationen einzuschätzen sind und können Stellenbewerber/innen zielgerichteter auswählen.

Durch seine Kompetenz- und Lernergebnisorientierung schafft der DQR mehr Transparenz, zeigt die Gleichwertigkeit von Qualifikationen auf und unterstützt Menschen, Anschlüsse in ihrer Lernbiografie zu entwickeln.

Praktischer Nutzen der Matrix für Unternehmen

Für die Personalentwicklung im Unternehmen kann der DQR als Hilfestellung bei der Beschreibung von Anforderungsniveaus für bestimmte Positionen und Stellen dienen und dazu beitragen, dass Karrierewege im Unternehmen transparenter werden. Unternehmen sind Orte informellen Kompetenzerwerbs. Die Deskriptoren des DQR können dazu genutzt werden, Lernergebnisse einheitlich zu erfassen.

Praktischer Nutzen der Matrix für Studiengänge, Ausbildungsordnungen und Lehrpläne

Der DQR dient als Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen. Wenn sich die Entwicklung von Ordnungsmitteln für den Bildungsbereich künftig verstärkt an den Kategorien des DQR orientiert, kann dies zu transparenteren Beschreibungen der jeweils angestrebten Lernergebnisse führen.

Die bildungsbereichsübergreifende Matrix ist eine Innovation für das Deutsche Bildungssystem. Erstmals konnten in der Erprobungsphase bildungsbereichsübergreifend nicht-gleichartige Qualifikationen dem DQR zugeordnet und ihre Unterschiede sowie ihre Gleichwertigkeit festgestellt werden. Diese Funktion des DQR wurde für alle Beteiligten erkennbar. Es gibt jetzt ein gemeinsames Dach für vollqualifizierende Erstausbildungen an Berufsfachschulen und duale Bildungsausgänge nach dem Berufsbildungsgesetz, für Fortbildungsgänge mit den Abschlüssen Fachwirt/in und Meister/in und für Bachelor-Studiengänge. Der Referenzrahmen bringt ein bildungsbereichsübergreifendes Bildungssystem der Qualifikationen zur Darstellung, die im Referenzrahmen nach einheitlichen Kriterien erfasst und in Rela-

tion gesetzt sind. Es ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht abzuschätzen, welche Impulse davon für die Integration und Kohärenz der Bildungssysteme ausgehen werden. Wenngleich der DQR grundsätzlich die Anerkennung und Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege leistet, erfüllt er nicht alle Erwartungen. Lebenslanges Lernen zielt auf zukunftsorientierte, individualisierte Bildungswege. Formales, nicht-formales und informelles Lernen ist in den Bil-

dungs- und Arbeitsbiografien integriert. Der AK DQR hat sich zunächst für die Priorisierung formaler Qualifikationen im DQR entschieden. Das hat Konsequenzen für das System der Weiterbildung, denn Weiterbildung erfolgt nur zu einem geringen Anteil als formale abschlussbezogene Bildung.

1.3 Der Bildungsbereich Weiterbildung im DQR

Die Definition des Deutschen Bildungsrats definiert Weiterbildung als *„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“* (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). In der Weiterbildung werden jährlich 25 Millionen Teilnehmende verzeichnet (BMBF(b), 2008, S. 6). Aus heutiger Sicht umfasst Weiterbildung formal zertifiziertes Lernen, aber auch non-formales und informelles Lernen. In einer Stellungnahme der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung zum DQR aus dem Jahr 2009 stellen diese fest, dass der DQR-Entwurf die Weiterbildung gänzlich der formalen Bildung zuordnet. Sie kritisieren, dass die Weiterbildung und die

im Prozess des lebenslangen Lernens erworbenen Kompetenzen im vorliegenden DQR-Entwurf nicht angemessen berücksichtigt werden. *„So wird in der bisherigen Diskussion einseitig der Wert der formalen und abschlussbezogenen Bildung betont, was der vom EQR betonten Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen und der damit verbundenen Forderung zur Modernisierung der Bildungssysteme nicht gerecht wird“* (Stellungnahme der Weiterbildung, 2009, S. 1). In der Wahrnehmung der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung führt der DQR zu einer unausgewogenen Konzentration auf die in der formalen Berufsbildung, Schulbildung und Hochschulbildung

erworbenen Kompetenzen. Im Vergleich gewichtet der DQR die formale und abschlussbezogene Bildung zu hoch und bewertet die Leistungen und Dimensionen der Weiterbildung nicht ausreichend (Brandt, 2011, S. 26). Bewertungen ergeben sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern werden durch den Kontext fundiert. Während die Akteure der schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildung aus ihrem Selbstverständnis heraus die formale Bildung priorisieren, stellt sich diese im Kontext des lebenslangen Lernens als nachrangig dar. Empirische Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten zeigen nämlich die geringe Bedeutung formaler Bildungsgänge für Menschen über 25 Jahre. So stellt Schmidt-Hertha in seiner Stellungnahme „Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR“ fest:

„Die Beteiligung am formalen, non-formalen und informellen Lernen wurde im Rahmen des Adult Education Survey (AES) 2010 in Deutschland für die 19- bis 64-Jährigen (n=7346) und in einer Ergänzungsstudie 2007 auch für die 65 – 80-Jährigen (n=1685) erfasst. (...) In den Ergebnissen zeigt sich eine geringe Bedeutung formaler Bildungsgänge für die über 25-Jährigen, deren Beteiligungsquote für diese Lernform 2007

nur bei vier Prozent lag. Dagegen beteiligte sich 2007 wie 2010 über die Hälfte der 19- bis 64-Jährigen an non-formalen Bildungsangeboten, wobei allerdings der größere Teil auf berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen entfiel. Die Beteiligung an außerberuflicher non-formaler Weiterbildung lag 2010 bei 11 Prozent. Der Anteil derjenigen Erwachsenen, die innerhalb von zwölf Monaten an den im AES 2007 erfassten Formen informellen Lernens partizipierten, lag für die unter 65-Jährigen bei 53 Prozent und bei den über 65-Jährigen immerhin noch bei 38 Prozent (...), obwohl mit dem Berufsausstieg der Zugang zu einem großen Feld informeller Lernmöglichkeiten entfällt“ (Schmidt-Hertha, 2011, S. 1)

Wie zu sehen ist, wurde die Systematik des DQR eben nicht aus der Perspektive des Lernens im Lebensverlauf und der darin angelegten lebensphasenspezifischen Gewichtungen der Lernformen entwickelt. Bei der Erarbeitung des DQR wurde aus der Perspektive der Bildungsbereiche ‚gedacht‘. Im Sommer 2011 wurden zur dritten Erarbeitungsphase des DQR zwei Arbeitsgruppen eingerichtet: Eine erarbeitete Anschlussmöglichkeiten non-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und

kulturelle Bildung, die zweite erarbeitete Möglichkeiten der Einbeziehung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Berufsfeldern Elektro/Metall, Gesundheit/Pflege, Handel und IT. In seiner Stellungnahme bewertet Meisel *„die traditionelle Differenzierung in berufliche, allgemeine, kulturelle und politische Erwachsenen-*

bildung als nicht trennscharf und nicht mehr tragbar“ (Meisel, 2011, S. 1).

Die Entscheidung, zuerst einen Referenzrahmen für die formalen Bildungsabschlüsse zu erarbeiten, verleitet außerdem dazu, die Anschlussstellen für non-formales und informelles Lernen nicht von Anfang in der Systematik des DQR vorzusehen und auszuweisen.

1.4 Die Einbeziehung von Ergebnissen non-formalen und informellen Lernens in den DQR als Systementwicklung

Auf europäischer Ebene stellt sich die Anerkennung aller Formen des Lernens als eine allgemeine Notwendigkeit dar. Die Entwicklung in den europäischen Ländern ist aber uneinheitlich. Einige Länder haben in ihren Bildungssystemen entsprechende Strukturen entwickelt, andere stehen noch ganz am Anfang. Im EQR wird deshalb empfohlen, dass die nationalen Qualifikationsrahmen der Länder *„Brücken zwischen dem formalen, nicht-formalen und informellen Lernen“* vorsehen. Die Europäische Kommission bietet folgende Definition der drei Lernarten an:

- *„**Formales Lernen** findet üblicherweise an Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf. Aus Sicht des Lernenden ist es*

zielgerichtet und führt zur Zertifizierung.

- ***Nicht formales Lernen** findet nicht an einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Es ist jedoch intentional aus Sicht des Lernenden und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf.*
- ***Informelles Lernen** findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist nicht strukturiert und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. Es ist in den meisten Fällen nicht intentional aus Sicht des Lernenden“* (Europäische Kommission (c), 2012).

Im DQR hat man sich entsprechend verpflichtet, die Validierung des non-formalen und informellen Erwerbs von Kompetenzen zu fördern (DQR, 2011, S. 5). Somit gilt das Prinzip der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen im DQR grundsätzlich auch für die Ergebnisse des nicht-formalen und informellen Er-

werbs von Kompetenzen. Ihre gleichwertige Einbeziehung stellt das deutsche Bildungs- und Qualifikationssystem allerdings vor eine Herausforderung (Gnahs, 2010, S. 4). Aus Sicht der Autoren der für den AK-DQR angefertigten Expertise zur Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR geht es nicht um ein einzelnes Validierungsverfahren. Die Einbeziehung des informellen Lernens ist aus ihrer Sicht Systementwicklung (Dehnbostel, Seidel, & Stamm-Riemer, 2010, S. 48). Drei Varianten sind möglich und erfordern somit eine Richtungsentscheidung über die Wahl des Ansatzes:

Punktuelle Einbeziehung [des informellen Lernens H.S.] in das formale Bildungssystem (systemimmanent)

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

Entwicklung eines Parallelsystems (ergänzend)

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

Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System

Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung formalen, informellen und non-formalen Lernens, Beschreibung von Lernergebnissen, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und Zertifikate“ (ebd., S. 48).

Bei der Verabschiedung des DQR hat man keine Richtungsentscheidung getroffen und die Wahl des Ansatzes an die Arbeitsgruppen delegiert. Im Kontext der Anerkennung von Ergebnissen des formalen und informellen Lernens muss weiterhin über den Äquivalenzmaßstab nachgedacht werden (Gnahs, 2010, S. 5).

Was ist der Maßstab für die Feststellung der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen und wie steht er zum DQR?

Die Lernergebnisse nicht-formalen Lernens stehen den Lernergebnissen formalen Lernens näher als die Ergebnisse informellen Lernens. Auf europäischer Ebene wurde 2006 als Empfehlung des europäischen Parlaments und des europäischen Rats ein Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ verabschiedet, der als Referenzrahmen für non-formale Weiterbildung eingesetzt werden kann (Europäische Kommission(a), 2006). Das Projekt EU Transfer der Volkshochschule München verfolgt die Strategie, berufsbezogene Bildungsangebote mit dem Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET zu beschreiben und auszuzeichnen (Fuchs, 2011, S. 34). ECVET kann Referenz für eine gemeinsame Qualitätsbasis non-formaler Berufsbildung dienen (ebd.). Das Leistungspunktesystem fördert die transnationale Mobilität in der Berufsbildung und ist ebenfalls an dem Prinzip der Lernergebnisorientierung ausgerichtet. Mit Hilfe von ECVET können Einheiten von Lernergebnissen (units), die Bestandteil einer Qualifikation sind, in einen anderen Kontext übertragen

werden (Europäische Kommission(b), 2009). Der Betrieb ist ein Kontext informellen arbeitsintegrierten Lernens. Neß geht davon aus, dass der DQR als Transparenzinstrument im Kontext betrieblicher Personalentwicklung sinnvoll eingesetzt werden kann. Im betrieblichen Kontext werden „real erworbenen Kompetenzen – sowohl in ihrem Outcome als auch in ihrem Erwerb – erfasst. Diese können über die Deskriptoren in den DQR eingeordnet werden. Damit ist auch die prinzipielle Einbeziehung der informell erworbenen Kompetenzen vorbereitet. Sie sind individuell oder pauschal über Äquivalenzen den formal erworbenen Kompetenzen gleichwertig zuzuordnen“ (Neß, 2011, S. 7). Denkbar ist, dass sektorale Qualifikationsrahmen zwischen den individuellen Lernbiografien und arbeitsintegrierten Lernprozessen und dem DQR als bildungsbereichsübergreifenden Referenzrahmen ‚übersetzen‘ (Hornauer, 2011). Sektorale Qualifikationsrahmen müssten dazu Zweierlei leisten. Auf der einen Seite müsste ihre Klassifikation in den Kategorien Wissen, Fertigkeiten, soziale Kompetenz und Selbständigkeit den Deskriptoren der acht Niveaus im DQR entsprechen. Andererseits müssten sie dazu geeignet sein, die individuellen Kompetenzen einer Person zu erfassen. Für die Feststellung und Vali-

dierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sind stärker differenzierende Äquivalente als die im DQR abgebildeten formalen Qualifikationen erforderlich. In den Gutachten und Stellungnahmen zum nicht-formalen und informellen Lernen wird zum Ausdruck gebracht, dass eine längerfristige Gesamtstrategie notwendig ist (Meisel, 2011, S. 1). Gleichwohl zeichnet sich jetzt schon ab, dass gemäß einem individuellen Recht auf Validierung zuständige Stellen für die Validierung eingerichtet werden sollen (Odenwald, 2012).

Die Funktion des DQR als Transparenz-instrument beruht darauf, dass sowohl

die Unterschiede als auch die Gleichwertigkeit von Kompetenzen – ob formal, non-formal oder informell erworben – transparent werden. An dem Prinzip der Gleichwertigkeit von nicht gleichartigen Qualifikationen setzen Strategien der Gleichstellung im DQR an – wie im nächsten Kapitel zu sehen ist.

2 Chancenungleichheiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem und Gleichstellung im DQR

Die Vorstellungen von einer gerechten Gesellschaft beruhen darauf, dass sie Menschen die gleichen Chancen ermöglicht. Die Idee der Chancengerechtigkeit ist auch im EQR und im DQR verankert: *„Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffenen Menschen – gefördert und verbessert*

werden“ (DQR, 2011, S. 3). Während der Erarbeitungsphase wurden Chancengerechtigkeit und Benachteiligung im DQR thematisiert. Die betreffenden Diskurse werden im Weiteren skizziert, weil sie wichtige Hinweise bieten, wie *Benachteiligung/Gleichstellung* im Kontext des DQR bisher verstanden wurde.

2.1 Gleichstellung im DQR – zum Stand der Diskussion

Der zentrale Gleichheitsdiskurs im DQR betrifft die Struktur des Bildungssystems und die Ungleichheit der formalen Qualifikationen beruflicher, schulischer und hochschulischer Bildung. *„Insgesamt geht es um mehr Chancengleichheit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen“* (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2011, S. 4). Der bildungsbereichsübergreifende Referenzrahmen soll die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung darstellen und die Trennung zwischen dem beruflichen Bildungsweg und dem gymnasial-akademischen Bildungsweg überwinden, die traditionell zur Abwertung der Berufsbildung führte. Kritisiert wird, dass die berufliche Bildung von der hochschulischen Bildung weitgehend abgeschottet ist. Gefordert wird, dass der Übergang von der beruflichen Ausbildung zu Hochschule strukturell ausgebaut und entwickelt wird. In allen Bildungssystemen sollen Jugendliche und Erwachsene hochwertige, anerkannte, formale Qualifikationen erwerben können, die im Kontext des lebenslangen Lernens Anchlüsse in einem durchlässigen Bildungssystem bieten. Die neue und zunächst formale Gleichstellung der Bildungssysteme in einem übergreifenden Qualifikationsrahmen

erfordert zusätzliche Reformanstrengungen bei der Öffnung der Hochschulen zu Institutionen lebenslangen Lernens. Es geht um mehr als um eine formale Gleichstellung im Referenzrahmen. Es geht um einen institutionellen Wandel, damit neuen Bildungswege entstehen.

Parallel zu Erarbeitung des DQR wurde auch eine Diskussion zur Benachteiligung geführt, die benachteiligte Gruppen im Bildungs- und Beschäftigungssystem betreffen. Zwei Gruppen gelten als strukturell benachteiligt, Jugendliche in Übergangssystemen und Menschen mit Qualifikationen, die im nicht-europäischen Ausland (Drittstaaten) erworben wurden. Das Bildungssystem benachteiligt ausbildungsinteressierte und ausbildungsreife Jugendliche im Übergangssystem Schule – Beruf. Hintergrund ist die Versorgungslücke im vollqualifizierenden Berufsbildungswesen, die dazu führt, dass ausbildungsinteressierte Jugendliche weder in eine duale Berufsausbildung noch in eine schulische Berufsbildung einmünden und stattdessen im Übergangssystem berufsbezogen gebildet werden (Beicht & Ulrich, 2008, S. 9). Zum Übergangssystem Schule – Beruf gehören viele unterschiedliche Maßnahmen – das BVJ

Berufsvorbereitungsjahr, BGJ Berufsbildungsjahr, Berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamts oder der Besuch der Berufsfachschule ohne Abschluss. Jugendlichen, die an den genannten Maßnahmen teilnehmen, befinden sich in einer sogenannten ‚Warteschleife‘ des Bildungssystems, weil sie unter anderen Bedingungen in dieser Zeit einen Berufsabschluss erwerben würden. Stattdessen erwerben sie berufsbezogene Kompetenzen, die sie anschließend beim Einstieg in eine Berufsausbildung nicht als Qualifikationen nutzen können, da sie nicht anerkannt und auf die Berufsausbildung angerechnet werden⁶. Da das Übergangssystem die Aufnahme in eine Berufsausbildung nicht garantieren kann, sind Jugendliche in der beruflichen Bildung

⁶Eine aktuelle Position der KMK auf der Plenarsitzung 9.6.2011 zur Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Der Präsident der KMK Minister Dr. Bernd Althusmann betonte: „Gerade der Start ins Berufsleben ist für die Bildungsbiographie jedes Jugendlichen von entscheidender Bedeutung. Auch jene Jugendliche, die auf Anhieb kein Ausbildungsplatzangebot erhalten, brauchen eine echte berufliche Perspektive. Daher können wir uns Ausbildungsgänge, die den Charakter von bloßen Warteschleifen haben, nicht länger leisten. Dies liegt weder im Sinne der jungen Menschen, noch schöpft es die Potenziale zur Deckung des Fachkräftebedarfs hinreichend aus. Bei der Reform des Übergangssystems geht es vor allem um die Frage, wie man berufliche Teilqualifikationen vermitteln kann, die bei einer späteren dualen beruflichen Ausbildung auch von den Betrieben anerkannt werden. Anliegen meiner Initiative ist es auch, Altbewerbern eine reelle Chance auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu geben“ (Presseerklärung KMK, 2011).

des Übergangssystems dadurch zusätzlich benachteiligt, dass sie beim Übergang zum Arbeitsmarkt keinen Befähigungsnachweis in einer anerkannten (Teil-) Qualifikation einsetzen können. Wie hier zu sehen ist, bezieht sich *Benachteiligung / Gleichstellung* im Kontext des DQR auf die Chancengleichheit, in der beruflichen Bildung Qualifikationen zu erwerben und anschließend nutzen zu können. Gleichstellung bezieht sich außerdem auf die Gleichbehandlung der Bildungsgänge im Übergangssystem und im Berufsausbildungssystem. Bildungsungleichheit wird durch institutionelle Mechanismen im Übergang Schule - Beruf verursacht. Vom DQR wird ein Beitrag zur Gleichstellung erwartet, nämlich die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu verbessern und die Gleichwertigkeit von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu fördern.

Bis zum April 2012, als das Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen in Kraft trat, hatten Zuwanderer und Zuwanderinnen aus Drittstaaten kein Recht auf ein umfassendes individuelles Verfahren zur Feststellung ihrer im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen. Das neue Gesetz bestimmt die Einrichtung

zuständiger Stellen und definiert das Verfahren. Geprüft wird, ob und in welchem Maße im Ausland erworbene Qualifikationen deutschen Ausbildungen gleichwertig sind. Dieser Verfahrensanspruch soll sich sowohl auf die reglementierten Berufe als auch auf alle nicht reglementierten Berufe beziehen. Wird die Gleichwertigkeit von Qualifikationen festgestellt, so bestätigt dies die zuständige Stelle. Damit erfolgt eine formale Anerkennung des ausländischen Abschlusses. Das Verfahren sieht auch die Möglichkeit einer Bescheinigung von beruflichen Kompetenzen im Sinne einer Teilanerkennung vor, wenn die nachgewiesenen Qualifikationen den Anforderungen an den Ausbildungsgang in Deutschland nicht vollständig entsprechen. Die zuständigen Stellen informieren über Qualifikationslücken und weisen auf Qualifizierungsangebote hin.

Explizites Ziel von EQR und DQR ist es, die Internationalisierung der Berufsausbildung und Arbeitsmärkte zu gestalten. Parallel zur Erarbeitung des DQR wurde diskutiert, dass das Ziel der Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen im europäischen Kontext auch für Zuwanderer aus außereuropäischen Ländern entwickelt werden sollte. Man ging davon aus, dass sich

der DQR auch in dieser Angelegenheit positiv auswirken wird, sofern er eine allgemeine Grundlage für eine breite und durchgreifende Anerkennungskultur schafft (BMBF(a), 2008, S. 75, 78, 104); (Sachverständigenkommission, 2011, S. 57f), (Dehnbostel, Seidel, & Stamm-Riemer, 2010, S. 7). *Benachteiligung / Gleichstellung* betrifft in diesem Fall die Gleichbehandlung deutscher und internationaler Qualifikationen, die gleichberechtigte Nutzung / Verwertung von Qualifikationen am Arbeitsmarkt sowie die Beseitigung von formalen Gründen, die eine qualifikationsadäquate Beschäftigung von Zuwanderern und Zuwanderinnen viele Jahre verhindert haben.

Die Identifikation gleichstellungsrelevanter Aspekte im Kontext des DQR ist für die Weiterentwicklung der Bildungssysteme hoch relevant. In den genannten Fällen geht es um die Auswirkungen institutioneller Bedingungen im Lebenslauf von Menschen mit besonderen Risiken im Übergang Schule Berufsausbildung und allen weiteren Übergängen am Arbeitsmarkt⁷. Die Dis-

⁷ Kern des Arbeitsmarktes ist Beschäftigung und so bezeichnet der Begriff Übergänge am Arbeitsmarkt alle Formen der Übergänge im Lebensverlauf in Beschäftigung, aus Beschäftigung und zwischen Beschäftigungen. Übergänge am Arbeitsmarkt sind also der Übergang von der Bildung in den Beruf, von der Vollzeitbeschäftigung in die Teilzeitbeschäftigung, von einem Job zu

kussion um die Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung und allgemeiner und Hochschulbildung verweist auf ungleichheitsverstärkende Strukturen des Bildungssystems. Es stellt früh Weichen für Bildungsverläufe, die sich nachhaltig auf spätere Chancen im Beschäftigungssystem auswirken. Betrachtet man die hier skizzierten Beispiele im Zusammenhang, wird als übergreifender Bezugsrahmen für die Gleichstellung im Kontext des DQR folgende Leitfrage erkennbar: „Inwiefern wirken sich DQR und die mit ihm verbundenen Modernisierungsprozesse ungleichheitsverstärkend bzw. ungleichheitskompensierend in den Lebensverläufen von Jugendlichen und Erwachsenen aus?“

Folgende Ziele des DQR haben einen direkten Bezug zur institutionellen Gestaltung von Bildungs- und Erwerbsbiografien:

- Förderung der Mobilität
- Förderung der Teilhabe am lebenslangen Lernen
- Förderung der Nutzung von Qualifikationen
- Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem

- Förderung der Validierung non-formalen und informellen Lernens

Hier schließt Gender Mainstreaming als Gleichstellungsstrategie im Kontext des DQR an. Gender Mainstreaming bezieht sich auf relevante Aspekte im Kontext des DQR, die institutionelle Bedingungen im Lebenslauf von Frauen und Männern gestalten.

einem anderen Job, von abhängiger Beschäftigung in selbständige Arbeit, von Beschäftigung in die Arbeitslosigkeit, von der Arbeitslosigkeit in Weiterbildung usw. (Schmid, 2011). Kruppe definiert Beschäftigungssysteme als Summe individueller Übergänge am Arbeitsmarkt (Kruppe, 2011).

2.2 Gender Mainstreaming im Kontext des DQR

Gender Mainstreaming ist eine Strategie, die das Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern durch eine generelle Verankerung der Gleichstellungsperspektive in allen Politikfeldern und Handlungsbereichen verfolgt⁸. Unter Gender wird das sozial hergestellte Geschlecht verstanden. Gender wird durch geschlechterdifferenzierte Normen, Geschlechterrollen und Geschlechterstereotypen erzeugt. Es ist unwahrscheinlich, dass sich ausschließlich die Geschlechterdifferenz auf Ungleichheit auswirkt. In der Regel sind Geschlecht und andere Differenzlinien wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Behinderung und Alter verschränkt. Es ist deshalb darauf zu achten, dass Frauen und Männer in ihrer jeweiligen Vielfalt berücksichtigt werden. Gender ist ein Merkmal von Strukturen, sofern institutionelle und rechtliche Bedingungen die Optionen für Jungen und Mädchen, Frauen und Männer einschränken (z. B. institutionelle Selektionsprozesse bei der Empfehlung zur Sekundarstufe I, segregierte Berufe, Infrastruktur der

Kinderbetreuung, Steuerklassen). Verpflichtet durch das Gleichstellungsgebot des Grundgesetzes⁹ verbindet Gender Mainstreaming die Analyse von Ungleichheiten mit der Gestaltung von Gleichstellung. Gender Mainstreaming wird in Fachpolitiken integriert. Dazu ist ein gleichstellungspolitisches Bezugssystem zu entwickeln (Wielpütz, 2011). Das in dem ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung ausgearbeitete Konzept „Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf“ ist für Gender Mainstreaming im Kontext des DQR besonders passend, denn die Themen Gleichstellung in Bildung und Erwerbsleben stehen im Zentrum dieses Berichts (Sachverständigenkommission, 2011, S. 14)

⁸ Das Bundeskabinett erkennt mit dem Beschluss vom 23. Juni 1999 die Gleichstellung von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip der Bundesregierung an und beschließt, diese Aufgabe mittels der Strategie Gender Mainstreaming zu verfolgen.

⁹ . Im Artikel 3 Abs.2 GG heißt es: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männer und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“. Das Gleichstellungsgebot des Grundgesetzes fordert von der Politik mehr als die rechtliche Angleichung zuvor ungleicher Rechtssubjekte in einem Rechtssystem. Das Gebot der Chancengleichheit zielt auf die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung und schließt die Angleichung der Lebenssituation von Frauen und Männern ein.

2.3 Das Konzept „Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf“

Die Perspektive des Lebensverlaufs verändert die Betrachtung und Analyse von gesellschaftlicher Ungleichheit. Statt Momentaufnahmen im Lebensverlauf isoliert zu betrachten, wird eine Längsschnittperspektive angelegt. *„Erst in einer solchen Längsschnittbetrachtung werden die Folgen von kritischen Lebensereignissen und Entscheidungen in unterschiedlichen Lebensphasen für unterschiedliche soziale Gruppen von Frauen und Männern deutlich.“* (ebd., S. 23). Der Gleichstellungsbericht orientiert sich an fünf Grundannahmen der Lebensverlaufsforschung, wie sie von Elder formuliert wurden (Elder, 2003). Diese Prinzipien erfassen die Faktoren, die den Lebenslauf bestimmen. Die folgende Darstellung folgt (nicht wörtlich) dem Gleichstellungsbericht:

1. **Das Prinzip der Entwicklung über die gesamte Lebensspanne** weist daraufhin, dass die Entwicklung der Menschen mit dem Erreichen des Erwachsenenalters nicht abgeschlossen ist, auch später im Leben können unterschiedliche Einflüsse zu fundamentalen – biologischen, psychischen oder sozialen – Veränderungen führen.
2. **Das Prinzip des aktiven Gestaltens** weist darauf hin, dass Menschen durch ihre Entscheidungen und durch ihr Handeln ihren eigenen Lebenslauf gestalten – und zwar im Rahmen historisch, sozial und institutionell vorgegebener Möglichkeiten und Umstände.
3. **Das Prinzip des Timings** weist darauf hin, dass Ereignisse und Übergänge und die aus ihnen resultierenden Konsequenzen sich je nach ihrer zeitlichen Lage im Leben eines Menschen unterscheiden.
4. **Das Prinzip der verbundenen Leben** weist darauf hin, dass Menschen ihr Leben nicht isoliert leben, sondern eingebettet in soziale Beziehungen mit anderen Menschen und dass ihre Lebenswege mit den Lebenswegen anderer verknüpft sind.
5. **Das Prinzip von Raum und Zeit** weist darauf hin, dass die Lebensverläufe von Einzelnen in historische und sozialkulturelle Kontexte eingebettet sind.

Die fünf Prinzipien sind im Kontext des DQR besonders relevant, weil Bildung in der Wissensgesellschaft zu einer lebenslangen Anforderung geworden ist, die entsprechend eine Perspektive auf langfristige Bildungsprozesse über die Lebensspanne hinweg verlangt.¹⁰ (Althaber, 2011). Lebensverläufe entstehen in einer Pfadabhängigkeit (*Prinzip des Timings*), die sich aus vorangegangenen Entscheidungen, Leistungen und Misserfolgen ergeben, die negativ oder positiv kumulieren können. Eingeschlagene Pfade determinieren aber den Lebenslauf Erwachsener nicht – es kann zu Abbrüchen kommen, es können aber auch neue Weichen gestellt und frühere Entscheidungen oder die

Folgen früherer Ereignisse korrigiert werden.

Im Konzept „Gleichstellung von Männern und Frauen im Lebensverlauf“, das die Analyse von Ungleichheiten mit der Gestaltung von Gleichstellung verbindet, wird ein sechstes Prinzip zugefügt. Dieses zusätzliche **„Prinzip der aktiven Lebenslaufpolitik“** weist darauf hin, dass die Gestaltungsmöglichkeiten im Lebenslauf durch Institutionen beeinflusst werden, die verändert werden können (Sachverständigenkommission, 2011, S. 15). Die Erkenntnisse der Lebenslaufforschung belegen, *„dass die Handlungsmöglichkeiten durch sozial vorgegebene Bedingungen strukturiert werden“* (ebd.)

Diese können politisch ausgestaltet und verändert werden. Die Analyse des Gleichstellungsberichts fokussiert deshalb auf Übergänge, „an denen Frauen und Männer in ihrem Lebensverlauf Entscheidungen treffen, die sich auf ihre berufliche und privat-familiäre Situation nachhaltig auswirken“ (ebd., S. 13). An solchen „Knotenpunkten“ (z. B. Zuwanderung, Übergang zur Berufsausbildung, Geburt eines Kindes) wirken Institutionen auf die Lebensverläufe unterschiedlicher Gruppen verhaltenssteuernd, wenngleich sie die Le-

¹⁰ Die Längsschnittstudie des Bildungspanel NEPS ist ebenfalls an den fünf Prinzipien von Elder (2003) orientiert:

1. „Fokussierung auf langfristige Bildungsprozesse über die individuelle Lebensspanne hinweg
2. die Betrachtung individueller Lebensverläufe in ihrer institutionellen und sozialen Einbettung (nicht nur in formalen Bildungsinstitutionen, sondern auch in non-formalen/ informellen Kontexten(...))
3. Die Untersuchung von bildungsrelevanten Entscheidungsprozessen und damit verbunden die Idee von aktiv Handelnden und planenden, kreativen und selbstbestimmten Akteuren
4. Die Analyse der Zeitstruktur und des Timings von Bildungsereignissen und –übergängen und ihre Auswirkungen auf die späteren Lebensverläufe und Bildungschancen sowie
5. die konzeptionelle Unterscheidung von Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten (Blossfeld & v.Maurice, Education as lifelong process, 2011, S. 19).

bensläufe nicht determinieren¹¹. Gleichstellung zielt darauf, an den Knotenpunkten die Voraussetzungen für reale Entscheidungsmöglichkeiten zu schaffen. Angestrebt wird die Gleichheit von Verwirklichungschancen in einer Gesellschaft mit Wahlmöglichkeiten. In den Blick gerät damit das weit verzweigte Institutionengefüge des Wohlfahrtsstaats, das den Lebenslauf institutionalisiert und Entscheidungen beeinflusst. Die Lebensverlaufsperspektive verändert den Blick auf Bildungsinstitutionen. Nicht einzelne Bildungsphasen, sondern die Dynamik der Bildungsverläufe und Bildungsentscheidungen von Frauen und Männern werden in ihren Langzeitwirkungen betrachtet. Bildungsinstitutionen werden als institutionelle Arrangements aufgefasst, die Bildungsverläufe erzeugen. Sie wirken Ungleichheit verstärkend oder Ungleichheit kompensierend.

Für eine aktive Lebenslaufpolitik in den Bereichen Bildung und Beschäftigung

¹¹ Der Bericht stellt außerdem die Inkohärenz der institutionellen Regelungen und Arrangements fest, wenn beispielsweise die Unterstützung in einer Lebensphase in der nächsten abbricht oder in eine andere Richtung weist (Sachverständigenkommission, 2011, S. 29). Der Vorteil der Lebensverlaufsperspektive liegt darin, dass sie einen Blick auf den Gesamtzusammenhang herstellt und die jeweiligen institutionellen Arrangements der Fachpolitiken nicht isoliert betrachtet.

nennt der Bericht folgende Leitvorstellungen (ebd., S. 30f):

- Sie muss Antworten auf die Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft und Wirtschaft bieten. (ebd. S. 30, z. B. Fachkräftebedarf im demografischen Wandel, Bildung als Brücke zur Integration)
- Sie muss die Beschäftigungsfähigkeit von Männern und Frauen durch eine gute Ausbildung sichern. (ebd., S. 31)
- Frauen und Männer werden befähigt, für ihren Lebensunterhalt selbst zu sorgen und eine eigene soziale Sicherung aufzubauen. (ebd., S. 31)
- Die beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen von Frauen und Männern werden gleichermaßen geschätzt und entgolten.(ebd., S. 31)
- Flexible Erwerbsverläufe dürfen nicht zu Nachteilen führen, damit Männer und Frauen echte Wahlmöglichkeiten haben für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die im Übrigen durch eine gute Infrastruktur und die Möglichkeit zu einer reversiblen Arbeitszeitverkürzung im Betrieb gesichert ist. (ebd., S. 31)

- Sehr früh müssen in einem zudem wenig durchlässigen Bildungssystem Weichen für Bildungsverläufe gestellt werden. Damit zukunfts offene Unterbrechungen statt definitiver Abbrüche den Bildungsverlauf bestimmen, sollen Bildungsbiografien die Möglichkeit, zu einer ‚zweiten‘ oder ‚dritten‘ Chance sowie Anschlussstellen für Weiterbildung bieten. (ebd., S. 67)
- Unterbrechungen von Bildungsbiografien aufgrund von Elternschaft sollen späteren Weiterentwicklungen nicht im Weg stehen. Dies ist eine Frage, wie Bildungszeiten in den gesamten Lebenszyklus integriert werden können. (ebd., S. 67)

Die genannten Leitvorstellungen bestätigen die Empfehlung der Bildungsberichtserstattung aus dem Jahr 2010, die traditionelle Organisation der Bildungszeiten zu überdenken und Bildungszeiten stärker in den gesamten Lebenszyklus zu integrieren. (BMBF(c), 2010, S. 188). Die traditionelle Organisation der Bildungszeiten wird durch den Strukturwandel und eine zunehmend wissensbasierte Ökonomie infrage gestellt. Die hohe Wissensdynamik verändert die Anforderungen an das Lernen im Lebenslauf. Von einem leistungsstarken Bildungswesen wird er-

wartet, dass es Bildungs- und Qualifikationspotenzial des Einzelnen und der Bevölkerung insgesamt sichert und zugleich Qualifikationen möglichst lange im Beschäftigungssystem nutzbar sind (ebd.) Die traditionelle Strukturierung von Bildungszeiten sah vor, dass konzentriert in der Zeit vor dem Übergang in die Erwerbsarbeit gelernt wird, und (formale) Bildung später in der Erwerbsarbeit und im Ruhestand nur von geringer Bedeutung ist. Dies entsprach im 20. Jahrhundert der Bildungsmehrheit der Männer, die im Anschluss an ihre Ausbildung im lebenslangen Auszubildungsberuf bis zum Berufsausstieg vollzeiterwerbstätig waren (Sachverständigenkommission, 2011, S. 28). Das Konzept Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf geht von einer De-Institutionalisierung der traditionellen Lebensverläufe von Frauen und Männern aus. Aktive Lebenslaufpolitik hat deshalb die Aufgabe, durch unterstützende Institutionen Optionen für eine größere Vielfalt zu sichern. Deshalb wird das Weiterlernen im Lebenslauf hoch gewichtet. *„Viele Lebensläufe folgen keiner gradlinigen Entwicklung durch das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Es gibt ungewollte Brüche durch schulischen oder beruflichen Misserfolg (...) oder wirtschaftliche Strukturkrisen, Wünsche*

nach Neuorientierung und auch Brüche durch Unterbrechung der Erwerbstätigkeit bei Elternschaft, Pflege oder Ehrenamt. Die neuere Lebenslaufforschung hat gezeigt, dass nicht alles kumulativ ist (Mayer, 2009). Damit ist gemeint, dass die Lebensverläufe nicht durch die Ressourcen der frühen Lebensphasen determiniert werden, sondern auch in späteren Lebensphasen

korrigiert werden können. So zeigen Erfahrungen aus unterschiedlichen Ländern, dass es bei geeigneter Unterstützung auch in späteren Lebensphasen gute Erfolgchancen gibt, Bildungsabschlüsse nachzuholen und ein erfolgreiches Berufsleben zu beginnen“ (ebd. S. 29).

3 Chancen im lebenslangen Lernen - Chancen, Kompetenzen und Qualifikationen zu nutzen

Das Konzept Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf analysiert institutionelle Bedingungen für Verwirklichungschancen in Bildung und Beschäftigung an den Knotenpunkten im Lebensverlauf und betrachtet die kumulative Dynamik von Lebensereignissen und Entscheidungen. Bei der Gestaltung von Bildungsverläufen geht es um Verwirklichungschancen auf allen Bildungsstufen (Sachverständigenkommission, 2011, S. 67). Dieser Ansatz wird für die Fragestellung dieser Studie konkretisiert. Entsprechend der Lebensverlaufslogik sind für Gender Mainstreaming die folgenden Felder im Kontext des DQR relevant:

1. Übergang von der Schule in Berufsausbildung und Studium
2. Geschlechtstypische Berufsorientierung, getrennte Berufsbildungssysteme und Einmündung in einen beruflich segregierten Arbeitsmarkt
3. Übergänge am Arbeitsmarkt und Nutzung von Qualifikationen im Erwerbsverlauf
4. Weiterlernen im Lebensverlauf - formal, non-formal und informell

In den Teilkapiteln zu den genannten Feldern werden Ergebnisse des ersten Gleichstellungsberichts, sowie der Bildungsberichterstattung und ergänzender Studien mit der Gestaltung von Gleichstellung bei der Umsetzung des DQR in Beziehung gesetzt. Dabei wird in vier Arbeitsschritten vorgegangen:

1. Kurze Darstellung des relevanten Feldes
2. Institutionelle Bedingungen für die Verwirklichungschancen von Jungen und Mädchen / Männern und Frauen an den Knotenpunkten im Lebensverlauf
3. Bezug zum DQR
4. Empfehlung

Im ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung sind die hier relevanten Erkenntnisse aus der Analyse der institutionellen Bedingungen an den Knotenpunkten im Lebensverlauf von Männern und Frauen im Kapitel *Bildung* und im Kapitel *Erwerbsleben* dargestellt. Ungleichheiten im Bildungssystem werden außerdem regelmäßig in der Bildungsberichterstattung erhoben und somit werden Unterschiede in Bezug auf institutionelle Fragestellungen wie Bildungsbeteiligung und Durchlässigkeit an Übergängen sichtbar (BMBF(c), 2010, S. 204). Besonders gut ist die formale Bildungslaufbahn untersucht. Im Gleichstellungsbericht der Bundesregierung wird dazu festgestellt, dass in Bezug auf die formale Bildungslaufbahn die Unterschiede zwischen Jungen größer sind, als die Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Sachverständigenkommission, 2011, S. 69). Für die Genderanalyse an den Knotenpunkten im Lebensverlauf ist es

deshalb wichtig, Teilgruppen nach zusätzlichen Differenzlinien wie Herkunft und Migrationshintergrund zu betrachten. Oft wird der höchste berufliche Abschluss in der Berichterstattung als Indikator herangezogen. Hier zeigt sich beispielsweise, dass Frauen ohne Migrationshintergrund häufiger als Männer ohne Migrationshintergrund einen Berufsabschluss erwerben. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist aber sehr viel geringer als der Unterschied zu den Teilgruppen der Ausländer und Ausländerinnen. Ausländerinnen bleiben am häufigsten ohne beruflichen Abschluss.

Die Bildungsberichterstattung zur Weiterbildung erfasst lediglich einzelne Teilnahmeaktivitäten und ist deshalb nicht in der Lage, das Weiterlernen in der Lebensverlaufsperspektive darzustellen. Auch das informelle Lernen wird in den Analysen der Bildungssysteme und in der Bildungsberichterstattung nur partiell berücksichtigt und nicht nach Geschlecht differenziert dargestellt, wie dies eigentlich im Kontext von Gender Mainstreaming erforderlich wäre (Wielpütz, 2011).

3.1 Übergänge in der Schullaufbahn und Erwerb schulischer Bildungsabschlüsse

Der Bildungsbericht 2010 weist darauf hin, dass der Anteil von Kindern die in sozialen, finanziellen oder/und kulturellen Risikolagen aufwachsen, hoch ist. Von 13,6 Millionen Kindern unter 18 Jahren sind 29 Prozent von mindestens einer Risikolage betroffen. Das Bildungssystem hat deshalb einen Auftrag zur gesellschaftlichen Integration und Inklusion. Andererseits stellt das deutsche Bildungssystem früh im Lebensverlauf am Übergang zur Sekundarstufe I Weichen, die sich nachhaltig in den Bildungs- und Erwerbslaufbahnen auswirken. Die institutionellen Rahmenbedingungen am Übergang zur Sekundarstufe I verstärken die soziale Segregation im Bildungswesen. Relevant für die Gestaltung von Bildungsverläufen sind folgende Befunde:

Der Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss sinkt von 8,5 Prozent auf 7,5 Prozent (nicht in den ostdeutschen Ländern).

Der Anteil der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss liegt gleichbleibend bei 29 Prozent.

Der Anteil der Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss liegt gleichbleibend bei 51 Prozent.

Der Anteil der Jugendlichen mit Fachhochschulreife liegt gleichbleibend bei 14 Prozent.

Der Anteil der Jugendlichen mit allgemeiner Hochschulreife ist von 28 Prozent auf 32 Prozent gestiegen (BMBF(c), 2010, S. 10).

Selbst bei gleichem sozioökonomischem Status sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund doppelt so häufig an Hauptschulen zu finden wie Kinder ohne Migrationshintergrund (ebd., S. 9) und entsprechend seltener an Gymnasien. Andererseits zeigen Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund „Bildungsoptimismus“, denn bei gleicher Leistung ist die Bereitschaft den Bildungsweg am Gymnasium fortzusetzen sogar höher als bei deutschen Schülern und Schülerinnen¹². Der Anteil der Personen mit Mig-

¹² Hans-Peter Blossfeld berichtete vom „Bildungsoptimismus der Migranten“ als Leiter der Nationalen Bildungspanel Studie NEPS auf einem internationalen Erfahrungsaustausch zur Bildungsgerechtigkeit der VODAFON Stiftung und des BMBF am 8.2.2011. „Bei gleicher Leistung weisen Migranten im Vergleich zu deutschen Schülern höhere Übergangsraten zu Gymnasien auf“ (BMBF(d), 2011). Der Bildungsoptimismus ausländischer Jugendlicher, die in Deutschland das Abitur erwerben, zeigt sich in ihrer hohen Studienbereitschaft. Während nur 72 Prozent der deutschen Studienberechtigten des Jahres 2008 ein Studium aufgenommen haben oder dies sicher

rationshintergrund beträgt in den Altersgruppen unter 25 Jahren mit hoher Bildungsbeteiligung in Westdeutschland 30 Prozent und in den Ballungszentren sogar bis zu 50 Prozent (BMBF(b), 2008, S. 213).

Der Aktionsrat Bildung weist außerdem auf eine Benachteiligung der Jungen am Übergang zur Sekundarstufe I hin, da sie eine deutlich höhere Leseleistung erbringen müssen als Mädchen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Blossfeld & u.a.(b), 2009, S. 94). Die Bildungsbeteiligung zeigt, dass Jungen an Gymnasien unter- und an Hauptschulen sowie Förderschulen überrepräsentiert sind (ebd. S. 96). Jungen brechen häufiger als Mädchen die Schule vorzeitig ab. Jungen haben häufiger keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss. Gegen Ende der Sekundarstufe liegt die Gymnasialbeteiligung von Mädchen mit 36 Prozent um etwa fünf Prozent höher als die der Jungen (ebd. S. 95).

In den letzten Jahren haben die Übergänge in höher qualifizierende Schulformen insgesamt zugenommen und es gibt einen anhaltenden Trend zum Gymnasium (BMBF(b), 2008, S. 9).

planen, liegt der Prozentsatz bei den „Bildungsinländern“ unter den ausländischen Studierenden bei 84 Prozent (DAAD, 2011, S. 6).

Betrachtet man den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zeigt sich, dass das Gymnasium die am meisten besuchte Schulart in einem dreigliedrigen Schulsystem ist. Während im Schuljahr 2000/2001 ein Anteil von 27 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an das Gymnasium wechselten, waren dies zehn Jahre schon 39 Prozent (DESTATIS(b), 2012, S. 27). Diese Entwicklung wird im Zusammenhang mit dem Wandel zu einer wissensbasierten Gesellschaft als notwendig erachtet und positiv eingeschätzt. Bildungspolitisch soll die Studierquote sogar noch weiter steigen. Tatsächlich ist die Studienberechtigtenquote in dem zurückliegenden Jahrzehnt deutlich gestiegen und lag bei dem Jahrgang 2010 bei 49 Prozent (ebd. S. 32), bei der Gruppe der jungen Frauen des Jahrgangs sogar bei 53 Prozent (ebd., S.33). Die Weichen für eine Hochschulzugangsberechtigung werden im deutschen Schulsystem - wie gesagt - früh gestellt und das Gymnasium hat dadurch eine „Monopolstellung bei der Vergabe der Hochschulreife“ (BMBF(b), 2008, S. 194). Nur die Entkopplung von Schularten und Abschlüssen sowie daran gebundene Zugangsberechtigungen kann die Durchlässigkeit der Bildungssysteme fördern und die Möglichkeit eröffnen, Bildungsentscheidungen im

späteren Lebensverlauf zu korrigieren. *„Unter all denen, die die allgemeine Hochschulreife erwerben, hat derzeit rund ein Viertel diese außerhalb der traditionellen Gymnasien erlangt – 14 Prozent an Fachgymnasien, Berufsgymnasien oder vergleichbaren Einrichtungen und zehn Prozent an nicht gymnasialen, allgemeinbildenden Schulen (wie den Gesamtschulen und den Schulen des Zweiten Bildungsweges). [...] Nur 1,9 Prozent der Studienanfänger an Fachhochschulen und sogar nur 0,6 Prozent an Universitäten nehmen ihr Studium ohne eine formale Hochschulreife auf“* (ebd., S. 194). Der hohe Anteil von Personen mit ausländischem

Pass an Gesamtschulen sowie an Schulen des zweiten Bildungswegs unterstreicht die Bedeutung von vielfältigen Bildungswegen für den Bildungsaufstieg. Die Bildungsinländer unter den ausländischen Studierenden hatten in ihrer Schullaufbahn kaum Zugang zum Gymnasium. Hier beträgt ihr Anteil nur 4,5 Prozent. Ihr Anteil ist in Schulformen, die außerhalb der traditionellen Gymnasien zum Erwerb des Hochschulzugangs berechtigen, mehr als doppelt so hoch. In der Sekundarstufe II der Integrierten Gesamtschule beträgt er 10,8 Prozent und am Abendgymnasium 13,3 Prozent. (DAAD, 2011, S. 10).

Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Jungen und Mädchen im Lebensverlauf

Am Übergang zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I zeigen sich soziale Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Nichtakademikerkindern und Kindern mit Migrationshintergrund sowie geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit zu Ungunsten von Jungen. Dieser Befund ist kritisch, weil an diesem Übergang Weichen gestellt werden, die sich in den Bildungs- und Erwerbslaufbahnen nachhaltig auswirken. Wichtig ist es deshalb, dass im Übergangmanagement das Prinzip der Leis-

tungsgerechtigkeit stärker beachtet wird. Die Basis für Bildungsgerechtigkeit im Lebensverlauf wird schon in der frühkindlichen Bildung gelegt. Im Schulsystem erfordert das Ziel der Bildungsgerechtigkeit, Bildung, Förderung und Betreuung gut aufeinander abzustimmen und mit unterschiedlichen Professionen sowie einer entsprechender Ressourcenausstattung zu gestalten. Durch die Ausweitung der öffentlich verantworteten Bildungszeiten erfüllt das Bildungswesen verstärkt Auf-

gaben, die traditionell Familien erfüllten (BMBF(c), 2010, S. 13). Förderung und Betreuung haben zum Ziel, dass alle Bildungsbereiche den wachsenden kog-

nitiven Anforderungen der wissensbasierten Gesellschaft gerecht werden.

Bezug zum DQR

Erst in fünf Jahren - so der gegenwärtige Stand - werden auf der Basis kompetenzorientierter Bildungsstandards die allgemeinbildenden Schulabschlüsse unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung dem DQR zugeordnet werden. Der DQR fördert das Prinzip der Durchlässigkeit und das heißt, auf allen Bildungsstufen sollen Bildungsabschlüsse zu Bildungsanschlüssen in weiterführenden Bildungsgängen verwertet werden können. Das Prinzip der Entkopplung von Schularten und Abschlüssen sowie Zugangsberechtigungen fängt beim Über-

gang in die Sekundarstufe I an, setzt sich beim Übergang zur Sekundarstufe II fort und soll auch nach dem Abschluss der Sekundarstufe II beim Übergang zur Hochschule gelten. Diese Offenheit des Bildungssystems ist unabdingbare Voraussetzung dafür, dass faktisch an allen Stufen des Bildungssystems Übergänge möglich und Verwirklichungschancen vorhanden sind. Der DQR sichert die bildungsbereichsübergreifende Transparenz und die Institutionen gestalten die dazu passenden offenen Bildungswege.

Empfehlung

Um das Vertrauen in ein offenes Bildungssystem zu fördern, ist es wichtig die Vielfältigkeit der Bildungswege zu wollen und attraktive Bildungswege neben dem traditionellen gymnasialen Bildungsweg zu gestalten. Neben den Gesamtschulen sind auch berufliche Schulen geeignet, solche Lernwege zu

arrangieren. Der Bildungsbericht 2010 stellt fest, dass unter den Absolventen und Absolventinnen der beruflichen Schulen „immer mehr Jugendliche sind, die an beruflichen Schulen einen im allgemeinbildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höher qualifizie-

renden Schulabschluss nachholen“
(BMBF(c), 2010, S. 10).

3.2 Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und in das Studium

Beim Übergang an dieser Schwelle sind Neuzugänge und vorhandene Ausbildungskapazitäten schon seit mehreren Dekaden nicht aufeinander abgestimmt. Die Analyse des Bildungsberichts aus dem Jahr 2010 wertet die Jahre von 1995 bis 2006 aus: Wie schon 1995 beginnen 2006 etwa 550.000 junge Frauen und Männer eine Ausbildung im dualen System. Die gestiegene Nachfrage wurde zum kleineren Teil im Schulberufssystem aufgefangen, hier steigt die Zahl der Neuzugänge zwischen 1995 und 2006 um knapp 20 Prozent auf 210.000. Ein großer Teil der Neuzugänge mündete in das Übergangssystem, das zuletzt 500.000 Neuzugänge aufnahm und von 1995 bis 2006 um mehr als 50 Prozent gestiegen ist. In 2008 haben sich die Neuzugänge erstmals seit 2000 auf eine Zahl unter 400.000 verringert.

Betrachtet man auf der Basis der Daten im Bildungsbericht 2010 die Einmündung in die Berufsausbildung des Jahres 2008 nach Geschlecht sieht das Bild so aus (Pimminger, 2010, S. 5)

Neuzugänge	Duale Ausbildung 48 % der Neuzugänge	Vollzeit-schulische Ausbildung 18% der Neuzugänge	Übergangssystem 34 % der Neuzugänge
Junge Frauen	42 %	72 %	44 %
Junge Männer	58 %	28 %	56 %

Tabelle 3: Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf

Eine Teilgruppe von Jungen – insbesondere diejenigen aus ‚bildungsarmen‘ (Migranten-) Familien – haben besondere Übergangsrisiken, da fehlende oder schlechte allgemeinbildende Schulabschlüsse ihre Startchancen erheblich mindern. Entsprechend höher ist auch ihr Anteil in den Maßnahmen der Übergangssysteme. Betrachtet man alle Neuzugänge im Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem, so betrug 2008 der Anteil der Jugendlichen, die in das Übergangssystem einmündeten, 34 Prozent (BMBF(c), 2010, S. 96). Im Durchschnitt nehmen später nur 50 Prozent der Absolventen und Absolventinnen an Übergangsmaßnah-

men in eine vollqualifizierende Berufsausbildung auf. (BMBF(b), 2008, S. 168). Nur ein Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System und ein Sechstel der Plätze im Schulberufssystem sind von Absolventen und Absolventinnen mit und ohne Hauptschulabschluss besetzt (ebd., S. 195) Alle weiteren Auszubildenden verfügen über einen mittleren Schulabschluss oder über eine Hochschulberechtigung. Das duale Berufsbildungssystem droht, eine seiner früheren Stärken zu verlieren, nämlich Jugendliche aus bildungsschwächeren Gruppen durch die berufliche Ausbildung zu integrieren (ebd.). Hieran zeigt sich die Veränderung der Wertigkeit von Abschlüssen – ein Befund der im Kontext des DQR relevant ist. Absolventinnen mit Mittlerem Schulabschluss oder mit Hochschulberechtigung sind hingegen in der dualen Berufsausbildung und im Schulberufssystem stark vertreten. Teilweise ist dies auf steigende Anforderungen in einigen Ausbildungsberufen zurückzuführen (ebd.). Ihnen stehen neben der dualen Berufsausbildung auch die vollqualifizierenden schulischen Bildungsmöglichkeiten offen. Trotz ihrer geringeren Chancen in eine duale Ausbildung einzumünden, bleiben Frauen am Übergang zur Berufsausbildung seltener ausbildungslos (BMFSFJ(a), 2005, S.

100). Der Berufsbildungsbericht 2011 zeigt, dass die Auflösung eines Ausbildungsvertrags im Lebensverlauf junger Erwachsener überwiegend betriebsbedingte Gründe hat (z. B. Insolvenz), aber auch durch die berufliche Neuorientierung der Auszubildenden veranlasst sein kann. 22,1 Prozent der Ausbildungsverträge wurden 2009 vorzeitig gelöst (Bundesinstitut für Berufsbildung(b), 2011, S. 183). Etwa die Hälfte der Vertragsauflösungen gehen darauf zurück, dass Auszubildende ihre Berufsausbildung in einem neuen Betrieb oder einen neuen Beruf fortführen.

Der Anteil von Frauen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss ist unterdurchschnittlich. Da aber die Verwirklichungschancen von Frauen und Männern auf allen Bildungsstufen zu beachten sind, ist ihr Bildungsverlauf selbstverständlich ebenfalls zu betrachten. Pimminger kommt zu dem Ergebnis, dass sie häufiger als Männer ihrer Vergleichsgruppe ohne eine Berufsausbildung bleiben, geringere Chancen auf eine betriebliche Ausbildung haben und nach absolvierter Ausbildung schlechtere Aussichten auf einen (ausbildungsadäquaten) Arbeitsplatz haben (Pimminger, 2010, S. 23). In der Teilgruppe der Jugendlichen ohne Schulabschluss zeigt sich, dass Männer den-

noch eher eine Lehre abschließen: elf Prozent der deutschen Männer gegenüber sechs Prozent der deutschen Frauen und fünf Prozent der ausländi-

Übergang Schule Studium

Die Befragung der Studienberechtigten aus 2006 zeigt dreieinhalb Jahre nach dem Schulabschluss eine Studierquote von 77 Prozent (Spangenberg, Beuße, & Heine, 2011, S. 1). Während sich Männer häufiger für das Studium entschieden haben (84 Prozent), ist die Studierquote bei Frauen auf 71 Prozent zurückgegangen. Auch die Studierquote der Nichtakademikerkinder des Jahrgangs 2006 ist zurückgegangen. Die Studierquote von Frauen und Männern hatte sich in den 1990er Jahren bis 2002 angenähert. Heute liegt sie auf dem Stand der ersten Hälfte der 1990er Jahre (ebd. S.2). Frauen sind demzufolge häufiger studienberechtigt, nehmen aber das Studium seltener auf. Insbesondere junge Frauen mit schlechten Abiturnoten aus Nichtakademikerhaushalten studieren seltener (Blossfeld & u.a.(a), Bildungsreform 2000-2010-2020 Jahresgutachten 2011 des Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg), 2011, S. 146). Gleichwohl ist der Anteil der Frauen an den Studierenden insge-

schon Männer gegenüber einem Prozent der ausländischen Frauen (BMFSFJ(a), 2005, S. 122).

samt kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2005 haben erstmals mehr Absolventinnen als Absolventen das Studium abgeschlossen (BMBF(b), 2008, S. 131). Personen mit Migrationshintergrund, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, sind als Folge der Selektionsmechanismen des Schulwesens in der Gruppe der Hochschulberechtigten deutlich unterrepräsentiert. Dafür liegt aber die Studierquote der Bildungsinländer unter den ausländischen Studierenden höher als bei Studierenden mit einem deutschen Pass. In den vergangenen Jahren hat die Quote sich von 73 Prozent auf 84 Prozent des Studienberechtigtenjahrgangs 2008 erhöht (DAAD, 2011, S. 12). Der Frauenanteil unter den Bildungsinländern ist von 37 Prozent im Jahr 1997 auf 47 Prozent im Jahr 2010 gestiegen. Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Studierenden kommt aus einkommensschwachen Familien, die nicht akademisch geprägt sind (ebd., S. 6). Betrachtet man das Qualifikationsniveau der Ausländer und Ausländerin-

nen unter 35 Jahren insgesamt, zeigt sich, dass sie überdurchschnittlich häufig über einen Universitätsabschluss verfügen – sogar häufiger als die Gruppe ohne Migrationshintergrund mit 12,4 Prozent bei den Frauen und 11,7 Prozent bei den Männern (BMFSFJ(b), 2008, S. 117). Zu dieser Gruppe zählen auch alle Bildungsausländer, die die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Die Daten können den „defizitär-orientierten Blick auf die schulische Qualifikation der Gruppe der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland relativieren“ (ebd., S. 117).

Die Bologna-Studienreform hat zu einer gestuften Hochschulbildung mit zwei Studienabschlüssen geführt. Bachelorstudierende können im Rahmen begrenzter Möglichkeiten entscheiden, in welche Richtung sie die im Bachelorstudiengang erworbene Qualifikation weiter entwickeln wollen. Betrachtet man die Studienplanung der Bachelorstudierenden im Jahr 2009/10, erhält man folgendes Bild: Studierende an Fachhochschulen haben eine höhere Erwerbsorientierung und entscheiden sich seltener für ein Masterstudium als Studierende an Universitäten (44 % / 68 %). An den Universitäten streben Männer eher als Frauen einen Master-

abschluss an (72 % / 63 %), während sich an den Fachhochschulen diesbezüglich bisher kaum ein Geschlechterunterschied zeigt (Spangenberg, Beuße, & Heine, 2011, S. 1). Studierende aus Nichtakademikerhaushalten planen ebenfalls weniger häufig die Aufnahme eines Masterstudiums (63 % zu 51 % vgl. ebd.) (Spangenberg, Beuße, & Heine, 2011, S. 53).

Die Studienabbruchquote aus dem Jahr 2008 beträgt 24 Prozent (BMBF(b), 2008, S. 128). In der Gruppe der Bildungsinländer unter den Studierenden mit einem ausländischen Pass liegt die Studienabbruchquote sehr viel höher, nämlich bei 41% (DAAD, 2011, S. 6). Sie ist zwar geringfügig gesunken – kann aber nicht zufriedenstellen. Der Studienabbruch ist oft das Ergebnis einer beruflichen Neuorientierung im Studium und eines Berufseinstiegs ohne Studienabschluss. Er kann aber auch andere Gründe haben und zur Arbeitslosigkeit führen. Arbeitgeber können die Qualifikationen von Personen ohne Studienabschluss nur schwer einschätzen, obwohl diese aufgrund ihrer formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ggf. über ein beruflich verwertbares Potenzial verfügen. Studienteilleistungen werden aufgrund des Leistungspunktesystems (ECT)

vergleichbarer, ihre De-fakto- Anerkennung am Arbeitsmarkt wird dadurch erschwert, dass die erworbenen Teil-

qualifikationen für Arbeitgeber nicht transparent sind.

Frühe Elternschaft und Berufsausbildung

Frühe Elternschaft ist ein Übergangsrisiko, da die institutionellen Bedingungen strikt auf das traditionelle Phasenmodell im Lebenslauf ausgerichtet sind, nämlich Ausbildung vor dem Eintritt in die Erwerbsarbeit und der Geburt des ersten Kindes. Die Einschränkungen durch Elternschaft betreffen in erster Linie Frauen. Der Gleichstellungsbericht beschreibt die spezifischen Risiken von drei Teilgruppen (Sachverständigenkommission, 2011, S. 71).

1. Mutterschaft von Auszubildenden

Im Vergleich zu den jungen Vätern zeigt sich, dass Mutterschaft im Lebenslauf der weiblichen Auszubildenden ein deutlich erhöhtes Risiko darstellt, die Ausbildung abzubrechen. Der Gleichstellungsbericht stellt dazu fest, dass die gesetzlichen Möglichkeiten für eine Teilzeitausbildung noch nicht in der Breite (z. B. Berufsspektrum) umgesetzt sind und unübersichtliche Regelungen zur Sicherung des Lebensunterhalts es erschweren, die gesetzlichen Möglichkeiten zur Teilzeitausbildung zu nutzen (ebd. 72).

2. Elternschaft während des Studiums

Studierende Mütter studieren länger und geben häufiger als Grund für den Studienabbruch die fehlende Vereinbarkeit von Studium und Beruf an als studierende Väter (Sachverständigenkommission, 2011, S. 72). Die organisatorischen Bedingungen des Studiums sind an Kinderlosen ausgerichtet. Deshalb brauchen studierende Eltern eine flexible Kinderbetreuung. Mangelnde Vereinbarkeit mindert auch die Chancen zur Weiterqualifikation von Müttern an Hochschulen, denn die impliziten Normen des Habitus (Auslandsaufenthalt, grenzenlos zeitliche Verfügbarkeit) wirken sich nachteilig für die Vereinbarkeit einer Karriere in der Wissenschaft und Familie für Frauen aus (ebd.).

3. Frühe Familiengründung ohne Ausbildung bei Frauen mit Migrationshintergrund

Frauen mit Migrationshintergrund sind keine einheitliche Gruppe, denn ausschließlich die Dimension der Wanderung oder Wanderungsgeschichte ihrer Eltern bestimmt die Festlegung der

Untersuchungsgruppe in Untersuchungen. Die fehlende Vereinbarkeit von Ausbildung und Elternschaft hat Auswirkungen auf die Bildungsbiografie der in der Mehrheit niedrig qualifizierten Migrantinnen, die das Muster "Ausbildungsabschluss vor Familiengründung" nicht vorweisen können und im späteren Lebensverlauf kaum Chancen auf einen Ausbildungsabschluss haben (Sachverständigenkommission, 2011, S. 73)

Frühe Elternschaft im Zusammenhang mit fehlender Vereinbarkeit wirkt sich im Lebensverlauf von Frauen und Männern deshalb unterschiedlich aus, weil

die Antizipation der Ernährerrolle höher qualifizierte Väter dazu motiviert, mehr in die Bildung zu investieren und Frauen dazu verleitet, Einkommens-, Qualifikations- und Aufstiegsaspirationen zu senken. Junge Männer mit geringen Qualifikationen kann sie dazu verleiten, gerade wegen der Ernährerrolle auf die Berufsausbildung zu verzichten (ebd.). Niedrige Qualifikation und fehlende Chancen auf dem Arbeitsmarkt können auch dazu veranlassen, in die vermeintliche Sicherheit einer Familie auszuweichen (Sachverständigenkommission, 2011, S. 73).

Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von jungen Männern und jungen Frauen im Lebensverlauf am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und in das Studium

Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist in einer wissensbasierten Gesellschaft definitiv eine Mindestqualifikation für einen vollwertigen Berufseinstieg. Die Ungelerntenquote liegt bei allen Teilgruppen auf einem zu hohen Niveau (Sachverständigenkommission, 2011, S. 71). Besonders hoch ist sie bei Personen mit Migrationshintergrund. Junge Frauen bleiben weniger häufiger ausbildungslos als junge Männer. Nichtsdestotrotz hat eine Teilgruppe

junger Frauen besondere Risiken beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Geschlechtsspezifische Lebenslaufmuster wirken sich nachteilig für junge Frauen aus, sofern sie vor ihrer Mutterschaft keine Ausbildung beginnen oder Nachteile durch die institutionell unzureichende Vereinbarung von früher Elternschaft und Berufsausbildung / Studium haben.

Bildungsgerechtigkeit ist erst hergestellt, wenn alle jungen Frauen und

Männer faktisch die Möglichkeit zum Erwerb eines vollqualifizierenden Berufsabschlusses haben. Die Entscheidungsfreiheit von Jungen und Mädchen an der ersten Schwelle wird in erster Linie durch die Strukturdefizite des Berufsbildungssystems eingeschränkt. Als Folge des demografischen Wandels werden zukünftig weniger Jugendliche die Schule verlassen und eine Berufsausbildung beginnen. Dies wird die Situation am Ausbildungsmarkt sicherlich entspannen. Strukturprobleme des Berufsbildungssystems werden dadurch

Bezug zum DQR

Im europäischen Kontext dient der DQR als Übersetzungsinstrument. Dazu werden Qualifikationen an Hand von Lernergebnissen beschrieben. Lernergebnisse machen die jeweiligen Qualifikationen vergleichbar, die in den unterschiedlichen Bildungswegen der europäischen Bildungssysteme erworben werden. Im deutschen Kontext haben wir es mit dem Trend einer zunehmenden Pluralisierung von Ordnungskonzepten, Lernortkonfigurationen, didaktisch-curricularen Gestaltungsoptionen und ordnungspolitischen Verantwortlichkeiten (Kutscha, 2007, S.

jedoch nicht gelöst. Betrachtet man alle Personen in der Berufsbildungsphase mit besonderen Risiken am Übergang Schule Berufsausbildung, so fällt auf, dass es unterschiedliche Teilgruppen gibt. Während einige Mädchen und Jungen sich nach Beendigung der Schulzeit noch nicht für einen Beruf entscheiden können und auch nicht die erforderliche Ausbildungsreife aufbringen, haben erwachsene Studienabbrecher/innen ggf. schon mehrjährig Arbeitserfahrung gesammelt und Teilqualifikationen erworben.

9)¹³ zu tun. Die Konsequenz ist die Entkoppelung der Bildungsabschlüsse von traditionellen Bildungswegen. In diesem Zusammenhang sind Qualifikationsrahmen im Sinne einer übergeordneten Landkarte der Qualifikationen sinnvoll und fördern die Kohärenz eines Bildungssystems pluraler Bildungswegen. Damit der DQR diese Funktion eines

¹³ Kutscha beschreibt diesen Trend im Zusammenhang mit der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (Kutscha, 2007 S. 9). Aus seiner Sicht handelt es sich bei der Pluralisierung der Berufsbildung um ein systemübergreifendes Modernisierungsmuster komplexer Gesellschaften. „Seine Leistung besteht darin, zunehmend erhöhte Komplexität differenziert sowie problem- und zielgruppenadäquat zu bewältigen. Der Versuch homogene gegen plurale Lösungsvarianten zu monopolisieren führt zu suboptimalen Lösungen (mit der Folge der Verschärfung sozialer Ungleichheit)“ (ebd.).

Qualifikationsrahmens umfassend erfüllen kann, muss die Matrix inhaltlich durch sektorale Qualifikationsrahmen gefüllt werden. Der DQR wurde zunächst für die Einordnung aller Qualifikationen entwickelt, die in formalen Bildungsgängen erworben werden. Für die beteiligten Akteure war es wichtig, das Berufskonzept in der Berufsbildung zu beachten. Leitbild ist der Erwerb vollqualifizierender, qualitativ hochwer-

Empfehlung

Das Strukturproblem der Berufsbildung zeigt sich in unzureichenden Ausbildungskapazitäten im Bereich der dualen Berufsausbildung und in den Maßnahmen des Übergangssystems. Hier müssen reguläre Bildungswege entwickelt werden, die für jeden Qualifizierungsschritt Anerkennung, Anrechnung oder einen Abschluss sicherstellen. Die Pluralisierung von Ordnungskonzepten der Berufsbildung muss entschieden und verantwortlich gestaltet werden. Wie auch immer der Erwerb der ersten beruflichen Qualifikation im Lebenslauf erfolgt, die zeitliche Flexibilisierung von Ausbildungsabschnitten nach dem Bau-

tiger und am Arbeitsmarkt langfristig anschlussfähig verwertbarer Qualifikationen. Damit ist eine gute Grundlage für die Pluralisierung der Bildungswege geschaffen, denn die Beruflichkeit des Arbeitsvermögens ist ein hoher Wert und setzt eine gute Berufsbildung voraus. Dieses Ziel ist nicht teilbar und gilt auch für alle Schulabgänger und Schulabgängerinnen in den Maßnahmen der Übergangssysteme.

steinprinzip, Ansätze berufsbegleitender Qualifizierung oder die Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse sind auf einen Abschluss in einem Ausbildungsberuf auszurichten. Im weiteren Lebensverlauf muss es die Möglichkeit geben, begrenzte Qualifikationseinheiten, Zusatzqualifikationen oder Teilqualifikationen zu erwerben. Um den Unterschied deutlich zu machen, werden diese Weiterqualifikationen genannt. Sie können formal und non-formal erworben werden.

3.3 Geschlechtstypische Berufsorientierung, getrennte Berufsbildungssysteme und Einmündung in einen beruflich segregierten Arbeitsmarkt

Geschlecht ist ein Strukturmerkmal von Berufen. Etwa 70 Prozent der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen arbeiten in einem Frauenberuf und nahezu 70 Prozent der Männer arbeiten in einem Männerberuf (Matthes & Biersack, 2009, S. 20). Umgekehrt beträgt der Anteil der Frauen und Männer, die als Minderheit in einem Beruf arbeiten, der von dem jeweils anderen Geschlecht dominiert wird, nur zehn Prozent. Maßstab für die Segregation eines Berufs ist der Anteil von Frauen und Männern an den Beschäftigten. In weiblich oder männlich segregierten Berufen liegt der Anteil der Beschäftigten des jeweils anderen Geschlechts unter 30 Prozent. Ein Beruf gilt als gemischt, wenn der Anteil von Männern oder Frauen unter 70 Prozent liegt. In solchen Mischberufen arbeiten nur 20 Prozent aller sozialversicherungspflichtig beschäftigten Frauen und Männer (ebd.). Trotz unveränderter Segregation in der Summe verändern sich in einer dynamischen Wirtschaft einzelne Berufe, es kommen neue Berufe hinzu, der Beschäftigtenanteil eines Berufs steigt oder sinkt, das Seg-

regationsniveau ist konstant, steigt oder sinkt (ebd., S. 21). In der Summe erfolgt die Berufs- und Studienfachwahl geschlechtstypisch. Da Berufe die späteren Bedingungen von Übergängen am Arbeitsmarkt prägen, wirkt sich die Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen und Männern ungleichheitsverstärkend im Lebensverlauf aus.

Der geschilderte Befund wird gleichstellungspolitisch unterschiedlich interpretiert:

(1) Die Höhe der Segregation ist kein Indikator für die Schlechterstellung von Frauen, denn bei zunehmender Erwerbsbeteiligung der Frauen, wird die geschlechtsspezifische Segregation der Tendenz nach nicht geringer, sondern höher¹⁴. Die gleiche Verteilung von Frauen und Männern auf berufliche Positionen stellt sich nicht von selbst durch eine erhöhte Integration in den Arbeitsmarkt ein (Blossfeld & u.a.(a), Bildungsreform 2000-2010-2020

¹⁴ In Ländern, die sich seit vielen Jahren durch ihre Anstrengungen und Erfolge auf dem Gebiet der Gleichstellung bewiesen haben (Finnland, Dänemark, Schweden), gibt es eine besonders hohe Segregation (Blossfeld H. P., 2009).

Jahresgutachten 2011 des Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg), 2011, S. 27).

(2) Das Konzept der Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf bezieht sich auf den Wert der Wahlfreiheit von Frauen und Männern an biografischen ‚Knotenpunkten‘ – beispielsweise bei der Berufswahl oder bei der Wahl der Leistungskurse, die oft für die spätere Studienfachwahl entscheidend ist ((BMBF(b), 2008, S. 174). *„Die faktische Möglichkeit, auch geschlechtsuntypische Berufe (MINT-Berufe für Frauen, personenbezogene Dienstleistungs- und Erziehungsberufe für Männer) zu wählen, ist wesentlicher Kern von Wahlfreiheit“* (Sachverständigenkommission, 2011, S. 78). Berufe reproduzieren sich in Berufsbildungsstrukturen, Arbeitsmarktstrukturen (Nachfrage / Entlohnung), Arbeitsbedingungen, Aufstiegschancen. Für unterschiedliche Teilgruppen von Frauen und Männern können gleichstellungspolitisch spezifische Problemlagen und Fortschritte festgestellt werden. Mädchen und Frauen aus den Arbeiter- und Mittelschichten waren in den zurückliegenden Jahrzehnten im Vergleich zu Jungen und Männern aus den gleichen Sozialschichten in der Lage, ihre Bil-

dungsrückstände wettzumachen (Becker & Müller, 2011, S. 71). Dies ist ihnen gelungen, weil sie zunehmend anspruchsvollere Bildungsziele verfolgt haben und zwar in Erwartung eines Arbeitsmarktes für Frauen, der ihnen Semiprofessionen bietet, die höhere Schulabschlüsse voraussetzen (ebd., S. 62). Die Bildungserfolge von Frauen und ihre Arbeitsmarktintegration stehen in einem engen Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft.

Der Gleichstellungsbericht weist auf die historische gewachsene Zweiteilung in das duale und vollzeitschulische Berufsbildungssystem hin. Diese Teilsysteme der Berufsbildung sind unterschiedlich organisiert und beruhen auch heute noch wenn auch in abgeschwächter Form auf Trennlinien nach Geschlecht. Im Berufsfachschulsystem erwerben in Mehrheit junge Frauen einen Abschluss: sie sind nicht sozialversicherungspflichtig eingestellt, sie zahlen Schulgeld, ihre Aufstiegsmöglichkeiten sind weniger vorgebahnt (Sachverständigenkommission, 2011, S. 74). Die traditionell in den Schulen des Gesundheitswesens unterrichteten Medizinalfachberufe und Pflegeberufe haben sich in den letzten Jahren durch einen Akademisierungsschub weiter

professionalisiert. Als Folge steigt das Niveau des vorausgesetzten Bildungsabschlusses. Parallel zur Aufwertung der Professionskerne (oft bei gleich niedrigen Entgelten) sind neue Qualifikationszuschnitte¹⁵ entstanden, die die Professionsarbeit als Assistenz- oder Hilfstätigkeit (tariflich) abwerten (VERDI, 2009). *„In Assistenzberufen treffen sehr unterschiedliche Trends zusammen: Eine Öffnung der Berufsgruppenkonzepte jenseits der klassischen Fachkräfte, eine stärkere Subjektorientierung in den Humandienstleistungen, die etwa in dem Autonomiebestreben von Menschen mit Behinderungen ihren besonderen Hintergrund kennen, arbeitsmarktpolitische Anliegen, schwer auf dem Arbeitsmarkt und sonst zu integrierende Menschen, insbesondere jungen Menschen eine berufliche Perspektive zu schaffen, und schließlich die Suche nach Arbeitskräften, die von ihrem Lohnniveau ‚interessant‘ sind“* (Klie & Guerra, 2006, S. 5). Besonders problematisch sind Ausbildungen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen, die zu keinem existenz-

tenzsichernden Berufseinkommen führen (Friese, 2008). Nicht alle Frauenberufe können von dem Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft profitieren. Historisch sind Männer nach ihrer Ausbildung im dualen System in eine existenzsichernde Berufsarbeit eingemündet, die eine ganze Familie ernähren sollte. Unter dem Gesichtspunkt gleicher Verwirklichungschancen im Lebensverlauf erweisen sich bestimmte segregierte Berufsfelder für Männer heute als Benachteiligung am Arbeitsmarkt, wenn das Angebot an ausgebildeten Fachkräften die Nachfrage übersteigt. Der Rückgang an Arbeitsplätzen in männerdominierten Produktions- und Handwerksberufen, u. a. auch der Wegfall von Arbeitsplätzen für angeleitete Industriearbeiter, verschlechtert die Arbeitsmarktchancen von Jungen und Männern mit einfacheren Schulabschlüssen. In folgenden Berufen ist das Risiko nach der Ausbildung nicht vollwertig, sondern prekär beschäftigt zu sein, signifikant höher: Bauberufe, Holz- Kunststoffbe- und Verarbeitung, Berufe in der Körperpflege, Koch / Köchin, Land-,Tier-, Forstwirtschaft, Gartenbau, Metall-, Anlagenbau, Installation, Blechkonstruktion, Montierer / Montiererin, Verkaufsberufe im Einzelhandel, Hotel, Back-, Konditor-, Süßwarenherstellung, Gaststättenberufe,

¹⁵ Folgende Qualifikationen sind gemeint: Sozialassistent/in; Sozialbetreuer/in, Sozialhelfer/in; Haushaltsassistent/in, Hauswirtschaftshelfer/in, Pflegeassistent/in ; Assistentin im Pflege- und Betreuungsdienst; Alltagsbegleiter/in; Persönliche Assistenz; Demenzbegleiter/in; Präsenzkkräfte; Pflegehilfequalifizierung unterschiedlicher Bezeichnungen (Klie & Guerra, 2006, S. 12).

Hauswirtschaft (Bundesinstitut für Berufsbildung(a), 2010, S. 365).

Im Vergleich dazu können Mädchen und Frauen mit höheren Schulabschlüssen vom Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft profitieren. Aber auch Jungen und Männer mit höheren Schulabschlüssen können profitieren, z. B. von ihrer technischen Orientierung, wenn sie in die männlich segregierten IT-Berufe einmünden. Sie profitieren auch von den Neuordnungs- und Modernisierungsaktivitäten der dualen Berufsbildung in den neu geschaffenen Dienstleistungsberufen (Pimminger, 2010, S. 23). In folgenden Feldern stark nachgefragter Berufe gibt es gute Chancen, eine Beschäftigung zu finden und vollwertig integriert zu arbeiten: Bank- und Versicherungskaufleute, Industrie- und Werkzeugmechaniker, sonstige kaufmännische Berufe (Bundesinstitut für Berufsbildung(a), 2010, S. 365). Das gestiegene Bildungsniveau der Frauen führt dazu, dass Frauen ihren Anteil an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten auch in hochqualifizierten attraktiven Mischberufen steigern können (z. B. in den Naturwissenschaften) und in geringerem Umfang auch Zugang zu hochqualifizierten männersegregierten Berufen (Ingenieurberufe) finden. Umgekehrt können Männer ih-

ren Anteil in den vorwiegend nicht-akademischen Berufen ausbauen (Matthes & Biersack, 2009).

Im Zusammenhang mit dem demografischen Wandel steigt die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Gleichzeitig wird es für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung zukünftig noch schwerer werden, einen Arbeitsplatz zu finden. Eine aktuelle Studie in der Region Berlin/Brandenburg zeigt, dass es in vielen frauen-dominierten Berufsfeldern jetzt schon einen Fachkräftemangel gibt oder dass dieser erwartet wird (Erziehen, Ausbilden, Lehren, Pflegen und soziale Berufe). In männlich segregierten hochqualifizierten Berufsfeldern wird ebenfalls ein Fachkräftemangel erwartet (MINT-Berufe und IT-Kernberufe im Tätigkeitsschwerpunkt Forschen und Entwerfen). Betrachtet man ergänzend zur Arbeitskräftenachfrage den Aspekt des Strukturwandels, können sieben Branchenkompetenzfelder unterschieden werden, die besonders bedeutsam für das wirtschaftliche Wachstum in der Region sind:

1. Medien & Informations- und Kommunikationstechnik(IKT)
2. Umwelt- Energietechnik
3. Verkehrssystemtechnik
4. Optische Technologie
5. Kunststoff und Chemie
6. Unternehmensnahe Dienstleistungen
7. Maschinen und Anlagebau

Die Branchenkompetenzfelder sind laut IAB-Studie stark männlich segregiert (Bogai, 2011, S. 29). Erwartet wird, dass die Nachfrage an qualifizierten

Fachkräften das Fachkräfteangebot übersteigt. Damit haben sich auch die Vorzeichen für den Zugang zu einigen geschlechtsuntypischen Berufsfeldern für Frauen und Männer gewendet. Der skizzierte Strukturwandel setzt sich in den kommenden Jahren weiter fort, die Erwerbstätigen in produktionsbezogenen Berufen werden noch weiter zurückgehen und die in sekundären Dienstleistungsberufen werden weiter steigen.

Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf

Der Beruf ist eine Determinante ungleicher Verwirklichungschancen beispielsweise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Da die Mehrheit der Berufe nach Geschlecht segregiert ist, sind je nachdem männliche oder weibliche Teilgruppen von berufsspezifisch geprägten Einschränkungen oder Begünstigungen betroffen. Beim Übergang vom Studium in den Beruf erweisen sich beispielsweise segregierte Studienfächer als Determinanten von Arbeitsmarktchancen und Übergangsrisiken. Ausschlaggebend ist nämlich nicht nur die konjunkturelle Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, sondern ob ein Studienfach zu klar definierten und gebahnten berufli-

chen Feldern führt. Das ist bei den klassischen Professionen (Medizin, Lehramt, Jura) der Fall, auch bei den Ingenieuren sowie den Natur- und Wirtschaftswissenschaften, wenngleich reduzierter, weniger hingegen bei den Kultur-, Sozial-, Geistes- und Erziehungswissenschaften (BMBF(b), 2008, S. 189).

Die Ursachen für die geschlechterstereotypen Präferenzen bei der Berufseinkündigung sind vielschichtig, wobei strukturelle, institutionelle und kulturelle Aspekte der geschlechterkonnotierten Fachkulturen ineinandergreifen (Sachverständigenkommission, 2011, S. 78). Sollen sich segregierte Berufe

öffnen und sich zu geschlechtsgemischten Berufen entwickeln, reicht es nicht, ausschließlich auf die Motivation bei der Berufswahl zu setzen (ebd., S.76). Es ist wohl kaum zu erwarten, dass junge Frauen und Männer sich für einen untypischen Beruf entscheiden, der zudem in Bezug auf Arbeitsbedingungen, Entlohnung und Karrieremöglichkeiten unattraktiv ist. Im Zusammenhang mit der Analyse defizitärer Frauenberufe wird deshalb gefordert, diese zu modernisieren und in den Berufsfeldern attraktive Anschlussqualifikationen und Karrierewege zu entwickeln (Friese, 2008). Der Gleichstellungsbericht der Bundesregierung empfiehlt, einheitliche Standards in der Berufsausbildung zu schaffen: *„Das in einem dualen und in*

einen schulischen Zweig geteilte Berufsbildungssystem soll mit dem Ziel, bundeseinheitliche Standards in der Berufsausbildung zu schaffen, zusammengeführt und vereinheitlicht werden. Dies ist ein Beitrag zur Professionalisierung und Aufwertung der wenig professionalisierten „Frauen“-Berufe der personenbezogenen Dienstleistungen. Werden Frauenberufe „attraktiver“, hat dies auch einen steigenden Männeranteil zur Folge“ (Sachverständigenkommission, 2011, S. 83). Dieser Befund ist für die Gender Mainstreaming im Kontext des DQR relevant, weil der DQR eine übergreifende Perspektive für das zweigeteilte Berufsbildungssystem eröffnen kann.

Bezug zum DQR

Bei der Konstruktion der Matrix galt es die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen. Dazu zählt das Berufsprinzip, d. h. die Orientierung an einem anerkannten Berufsbild als Ordnungsmodell für Ausbildungsberufe. Der Qualifikationsrahmen wurde zunächst für abschlussbezogene Bildungsgänge konstruiert. Damit sollte der Erwerb vollqualifizierender, qualitativ hochwertiger und am Arbeitsmarkt

langfristig anschlussfähig verwertbarer Qualifikationen gesichert werden. Die Beruflichkeit des Arbeitsvermögens ist ein hoher Wert und beruht auf einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildung, in der die Basis für die horizontale Anschlussfähigkeit der erworbenen Qualifikation beim Quereinstieg in ein fachlich nahestehendes berufliches Tätigkeitsfeld und für die vertikale Durchlässigkeit im Bildungssystem gelegt

wird. Als problematisch gelten Sackgassenberufe. Reformbedarf besteht sowohl im dualen Berufsbildungssystem als auch im vollzeitschulischen Berufsbildungssystem. Betrachtet man den DQR im Zusammenhang mit den Modernisierungserfordernissen der Bildungssysteme, liegt seine Stärke darin, dass ein einheitlicher Standard zur outcomeorientierten Beschreibung der Qualifikationen eingeführt wird. An Hand von Ordnungsmitteln und Curricula können die Schnittstellen oder Überschneidungen von Qualifikationen identifiziert werden. Die Reformvorschläge betreffen die

- Bündelung von Berufen in domänenspezifische Berufsgruppen auf

Empfehlung

Unter der Maßgabe der Gleichstellung von Frauen und Männern in der Berufsausbildung ist zu beachten, dass die Modernisierungsprozesse in dem zweigeteilten Berufsbildungssystem vereinheitlicht werden und Standards bundesweit gültig sind. Das Leitbild des DQR als bildungsbereichsübergreifendes Dach für die Modernisierung der einzelnen Teilsysteme des Bildungswesens kann dazu beitragen, das Denken aus der Perspektive des Gesamtsystems zu fördern. Das Potenzial des DQR liegt außerdem darin, dass er ein übergeordnetes Konzept für die Entwicklung sektoraler Qualifikationsrahmen und ihre Vernetzung in Domänen schafft. Diese Vernetzung zu entwickeln, ist ein wichtiges Etappenziel auf dem Weg zu einem horizontal und vertikal durchlässigen Bildungssystem. Typische Defizite von segregierten Frauenberufen („Sackgassenberufe“) können behoben werden. In der Erprobungsphase haben

der Basis von übereinstimmenden Kompetenzen

- Die Stufung der Ausbildung in eine Grund- oder Kernqualifizierung der Berufsgruppe sowie einer zweiten Qualifizierungsstufe in einem spezialisierten Berufsbild (Blossfeld & u.a. (a), Bildungsreform 2000-2010-2020 Jahresgutachten 2011 des Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg), 2011, S. 126).

Durch diese breit gefasste Qualifizierung werden berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet und die horizontale und vertikale berufliche Mobilität im Lebensverlauf gefördert.

die Experten und Expertinnen der Arbeitsgruppen Gesundheit, Handel, IT, Metall und Elektro bildungsbereichsübergreifend in Domänen zusammengearbeitet. Bundeseinheitliche Stan-

dards in der Berufsausbildung wie sie der Gleichstellungsbericht fordert sind also möglich, wenn die Akteure dies wollen.

3.4 Übergänge am Arbeitsmarkt und Nutzung von Qualifikationen im Erwerbsverlauf

Ein früher und ausbildungsadäquater Berufseinstieg, kontinuierliche Beschäftigung, Anerkennung der Berufserfahrung, Aufstiegsorientierung und Gehaltszuwächse gelten als Erfolgsfaktoren. Nutzung von Qualifikationen, Kompetenzentwicklung und Einkommen steigern sich optimal im traditionellen Erwerbsmuster des lebenslangen Ausbildungsberufs. Dieses Muster gilt nicht mehr für die neuen flexibilisierten Arbeitsverhältnisse und hat für die überwiegende Mehrheit der westdeutschen Frauen noch nie gegolten. Doch die Erwerbsbiografien von Männern und von Frauen sind im Wandel. Die Auswertung der Daten des Sozioökonomischen Panels in der Untersuchung von Falko und Ernst zeigt folgende Trends (Falko & Ernst, 2010, S. 3):

- Längere Ausbildungszeiten und ein entsprechend späterer Berufseinstieg sowie frühere Erwerbsaustritte haben in den zurückliegenden

Jahren die Kernerwerbsphase für Männer und Frauen verkürzt.

- In den Erwerbsverläufen jüngerer Jahrgänge sind mehr Phasen der Arbeitslosigkeit vertreten.
- Normalerwerbsverläufe in der Kernerwerbsphase zeigen sich vorwiegend bei westdeutschen Männern¹⁶.
- Bei den westdeutschen Frauen hat die Nichterwerbstätigkeit in den vergangenen 25 Jahren deutlich abgenommen, die Vollerwerbstätigkeit ist hingegen nur in geringerem Umfang gewachsen. Zuwächse gibt es in atypischen Beschäftigungsverhältnissen.

¹⁶ Die Untersuchung der Arbeitsplatzmobilität von Giesecke und Heisig zeigt, dass die Erwerbsverläufe der meisten Beschäftigten in Westdeutschland, die im Zeitraum zwischen 1984 – 2008 wiederholt befragt wurden, nicht instabiler geworden sind. In erster Linie hat sich für geringqualifizierte Beschäftigte das Risiko eines Arbeitsgeberwechsels oder des Arbeitsplatzverlustes deutlich verschärft (Giesecke & Heisig, 2010, S. 4).

- Diskontinuierliche Erwerbsverläufe in der Kernarbeitsphase sind in den ostdeutschen Ländern sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu beobachten und Folge der hohen (Langzeit-)Arbeitslosigkeit bei gleichzeitig hoher Berufsorientierung von Frauen und Männern.
- Ostdeutsche Frauen können ihre höhere Erwerbsorientierung jedoch zu großen Teilen nicht umsetzen, ihr Anteil an der Voll-Erwerbstätigkeit ist deutlich geringer und ihr Anteil an atypischer Beschäftigung ist deutlich höher als bei Männern ihrer Region (ebd., S. 27).
- Beruflicher Wechsel geht nicht immer mit einer Verbesserung der Tätigkeit einher – bei älteren Beschäftigten verschlechtert sie sich sogar.
- Das Risiko der Arbeitslosigkeitsphasen wird durch die berufliche Qualifikation determiniert. In den jüngeren Kohorten verbringen Personen ohne Berufsausbildung durchweg mehr Zeit in der Arbeitslosigkeit als Personen mit höheren Abschlüssen (ebd., S. 18).

Diskontinuierliche Erwerbsverläufe haben in den vergangenen Jahrzehnten zugenommen. „Neben der stabilen und

kontinuierlichen Beschäftigungsform – dem Normalarbeitsverhältnis – entstehen lückenhafte und unterbrochene Erwerbsbiografien, die durch unsichere Beschäftigungsverhältnisse und verschiedene Formen der Arbeitslosigkeit geprägt sind (ebd., S. 7). Ein wichtiger Hinweis auf den Wandel der Erwerbsverläufe ist die Form des Beschäftigungsverhältnisses. Die Erwerbsquote ist in den letzten zwei Jahrzehnten gestiegen, doch der Anstieg der Erwerbsbeteiligung geht mit der Ausbreitung atypischer Arbeitsverhältnisse einher. Wie stark der Trend zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen ist, wird am Zuwachs der Erwerbstätigen ersichtlich. Er zeigt sich sehr stark in den befristeten Arbeitsverhältnissen, der Leiharbeit und den Teilzeitbeschäftigungen (Schmid, 2011, S. 5).

Betrachtet man die Wirkungszusammenhänge, so haben mehrere Differenzlinien Einfluss auf Kontinuität oder Diskontinuität im Erwerbsverlauf:

- Geschlecht in Verbindung mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie
- Region in Verbindung mit dem Strukturwandel in den ostdeutschen Ländern
- Qualifikation in Verbindung mit der geringen Beschäftigungsnachfrage für ungelernte oder einfachqualifizierte Arbeitskräfte.

Die Zusammenhänge zeigen sich in der Struktur der Arbeitsmarktintegration von Frauen und Männern. Hier ist eine lebensphasenbezogene Betrachtung aufschlussreich. In der Phase nach dem Erwerbseinstieg zwischen dem 30. – 40. Lebensjahr nimmt die Geschlechterdifferenz zu. Männer erreichen die höchste Erwerbsbeteiligung im Alter von 35 – 39 Jahren. Für Frauen gilt dies erst rund fünf bis zehn Jahre später, also nicht wie oft angenommen schon in der Phase vor der Familiengründung, sondern in einer Altersphase, in der die Kinder schon etwas älter sind (BMFSFJ(a), 2005).

Die Zusammenhänge zeigen sich auch in der Struktur der Arbeitslosigkeit. Die Arbeitslosenquote von Männern liegt seit Mitte der 90iger Jahre über der Quote von Frauen (ebd.). Im Januar 2012 belief sie sich bei Frauen auf 7,0 Prozent und bei Männern auf 7,5 Prozent (BA, 2012). Frauen haben einen deutlich höheren Anteil in der Gruppe der Personen, die länger als zwölf Monate arbeitslos sind (36,2 / 31,5). Männer beenden ihre Arbeitslosigkeit häufiger durch eine Beschäftigungsaufnahme, Frauen häufiger durch den Übergang in Nichterwerbstätigkeit (ebd.). *„Über den Lebensverlauf werden Männer im Durchschnitt häufiger*

als Frauen arbeitslos, Frauen dagegen sind, wenn sie erst einmal arbeitslos geworden sind, länger arbeitslos und finden schlechter in ein Beschäftigungsverhältnis zurück. (...) Besonders schwierig ist es für Alleinerziehende, die Arbeitslosigkeit zu verlassen; diese Gruppe stellte alleine 18 Prozent aller weiblichen Arbeitslosen und war damit unter den Arbeitslosen deutlich überrepräsentiert“ (Sachverständigenkommission, 2011, S. 103).

Die Untersuchung von Falko und Ernst weist die Erwerbsmuster von Personen mit Migrationshintergrund nicht gesondert aus. Laut der Darstellung in der Bildungsberichterstattung stoßen junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund auf besondere Barrieren beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und bleiben als Konsequenz überdurchschnittlich häufig ohne Berufabschluss. Das erhöht das Risiko von Arbeitslosigkeitsphasen im Lebensverlauf. Eine Teilgruppe der jungen Migrantinnen zeigt das Muster der frühen Mutterschaft bei Nichterwerbstätigkeit. Im Bildungsbericht 2010 wird dazu festgestellt, dass Personen mit Migrationshintergrund in allen Qualifikationsgruppen (ohne Abschluss, mit Ausbildungsberuf, mit Fachschulabschluss, mit (Fach-)Hochschulabschluss) einen

größeren Anteil an den Erwerbslosen aufweisen. Er ist bei Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss besonders ausgeprägt (2 Prozent vs. 8 Prozent). (BMBF(c), 2010, S. 198). Haben Jugendliche mit Migrationshintergrund erfolgreich eine duale Berufsausbildung in Deutschland absolviert, ist ein Jahr nach dem Ausbildungsabschluss der Migrationsstatus kein Nachteil mehr, auch das mittlere Monatseinkommen bei Vollzeitarbeit ist mit deutschen Jugendlichen identisch (BMBF(b), 2008, S. 11).¹⁷

Institutionelle Bedingungen wirken sich an mehreren ‚Knotenpunkten‘ nachhaltig auf Verwirklichungschancen im Lebensverlauf aus:

Beruflicher Einstieg und frühe berufliche Entwicklung

Haben Frauen und Männer einen Ausbildungsabschluss erworben, sind sie in gleicher Weise erwerbsorientiert. Ihr Berufseinstieg verläuft häufig nicht glatt, sondern erst nach einer längeren Arbeitssuche, unter Inkaufnahme unsi-

cherer Beschäftigungsverhältnisse (Blossfeld & u.a.(b), 2009, S. 134f) oder als Wechsel in ein angrenzendes Berufsfeld (Bundesinstitut für Berufsbildung(a), 2010). Die unterschiedliche Arbeitskräftenachfrage in segregierten Berufsfeldern führt aber dazu, dass junge Frauen in kürzerer Zeit und in größerem Ausmaß ausbildungsadäquat beschäftigt sind als junge Männer. Dies erklärt die niedrigere Arbeitslosenquote von Frauen nach dem Berufsabschluss. Der Arbeitsmarkterfolg beim Berufseinstieg führt allerdings nicht zu höherem Einkommen. Insgesamt hat die Einkommensentwicklung in Deutschland kaum Zuwächse zu verzeichnen. Ein Vergleich des relativen Einkommens von Frauen im Vergleich zu Männern in den Jahren 1992 und 2008 zeigt, dass sich die Relationen sogar zu Ungunsten von Frauen verändert haben. Nur höher qualifizierte Männer können ihre Position in der Einkommensentwicklung behaupten, niedrig qualifizierte Menschen erfahren eine deutliche Einkommensminderung (BMBF(b), 2008, S. 201).

In der Summe haben Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen bessere Arbeitsmarktchancen als Absolventen und Absolventinnen der Berufsausbildung. Sie münden schnell in eine Erwerbstätigkeit oder zweite Aus-

¹⁷Seibert und Solga haben in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass in Deutschland erworbene Ausbildungsabschlüsse für ausländische Jugendliche einen Signalwert haben und einen Arbeitsmarktvorteil im erbringen. Mit dem Zertifikat können sie in Bezug auf ihre Zugangschancen zu qualifizierten Berufspositionen aber nicht mit den deutschen Jugendlichen gleichziehen (Seibert & Solga, 2005).

bildungsphase (z. B. Referendariat) ein. Besonders ‚reibunglos‘ erfolgt der Übergang am Arbeitsmarkt für Studierende an Fachhochschulen, die traditionell einen starken Berufsbezug haben (ebd., S. 187). Gleichwohl haben Studienrichtung und zugehörige Berufsfelder unterschiedliche Bedingungen für den Berufseinstieg, da der Arbeitsmarkt für Akademiker und Akademikerinnen gespalten ist. Er hat drei Segmente: den traditionellen Bereich, mit vorwiegend unbefristeten Beschäftigungen in abhängiger sozialversicherungspflichtiger Form (z. B. Wirtschafts-; Ingenieurwissenschaften), den flexibilisierten Bereich mit vorwiegend befristeten Beschäftigungsverhältnissen sowie freier Mitarbeiterschaft (z. B. Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften) und den Wissenschaftsbereich, der alle wissenschaftlichen Tätigkeiten außeruniversitär und in der wissenschaftlichen Laufbahn an Hochschulen umfasst.

Hochschulabsolventinnen sind beim Berufseinstieg in folgender Hinsicht benachteiligt:

- Sie benötigen länger für den Übergang in die erste Beschäftigung.
- Das erreichte Einkommen ist niedriger.
- Sie sind häufiger nicht ausbildungsadäquat beschäftigt.

Die Nachteile der Frauen bleiben stabil nach Kontrolle von Qualifikationen, studierten Fächern, beruflichen Erfahrungen oder individuellen Einstellungen (Ambrasat, Groß, Tesch, & Wegener, 2011, S. 18). Der Bildungsbericht stellt fest, dass die Übergänge in den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft nach einem Diplom- oder Magisterabschluss besonders problematisch sind (BMBF(b), 2008, S. 187).

Berufswechsel

Unter Berufswechslern und Berufswechslerinnen werden Personen verstanden, die nicht in ihrem erlernten Berufsfeld arbeiten. Dies kann unterschiedliche Gründe haben:

- der Beruf wird nach dem Berufsabschluss nicht ausgeübt, weil man ein zweite Berufsausbildung bzw. ein Studium aufnimmt
- der Beruf wird aus einem Beschäftigungsverhältnis heraus freiwillig gewechselt
- der Beruf wird nach einer Kündigung oder Betriebsschließung unfreiwillig gewechselt
- im Anschluss an eine längeren Phase der Erwerbs- oder Arbeitslosigkeit gelingt die Rückkehr in das erlernte Berufsfeld nicht mehr

In Deutschland wechseln pro Jahr etwa drei Prozent der Beschäftigten freiwillig

oder unfreiwillig den Beruf. Etwas häufiger wird der Beruf freiwillig aus eigener Initiative gewechselt (52 %) (Natascha & Parvati, 2012, S. 7). Doch der beruflichen Neuorientierung sind Grenzen gesetzt, denn der Berufseinstieg ist vielfach an Ausbildungszertifikate gekoppelt. Einen positiven Lohneffekt kann die Gruppe der freiwilligen Wechsler und Wechslerinnen - allerdings nur langfristig verbuchen (ebd.). Die Analyse des Weiterbildungsverhaltens von Personen mit einem dualen Ausbildungsabschluss, die in ihrem Erwerbsleben den Beruf gewechselt haben, gibt weitere Hinweise zu den Risiken des Berufswechsels. Entgegen der Annahme, Berufswechsler müssten sich besonders um Weiterbildung bemühen, sind Berufswechsler und Berufswechslerinnen um fast ein Drittel weniger weiterbildungsaktiv als Erwerbstätige, die ihren Beruf nicht gewechselt haben. Die Differenz ist bei Frauen besonders hoch. Berufswechslerinnen bilden sich durchschnittlich zu 16,5 Prozent weiter, während Frauen ohne Berufswechsel sich durchschnittlich zu 28,9 Prozent weiterbilden. Diese Differenz ist bei Männern mit dualer Berufsausbildung geringer, weil sich Männer ohne Berufswechsel durchschnittlich weniger häufig als Frauen weiterbilden (23,9 %) und Berufswechsler hingegen häufiger

weiterbilden als Berufswechslerinnen (18,6 %). Die Durchschnittszahlen geben keinen klaren Hinweis über die Risiken des Berufswechsels. Es kann vermutet werden, dass die Betroffenen nach dem Wechsel nicht in einem Fachgebiet arbeiten, das in gleicher Weise zur beruflichen Weiterbildung veranlasst wie eine ausbildungsadäquate Berufsarbeit. *Insgesamt gibt es so gut wie keine belastbaren Daten für eine genderbezogene Betrachtung des Berufswechsels im Lebenslauf von Frauen und Männern.*

Familienintensive Lebensphase und diskontinuierliche Erwerbsbiografien

In der Summe hat die Dauer der Erwerbsunterbrechungen von Frauen bei der Geburt eines Kindes abgenommen. „Von den rund 60 Prozent aller Frauen im Erwerbsalter, die in ihrem Leben mindestens einmal die Berufstätigkeit aufgrund von Familienaufgaben unterbrochen haben, sind heute rund 40 Prozent wieder erwerbstätig“ (Sachverständigenkommission, 2011, S. 104). Für qualifizierte Frauen ergibt sich als Folge der verlängerten Ausbildungszeit und dem längeren Zeitraum bis zur vollwertigen Beschäftigungsintegration ein enges Zeitfenster für die Familienplanung. Nach der Geburt keh-

ren diese Frauen schneller in den Beruf zurück. Frauen mit kürzeren Bildungszeiten und geringerer Karriereorientierung haben günstigere Voraussetzungen für die Familienplanung. Mit der Zahl der Kinder verlängert sich die Phase der Erwerbsunterbrechung. Bei der Berufsrückkehr ergeben sich allerdings Lohnabschläge schon nach einer kurzen Unterbrechungszeit (ebd., S.103). Wird die Berufsrückkehr nicht nach dem Elternzeitgesetz geregelt, sondern die Erwerbstätigkeit aufgegeben, gestalten sich die Berufsrückkehr oder der Wiedereinstieg schwieriger und können sich über einen längeren Zeitraum im Lebensverlauf hinziehen (Allmendinger, 2010, S. 140). Mit der Dauer der Erwerbsunterbrechung verschlechtern sich die Chancen, in einer gleichwertigen Position im Beruf anzuschließen. Eine Rückkehr in Vollzeitbeschäftigung

ist sehr oft nicht möglich. Das wirkt sich auf Einkommen und berufliche Karriere aus. Familienintensive Zeiten können sich auch in späteren Lebensphasen ergeben. Hier sind Paare – faktisch aber in der Mehrheit die Frauen – mit privater Pflegeverantwortung konfrontiert. Eine Untersuchung der häuslichen Pflegearrangements aus dem Jahr 2005 zeigt, dass etwa zwei Drittel der Hauptpflegepersonen noch im Erwerbsalter sind. Die Hälfte von ihnen geben die Berufstätigkeit auf oder schränken diese ein (Schneekloth & Wahl, 2005, S. 79).

Mit zunehmendem Alter, gegen Ende einer dauerhaften Erwerbsphase steigt das Risiko, arbeitslos zu werden. Im Alter ist der Übergang in eine neue Stelle schwieriger. Dort, wo er gelingt, ist er in der Regel mit Lohneinbußen verbunden.

Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf

Auch bei konjunktureller und struktureller Arbeitslosigkeit gelingt es Teilgruppen am Arbeitsmarkt in vollwertigen Beschäftigungsverhältnissen zu arbeiten. In Westdeutschland ist der Anteil an vollwertigen Beschäftigungsverhältnissen höher als in Ostdeutschland. Im Zusammenhang mit dem DQR ist relevant, dass die Beschäftigtenquoten in der Sozialstatistik qualitative Aspekte der Erwerbsbiografien und die tatsächlichen Risiken an den Übergängen im Lebensverlauf verbergen (Schmid, 2011). Spezifische Teilgruppen sind aus unterschiedlichen Gründen von Erwerbslosigkeit, Erwerbsunterbrechungen und unsteten sowie riskanten Beschäftigungsverhältnissen betroffen. Familienbedingte Erwerbsunterbrechung und Diskontinuität im Lebensverlauf ist ungebrochen ein Merkmal weiblicher Erwerbsbiografien. Die Arbeitsmarktintegration von Frauen ist zwar gestiegen, aber die unterschiedlichen Teilzeitarbeitsformen verhindern nicht, dass ihre Erwerbsbiografien fragil bleiben. Trotz der gestiegenen Arbeitsmarktintegration hat sich das von Frauen geleistete gesellschaftliche Volumen an Erwerbsarbeitsstunden kaum verän-

dert, es verteilt sich heute lediglich auf mehr Schultern. Ausgeweitet hat sich das Segment der Teilzeitarbeit. Teilzeit ist im großen Umfang prekär und oft nicht freiwillig gewählt. Im Unterschied zur nicht diskriminierenden frei gewählten Teilzeit ist sie Teil einer unstetigen Erwerbsbiografie (Sachverständigenkommission, 2011, S. 105).

Diskontinuierliche Erwerbsbiografien von Männern sind Folge wiederholter Phasen der Arbeitslosigkeit. Von kumulierter Lebensarbeitslosigkeit sind bestimmte Risikogruppen betroffen¹⁸. In einer Untersuchung des Arbeitsmarktstatus westdeutscher Frauen und Männer im Lebensverlauf stellte sich heraus, dass sich die Berufswahl zu Beginn der Erwerbskarriere auf die spätere Arbeitslosigkeit im Lebensverlauf auswirkt. Berufe mit geringer und schwankender Nachfrage erhöhen das Risiko, arbeitslos zu werden. Dieser Zusammenhang trifft aus Sicht von Schmid in erster Linie auf Männer zu (Schmid, 2011, S. 32). Der Zusammenhang zwi-

¹⁸ Die Untersuchung von Schmillen und Möller aus dem Jahr 2010 zeigt außerdem, dass über die Hälfte des Gesamtvolumens der Arbeitslosigkeit bei Männern nur von fünf Prozent der jemals Betroffenen getragen wird, bei Frauen sind es nur sechs Prozent (Schmid, 2011, S. 13).

schen dem Beruf und der Erwerbslosigkeit von Frauen wurde von Allmendinger analysiert. Sie zeigt auf, dass sich „berufliche Merkmale – Arbeitsbedingungen, Arbeitszeiten und Offenheit für den Wiedereinstieg“ auf die Dauer der Erwerbsunterbrechung erwerbsloser Frauen auswirken (Allmendinger, 2010, S. 73).

Schmid unterscheidet für den Erwerbsverlauf fünf charakteristische Risikotypen:

- „Erstens das Risiko *mangelnder oder mangelhafter Einkommenskapazität*, d. h. einer zu geringen Ausstattung mit Bildung, Berufserfahrung oder deren Erosion im Erwerbsverlauf;
- zweitens das Risiko *unsteter oder zu geringer Einkommen* durch wechselnde oder schlecht bezahlte Beschäftigungsverhältnisse;
- drittens das Risiko *reduzierter Erwerbseinkommen* wegen eingeschränkter Erwerbsfähigkeit infolge anderer Verpflichtungen wie Pflege und Erziehung
- viertens das Risiko des zeitweisen vollständigen Einkommensausfalls durch Arbeitslosigkeit,
- fünftens das Risiko eines *dauerhaften Einkommensausfalls* wegen Krankheit, Invalidität oder „Ruhestand“ (Schmid, 2011, S. 156).

In spezifischen Lebenslagen sind Teilgruppen sogar von mehreren Risiken betroffen, beispielsweise von Arbeitslosigkeit und familiären Verpflichtungen

oder von Arbeitslosigkeit, geringer Ausstattung mit verwertbaren Qualifikationen und familiären Verpflichtungen. Auf die zunehmende Vielfalt der Risiken im Lebenslauf muss die „soziale Risikopolitik“ reagieren. Soziale Risikopolitik betrifft eine Vielzahl von Institutionen jenseits von Bildung, die somit nicht Gegenstand dieser Studie sind. Risiken infolge von Kindererziehung und Pflege soll aus Sicht des Gleichstellungsberichts durch eine öffentlich finanzierte Infrastruktur für Kinderbetreuung und Pflege vorgebeugt werden. Bildungsrisiken kann schon früh im Kindergarten vorgebeugt werden. Der Prävention sind aus Sicht von Schmid aber Grenzen gesetzt: *„Unsicherheit der Bildungsbedarfe lässt sich nicht eindampfen, ebenso wenig wie die sich wandelnden Berufswünsche der Menschen gelenkt werden können und schon gar nicht dirigiert werden sollten. Neben Antizipation muss Beweglichkeit als Element der Versicherung gegen Ungewissheit hinzukommen. Entscheidend ist darum die Öffnung des Bildungssystems, um die Durchlässigkeit – also die Übergangsmöglichkeiten – zwischen beruflichen, sektoralen und räumlichen Aktivitäten zu erhöhen. Demgegenüber ist das deutsche Bildungssystem wie kaum ein anderes System in vergleichbaren Ländern stark segmentiert. Da-*

rüber hinaus können Bildungsrisiken durch Stärkung der Bürgerrechte auf Aus- und Weiterbildung (besonders durch Institutionalisierung einer zweiten oder dritten Bildungschance im Lebenslauf), durch faire Kostenteilung zwischen Individuen, Betrieben und Solidargemeinschaft und durch Nutzung neuer Finanzierungsinstrumente gemildert oder bewältigt werden" (ebd., S.

Bezug zum DQR

Der DQR beinhaltet eine besondere Verpflichtung für Menschen, die von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffen sind: *„Zugang und Teilhabe am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“* (DQR, 2011, S. 3).

Wie kann das umgesetzt werden? Die genannten Teilgruppen sind eine große Herausforderung für die Modernisierung der Berufsbildung, denn es geht darum, ihnen einen Zugang zu Qualifikationen und zur Verwertung ihrer Kompetenzen zu verschaffen. Worin besteht diese Herausforderung? Arbeitslose und von unsicheren Arbeitsverhältnissen betref-

157). Aktive Lebenslaufpolitik misst sich an ihrer Problemlösekompetenz für nicht-lineare, diskontinuierliche Erwerbsverläufe und Patch-Work-Arbeitsbiografien. Damit dies gelingen kann, müssen auch Altersnormen bei Zugangsregelungen oder in der Personalentwicklung kritisch hinterfragt werden

fene Personen haben in den zurückliegenden Jahren Schulabschlüsse und Qualifikationen erworben – letztere haben sie möglicherweise gar nicht oder in letzter Zeit nicht aktiv in der Erwerbsarbeit eingesetzt. Sie haben informell Kompetenzen erworben, verfügen über Erfahrungswissen und überfachliche soziale und personale Kompetenzen. Doch diese sind nicht als Qualifikationen erschlossen oder auf Anhieb verwertbar. Deshalb muss der Aspekt der Bilanzierung und Anerkennung von formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen beachtet werden. Andererseits fehlt diesen Personen ggf. spezifisches explizites Wissen, um die Anforderungen in angestrebten Tätigkeitsfeldern erfüllen zu können. Deshalb muss der Aspekt der Qualifizierung

beachtet werden. Unter dem Gesichtspunkt einer aktiven Lebenslaufpolitik, ist es das Ziel, dass betroffenen Personen auch im späteren Lebensverlauf ein

vollwertiger Erwerbseinstieg mit weiteren Anschlussmöglichkeiten eröffnet wird.

Empfehlung

Der praktische Nutzen des DQR liegt darin, im Sinne einer "Bildungslandkarte" das lebenslange Lernen zu fördern. Grundsätzlich verbessert der DQR die Möglichkeiten, qualitativ hochwertige Bildungsanschlüsse im Lebensverlauf zu generieren, die mit dem vorausgegangenem Kompetenzerwerb und den Anforderungen am Arbeitsmarkt abgestimmt sind. Wichtig ist, dass zu der neuen "Bildungslandkarte" auch eine entsprechende Infrastruktur entsteht: sektorale Qualifikationsrahmen, trans-

parente Bildungsangebote, die Ermittlung und Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Im DQR ist die Verpflichtung verankert, dass auch von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen von ihm profitieren können. Darauf müssen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik reagieren und in der Arbeitsmarktpolitik die präventiven und qualifizierenden Strategien verstärken.

3.5 Weiterlernen im Lebensverlauf

Weiterbildung umfasst alle formalen, non-formalen und informellen Lernaktivitäten, die Frauen und Männer im Anschluss an ihre erste frühe Bildungsphase ergreifen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird hier nur das Weiterlernen in formalen und non-formalen Lernumwelten diskutiert, das informelle Lernen ist Gegenstand des anschließenden Teilkapitels.

Der für Weiterbildung vorgesehene Lebensabschnitt umfasst mehrere Lebensjahrzehnte. Es gilt eine Strukturdifferenz zu beachten. Schulbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung gestalten die bildungsintensiven Phasen vor dem Übergang in die Erwerbsarbeit und **vor** der Familiengründung. Weiterbildung hingegen gestaltet das lebenslange Weiterlernen. Die Entscheidung

für die Teilnahme an Weiterbildung ist entsprechend auch institutionell anders gerahmt. Übergänge in Schulbildung, Berufsbildung oder Hochschulbildung erfolgen entlang der formalen (zum Teil gesetzlich verpflichtenden) Bildungslaufbahn und einem entsprechendem Übergangmanagement. Das Weiterlernen im Lebenslauf ist weitgehend durch die situierte Wahrnehmung von Anforderungen und Bildungswünschen der Individuen bestimmt. Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf entstehen nicht in einem 'luftleeren Raum'. Sie sind in Kontexte eingebettet den Betrieb, die Familie, zivilgesellschaftliche Strukturen und Milieus. Typisch für den Weiterbildungsbereich ist seine heterogene Struktur, die große Vielfalt der Träger, Einrichtungen, Lernorte und Veranstaltungsformen. Die Trennung des Bildungswesens in Teilsysteme wird in der Weiterbildung fortgeschrieben. Man unterscheidet die allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung, die berufliche Weiterbildung und Weiterbildung an Hochschulen. Die Weiterbildungsberichterstattung des Adult Education Survey und des Datenreports zum Berufsbildungsbericht erfasst die Teilnahmeaktivitäten und weist diese in Bezug auf die Merkmale Alter, Berufsausbildung, Geschlecht, Erwerbsstatus und Schulbildung aus. Diese Daten bil-

den Momentaufnahmen ab, das ‚timing‘ von Weiterbildungsaktivitäten und ihre Wirkungen im Lebensverlauf können nicht erfasst werden¹⁹.

Weiterbildung ist der größte Bildungsbereich des deutschen Bildungssystems

25 Millionen Erwachsene nehmen jährlich an einer Weiterbildung teil. Der Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung mit den Mitgliedstaaten der europäischen Union gibt einen Hinweis, wie die Beteiligung an Weiterbildung einzuschätzen ist. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland im Jahr 2009 unter dem EU Durchschnitt und weit abgeschlagen hinter Dänemark, Schweden, Finnland, Niederlande und UK (Europäische Kommission EUROSTAT, 2011, S. 67).

Der Adult Education Survey berichtet, dass die Beteiligung stagniert, obwohl bildungspolitisch die Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung als notwendig erachtet wird. Im Jahr 2010 haben 42 Prozent der Bevölkerung im Erwerbsalter (18 – 64 Jahren) an einer Weiterbildung teilgenommen (BMBF(e), 2011). 26 Prozent davon haben an einer oder mehreren Veranstaltungen der

¹⁹ Das Nationale Bildungspanel hat zum Ziel, diese Forschungslücke zu schließen (Althaber, 2011) (Blossfeld & v.Maurice, Education as lifelong process, 2011).

betrieblichen Weiterbildung teilgenommen, zwölf Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung und elf Prozent an nicht-beruflicher Weiterbildung (ebd., S. 21). Mindestens 80 Prozent aller Weiterbildungsteilnehmenden sind erwerbstätig (ebd., S. 17). Differenziert nach Geschlecht zeigen die Beteiligungsquoten das bekannte Bild: Die Weiterbildungsaktivitäten von Frauen und Männern sind in 2010 gleich stark, Männer haben ihre Aktivitäten im Vergleich zum Jahr 2007 im Bereich betrieblicher Weiterbildung leicht reduziert. Sowohl Männer als auch Frauen lernen vorwiegend berufsbezogen. Männer profitieren von ihrer höheren Erwerbsintegration und nehmen geringfügig häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil. Frauen nehmen geringfügig häufiger an der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung teil. Der erhöhte Anteil von Frauen an nicht-beruflicher Weiterbildung zeigt, dass sie auch Interesse an Bildung haben, die nicht auf Verwertung gerichtet ist.

Der Erwerbskontext prägt das Weiterbildungsverhalten

Betrachtet man die Gruppe der erwerbstätigen Frauen und Männer und ihre Weiterbildungsaktivitäten in der beruflichen Weiterbildung, so sind Frauen genauso bildungsaktiv wie Männer (Bundesinstitut für

Berufsbildung(b), 2011, S. 291). Die Beteiligung an Weiterbildung ist von den beruflichen Zugangsmöglichkeiten geprägt (BMBF(e), 2011, S. 23): Erwerbsstatus, Branche, Betriebsgröße, Arbeitsverträge, Bildungsabschluss, Berufsabschluss, Alter und Migrationshintergrund. Die Auswertung der Mikrozensusdaten der Jahre 2005-2008 belegt beispielsweise, dass die Gruppe der Vollzeitbeschäftigten eine zwölf mal so hohe Chance hat, an berufsbezogener Weiterbildung teilzunehmen wie die Gruppe der Nichterwerbspersonen (Bundesinstitut für Berufsbildung(b), 2011, S. 287). In der familienintensiven Lebensphase der ersten Jahre nehmen Frauen weniger häufig an (beruflicher) Weiterbildung teil, während Väter Weiterbildung nicht ausschließen müssen (Blossfeld & v.Maurice, Education as lifelong process, 2011, S. 150). Die Weiterbildungsquote von Akademikern und Akademikerinnen liegt deutlich höher als die von Erwerbstätigen mit einer abgeschlossenen dualen Ausbildung (Bundesinstitut für Berufsbildung(b), 2011, S. 285). Beamte und Beamtinnen im gehobenen und höheren Dienst haben eine 4,8 fach höhere Teilnahmechance an beruflicher Weiterbildung gegenüber un- oder angelernten Arbeitern und Arbeiterinnen. Menschen mit geringen Bil-

dungsressourcen haben auch im späteren Leben weniger oft die Gelegenheit, an organisierter Weiterbildung teilzunehmen. In der beruflichen Weiterbildung sind außerdem ältere Erwerbstätige und Erwerbstätige mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert (ebd., S. 288).

Viele Frauen arbeiten in weiterbildungsintensiven Berufen

Die ausführliche Analyse des Zusammenhangs zwischen Weiterbildungsaktivitäten und den Tätigkeitsschwerpunkten dual ausgebildeter Erwerbstätiger liefert einen wichtigen Hinweis auf die steigende Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. Frauen arbeiten häufig in sehr weiterbildungsintensiven Berufen und sind in den betreffenden Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens auch stärker als Männer vertreten. In anderen Berufen zeigen Männer mit dualer Berufsausbildung eine höhere Weiterbildungsbeteiligung, doch diese fällt bei der Summe aller Weiterbildungsaktivitäten nicht ins Gewicht, weil die betreffenden Berufe nicht weiterbildungsintensiv sind (ebd., S. 293).

Die betriebliche Weiterbildung erreicht nur Wenige

Auf der Basis des IAB Betriebspanels kann gesagt werden, dass im Jahr 2009 45 Prozent der Betriebe berufliche Weiterbildungsaktivitäten initiiert und umgesetzt haben (ebd., S. 299). Nach dem krisenbedingten Rückgang der betrieblichen Weiterbildung im Jahr 2008, wird der Rückstand im Jahr 2010 wieder aufgeholt. Dies ist das Ergebnis der repräsentativen Unternehmensbefragung des Deutschen Instituts für Wirtschaft. Die Ermittlung der Strukturdaten zu Stand und Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung legt ein breites Weiterbildungsverständnis zugrunde, das auch die informellen Angebote wie Unterweisung am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltung und PC-gestütztes Lernen erhebt. Die Erhebung kommt zu dem Ergebnis, dass 83,2 der Unternehmen im Jahr 2010 in der formalen und informellen Weiterbildung aktiv waren (Seyda & Werner, 2012, S. 2). Im Durchschnitt haben die Mitarbeitenden zweimal im Jahr 2010 an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen.

Das IAB Betriebspanel ermittelt auch die Weiterbildungsquote, d. h. den Anteil der in Weiterbildung einbezogenen Beschäftigten. Kleine Betriebe mit geringeren Beschäftigtenzahlen haben verständlicherweise weniger häufig An-

lass zur betrieblichen Weiterbildung als große Betriebe mit vielen Beschäftigten. Betrachtet man jedoch die Weiterbildungsquote, so werden Beschäftigte in kleinen Betrieben so häufig an Weiterbildung beteiligt wie in großen Betrieben. Allerdings wird insgesamt nur ein Viertel der Beschäftigten in die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen – darunter sind deutlich häufiger die qualifizierten Beschäftigten (Bundesinstitut für Berufsbildung(b), 2011, S. 300). Offensichtlich gibt es wenig Spielraum für die Weiterbildung in den niedrigen Qualifikations- und Einkommensgruppen. Obwohl gerade für diese Beschäftigtengruppe Qualifizierungsmöglichkeiten geschaffen werden müssten, sind die Betriebe dazu nicht bereit. Betriebliche Bildungsentscheidungen sind oft von einem kurzfristigen Kosten-Nutzen-Kalkül geleitet, die eine nachhaltige lebenslaufbezogene Perspektive auf die Personalentwicklung ausblendet. Innovative betriebliche Lösungsansätze setzen deshalb auf eine Arbeitszeitgestaltung, die Zeiträume für Weiterbildung bereitstellt (Wotschack, Scheier, Schulte-Braucks, & Solga, 2011, S. 544).

Formale und non-formale Weiterbildung in der Berichterstattung zur beruflichen Bildung

Die Bildungsberichterstattung beschreibt an Hand von Indikatoren die Weiterbildungsaktivitäten von Frauen und Männern. Auf der Basis unterschiedlicher Datensätze kann man sich einen Überblick verschaffen, welcher Anteil der beruflichen Weiterbildung formal d. h. auf einen Abschluss oder eine Zertifizierung ausgerichtet ist und welcher Anteil non-formal organisiert ist.

Hochschulweiterbildung

Erwachsene können an beruflichen Schulen, auf dem zweiten Bildungsweg und auf dem dritten Bildungsweg eine Zugangsberechtigung zum Studium an Universitäten und Fachhochschulen erwerben. Der Anteil der Studierenden, die auf den nicht-traditionellen Wegen Zugang zur Hochschulbildung erhält, ist unverändert gering und beträgt an den Universitäten 7,9 Prozent und an den Fachhochschulen 9,8 Prozent (BMBF(b), 2008, S. 176). Berufstätige ohne formale Hochschulreife kommen nur sehr selten auf dem dritten Bildungsweg an den Hochschulen an. Ihr Anteil an den Studierenden der Universitäten beträgt 0,6 Prozent. An Fachhochschulen ist ihr Anteil etwas höher und beträgt 1,9 Pro-

zent (ebd., S. 176). 60 Prozent der Studienanfänger des dritten Bildungsweges sind Männer (ebd., S. 177). Obgleich die Anzahl der Fernstudierenden Jahr für Jahr steigt, ist die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden klein. Die Daten des Berichtssystems Weiterbildung zeigen für das Jahr 2001, dass die meisten Weiterbildungsteilnehmenden an Hochschulen an Kursen und Programmen der Hochschulen teilgenommen haben, die nicht auf einen Studienabschluss oder ein Zertifikat zielten (ebd., S. 101). Für das Jahr 2001 kann auch der Anteil der hochschulischen Weiterbildung an der gesamten Weiterbildung eingeschätzt werden. Drei Prozent der Befragten des Berichtssystems Weiterbildung gaben an, an Studiengängen oder Bildungsangeboten der Hochschulen teilgenommen zu haben. Der Anteil von Frauen an der Hochschulweiterbildung war signifikant unterdurchschnittlich. Aktuelle Genderanalysen fehlen. In den letzten Jahren ist das Angebot an abschlussbezogenen Weiterbildungsstudiengängen gestiegen, die sich an berufserfahrene Praktiker und Praktikerinnen mit akademischer Vorbildung wenden. Diese Studiengänge sind in der Regel berufsbegleitend organisiert (Faulstich & Oswald, 2010, S. 23). Ein breites Angebot abschlussbezogener Studiengän-

ge bieten Fernuniversitäten und Fachhochschulen. Im Wintersemester 2009/ 2010 gab es dort insgesamt 104.750 Fernstudierende. Die Statistik der Fernstudiengänge belegt, dass Männer bei dieser Form der abschlussbezogenen Weiterbildung überrepräsentiert sind. Ihr Anteil beträgt 56,9 Prozent (Bundesinstitut für Berufsbildung(b), 2011, S. 343).

Aufstiegsfortbildung

In den öffentlich-rechtlich geregelten Aufstiegsfortbildungen²⁰ können Männer und Frauen Fachkenntnisse für den beruflichen Aufstieg erwerben. Aufstiegsfortbildungen schließen an die Berufsausbildung und Berufserfahrung an, führen zu einem anerkannten qualifizierten Berufsabschluss. Auf Bundesebene gibt es 213 Rechtsverordnungen und Regelungen, die die beruflichen Fortbildungen, Meisterprüfungen und die Umschulungen betreffen. Hinzu kommen weitere Regelungen der zuständigen Stellen für die berufliche Fortbildung und Umschulung. Hier gibt es 3.125 Rechtsvorschriften zu 728 Fortbildungsberufen und 37 Rechtsvorschriften zu 23 Umschulungsregelun-

²⁰ Aufstiegsfortbildungen sind geordnet nach dem Berufsbildungsgesetz, nach Schulgesetzen, nach Bundesgesetzen, oder nach privatrechtlichen Regelungen von Branchen und Berufsverbänden.

gen. Hinzu kommen weitere 217 landesrechtliche Weiterbildungsregelungen für Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen (ebd., S. 363). Die Fortbildungsprüfungsstatistik ²¹ belegt, dass 2009 insgesamt 106.341 Prüfungsteilnahmen gezählt wurden. Der Anteil von Frauen an den öffentlich-rechtlich geregelten Aufstiegsfortbildungen liegt deutlich unter dem Anteil der Männer. 35,6 der Prüfungsteilnehmenden sind Frauen, 64,4 Prozent Männer (ebd., S. 308). Einen weiteren Hinweis zur Teilhabe von Frauen an der Aufstiegsqualifizierung bietet die Statistik des Aufstiegsförderungsgesetzes (AFBG - Meister Bafög). Hier liegt der Anteil der Frauen (48.907) an den insgesamt geförderten Personen bei 31 Prozent (Bundesinstitut für Berufsbildung(b), 2011). Das Stipendiatenprogramm für junge Berufsausbildungsabsolventen und -absolventinnen fördert hingegen etwas häufiger junge Frauen ihr Anteil beträgt 52 Prozent (ebd., S. 353).

²¹ Eine integrierte Statistik, die die Teilnahme an den 217 landesrechtlich geregelten Weiterbildungen in Gesundheits- und Sozialberufen einbezieht, wird im Datenreport nicht dargestellt. Es kann vermutet werden, dass als Folge segregierter Berufsgruppen Frauen überdurchschnittlich häufig an den landesrechtlich geregelten Weiterbildungen teilnehmen.

Umschulung

21.000 Personen haben im Jahr 2009 eine zweite Chance im Leben erhalten und eine Umschulung gemäß §1 Abs. 5 BBiG abgeschlossen. 1/3 der Prüfungsteilnehmenden waren Frauen (ebd., S. 312).

Förderung beruflicher Weiterbildung

Im Rahmen der SGB -III und SGB -II geförderten Maßnahmen ist im Jahr 2009 der Anteil an beruflicher Weiterbildung gestiegen (ebd., S. 345). Darunter fallen abschlussbezogene Maßnahmen in einem anerkannten Ausbildungsberuf und ein hoher Anteil an Anpassungsqualifizierung. Von insgesamt 618.436 Eintritten in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung entfielen in 2009 45.008 auf die abschlussbezogene Qualifizierung. Das entspricht einem Anteil von 7,3 Prozent der beruflichen Weiterbildung. Frauen wurden mindestens entsprechend ihrem Anteil an den Arbeitslosen beteiligt. Im Programm WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen) sind im Jahr 2009 65.311 geförderte Personen hinzugekommen. In dem Programm werden vorwiegend Teilqualifikationen erworben. Der Anteil an Maßnahmen mit ei-

nem anerkannten Abschluss beträgt 2009 4,5 Prozent (ebd., S. 347).

Folgende Statistiken belegen die hohe Weiterbildungsbereitschaft von Frauen. Die Teilnahme an staatlich zugelassenen Fernlehrgängen wird auf 253.000 geschätzt. Der Anteil der Frauen an Fernlehrgängen beträgt im Jahr 2009 53,1 Prozent und ist damit etwas höher als der Anteil der Männer (ebd., S. 340).

Volkshochschulen

Traditionell nutzen Frauen die Weiterbildungsangebote der Volkshochschulen. Die Statistik des Volkshochschulverbandes zeigt, dass an den Veranstaltungen des Programmbereichs Arbeit und Beruf 63,1 Prozent Frauen und nur 36,9 Prozent Männer teilnehmen (ebd., S. 330).

Gewichtung aller Weiterbildungsaktivitäten nach dem Adult Education Survey

Betrachtet man abschließend die Gewichtung zwischen den Weiterbildungsaktivitäten, die dem formalen Lernen und den Weiterbildungsaktivitäten, die dem non-formalen Lernen zugerechnet werden, zeigt der Adult Education Survey folgendes Bild:

- Nur fünf Prozent der Teilnehmenden im Jahr 2009 erwerben ein Zeugnis über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss oder eine Kammerprüfung.
- 14 Prozent erwerben ein Zertifikat mit bundeweiter Gültigkeit
- 5 Prozent erwerben ein anderen Leistungsnachweis
- 36 Prozent erhalten eine Teilnahmebestätigung
- 43 Prozent erhalten nichts davon (BMBF(e), 2011, S. 18).

Demzufolge findet etwa ein Viertel aller Weiterbildungsaktivitäten in Bildungsgängen statt, die curricular vorgegebene Lerninhalte vermitteln und die erworbenen Lernergebnisse einer Prüfung unterziehen. Davon können jetzt schon alle Abschlüsse staatlicher anerkannter Bildungsabschlüsse in den DQR eingeordnet werden.

Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf

Betrachtet man die einzelnen Weiterbildungsaktivitäten von Frauen und Männern in der Summe, so haben Frauen in der beruflichen Weiterbildung mit Männern gleichgezogen. Bei den jeweils spezifischen Teilnahmequoten von Frauen und Männern wird deutlich, dass der Erwerbsstatus und der ausgeübte Beruf Effekte im Hinblick auf ihre Weiterbildungsaktivitäten haben. Auf der Basis der Weiterbildungsstatistik kann außerdem angenommen werden, dass Männer häufiger an Bildungsgängen teilnehmen, die Qualifikationen für den beruflichen Aufstieg vermitteln. Der hohe Anteil von Frauen an den öffentlich verantworteten Weiterbildungsveranstaltungen der Volkshochschulen ist ein deutlicher Hinweis darauf, wie wichtig es ist, dass ein leicht zugängliches, preisgünstiges und ortsnahe Bildungsangebot kontinuierlich vorgehalten wird.

Soll der Bildungsbereich der Weiterbildung unter der Fragestellung der Gleichstellung von Männern und Frauen im Lebensverlauf betrachtet werden, gibt es zunächst die Einschätzung, dass Weiterbildung in Deutschland im Ver-

gleich zu anderen europäischen Ländern insgesamt einen zu geringen Stellenwert hat (Allmendinger, 2010, S. 80). Bildungspolitisch wird der ‚Verwirklichung des Lernens im Lebenslauf‘ eine hohe Bedeutung beigemessen, doch faktisch gibt es in Deutschland dazu deutlich weniger Bildungsangebote als in anderen weit entwickelten europäischen Gesellschaften. Es braucht jedoch gute Weiterbildungsangebote und Finanzierungsmöglichkeiten, um für mehr Menschen zukunftsorientierte Bildungsverläufe im lebenslangen Lernen gestalten zu können.

Die Daten der Bildungsberichterstattung ergeben kein deutliches Bild weder an den ‚Knotenpunkten‘ im Lebensverlauf Erwachsener noch zu den Konstellationen, die zum Weiterlernen veranlassen. Die betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung ist selektiv, bestimmte Gruppen werden daran beteiligt, andere werden in der Tendenz nicht beteiligt. Die Beteiligung/Nichtbeteiligung ist abhängig davon, ob Mitarbeitende vollzeitbeschäftigt sind, welche Qualifikation oder welches Alter sie haben. Wir erfahren we-

nig über Weiterbildung im Kontext lebensphasenbezogener Übergänge (den Wechsel Älterer in körperlich weniger belastende Tätigkeiten, die Aufstiegsförderung für Frauen in der Lebensmitte mit Kindern). Wir erhalten kein deutliches Bild davon, welche Unterstützungsangebote Personen in unsicheren Arbeitsverhältnissen mit einem Berufsabschluss helfen, von denen man vor schnell annimmt, dass sie durch ihre Bildungsressourcen gegen die Zumutung der Unterbeschäftigung und der Deregulierung der Arbeitsverhältnisse abgesichert sind. Im Sektor niedrigentlohnter Arbeit und in atypischen Beschäftigungsverhältnissen haben die Betroffenen in der Mehrheit Frauen einen berufsqualifizierenden Abschluss. Wir erfahren wenig darüber, welche faktischen Chancen Menschen in späteren Lebensphasen haben, frühere Entscheidungen und Ereignisse zu korrigieren: beispielsweise welche Chancen erwerbslose Mütter beim (Wieder)Einstieg haben, oder geringqualifizierte oder von Langzeitarbeitslosigkeit betroffene Frauen und Männer beim Zugang zu einer zweiten oder dritten Berufsausbildung.

Zwei Übergänge werden zum Schluss herausgehoben, denn für sie müssen reguläre Bildungswege in einem durchlässigen Bildungssystem institutionalisiert werden: Es geht um den Übergang von Berufsausbildung in die tertiäre Bildung sowie den Übergang von Personen ohne Berufsabschluss in die Nachqualifizierung. Wie bereits an anderer Stelle dargestellt, führt der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft in einer wissensbasierten Ökonomie dazu, dass der Anteil an Beschäftigung in Produktionsberufen sinkt, in den primären Dienstleistungen voraussichtlich konstant bleibt, in den sekundären Dienstleistungen aber steigt. In diesem Zusammenhang wird die Ausweitung der tertiären Bildung gefordert. Mehr Menschen mit einem Berufsabschluss müssen die Chance erhalten, theoretisches Wissen zu erwerben, ihre kommunikativen Fähigkeiten und ihr Problemlösungswissen zu erweitern. Zugleich resultiert aus dem Strukturmuster von niedriger Schulbildung, keinem bzw. einem niedrigqualifizierenden Berufsabschluss und den deutlich schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt eine reguläre nachqualifizierende Bildungsaufgabe.

Bezug zum DQR

Der bildungsbereichsübergreifenden Matrix des DQR können bisher nur Qualifikationen zugeordnet werden, die in formalen abschlussbezogenen Bildungsgängen erworben werden: Alle weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge und alle staatlich anerkannten Weiterbildungs- und Fortbildungsabschlüsse werden den Niveaustufen des DQR zugeordnet. Auf das duale Berufsausbildungssystem baut ein mehrstufiges abschlussbezogenes Fortbildungssystem auf. Die Qualifikationen des abschluss-bezogenen Fortbildungssystems sind mit dem betrieblichen Aufstieg abgestimmt und Grundlage von Zugangsregelungen zum Studium. Auch die Zeugnisse der berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengänge sind klar definiert und für Arbeitgeber gut einzuordnen.

Allerdings ist es so, dass nur fünf Prozent der Weiterbildungsteilnehmenden im Jahr 2009 ein Zeugnis über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss oder eine Kammerprüfung (BMBF(e), 2011) erworben haben. Die Daten der Bildungsberichterstattung belegen, dass Erwachsene zu einem sehr viel größeren Anteil in non-formalen Lernumgebungen Kompeten-

zen erwerben. Im Kontext des DQR soll es zukünftig möglich sein, non-formale Weiterbildungsqualifikationen zu akkreditieren. Sind diese curricular konzipiert und werden die non-formal erworbenen Lernergebnisse geprüft, erhalten Teilnehmende bisher ein Zertifikat des Bildungsanbieters, das ggf. von einem Berufsverband anerkannt ist. Im Unterschied zu dem gestuften dualen Fortbildungssystem sind diese non-formalen Bildungsabschlüsse nicht einheitlich geordnet. Die erworbenen Kompetenzen sind für Außenstehende (z. B. Arbeitgeber) entsprechend weniger transparent. Transparenz setzt die kompetenzbasierte Beschreibung und Dokumentation der Lernergebnisse non-formaler Weiterbildungsqualifikationen voraus. Diese Transparenz ist auch für die Anerkennung und Anrechnung der non-formal erworbenen Kompetenzen im Bildungssystem Voraussetzung. Würden die Zertifikate der curricularen non-formalen Bildungsangebote den Niveaustufen des DQR zugeordnet, würde sich die Signalwirkung der Zertifikate non-formaler Weiterbildungen voraussichtlich erhöhen. Die Gleichstellung curricularer non-formaler Bildungsangebote im Deut-

schen Qualifikationsrahmen ist ein Gebot der Fairness gegenüber den Lernenden. Sogar im Bereich der weiterbildenden Studiengänge scheint es bei den spezialisierten Angeboten ein Problem zu sein, die Qualifikation in speziellen Abschlussbezeichnungen klar erkenntlich auszuweisen (Faulstich & Oswald, 2010, S. 24).

Betrachten wir die besonderen Belange von Personen, die ihre Kompetenzen am Arbeitsmarkt nicht verwerten können und von daher ein besonderes Interesse am Erwerb einer vollwertigen Qualifikation haben: Sie erhalten in der SGB-II und SGB-III geförderten Weiterbildung, im Programm WeGebAU oder in den Auftrags- und Vertragsmaßnahmen der Volkshochschulen für am Arbeitsmarkt Benachteiligte eine Anpassungsqualifizierung oder Weiterqualifizierung. Da die Weiterbildung eine Brücke in eine vollwertige Beschäftigung bauen soll, scheint es sinnvoll zu sein, dass die geförderten Maßnahmen mindestens den Standard einer Weiter-

bildungsqualifikation und bei Personen ohne Berufsabschluss einer Nachqualifikation erfüllen.

Der DQR bezieht sich auf Qualifikationen. Die Stärke von Erwachsenen- und Weiterbildung ist es jedoch, dass sie nicht in jedem Fall an curricular konzipierten Qualifikationszielen ausgerichtet ist, sondern viele Bildungsangebote aus gutem Grund entwicklungsbegleitend und zielgenerierend konzipiert werden. Die Qualität der nachfrageorientierten Weiterbildung beruht darauf, dass passgenaue Angebote mit Auftraggebern und Lernenden besprochen und vereinbart werden. Die Akkreditierung curricular festgelegter Weiterqualifikationen darf folglich nicht mit einem für den ganzen Bildungsbereich gültigen Qualitätsstandard verwechselt werden. Eine Akkreditierung dokumentiert ausschließlich, dass curricular geplante Lernergebnisse im Sinne einer Weiterqualifikation standardisiert und alle dazu erforderlichen Nachweise erbracht wurden.

Empfehlung

Es ist voreilig zu meinen, der DQR sei verabschiedet und eingeführt. In relativ kurzer Frist können zwar die Qualifikationen von feststehenden curricularen

Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung dem DQR zugeordnet werden. Es bedarf aber zusätzlicher Anstrengungen, das non-formale und informel-

le Lernen in einem bildungsbereichsübergreifenden und kohärenten Konzept einzubeziehen. Der Bereich Weiterbildung ist als Teilbereich des segmentierten Bildungssystems wiederum selbst in die Teilbereiche allgemeine, kulturelle, politische Weiterbildung, berufliche Weiterbildung und Weiterbildung an Hochschulen segmentiert. Die Unterscheidungen sind nicht trennscharf (Meisel, 2011). Eigentlich ist es die Idee des DQR, dass es nicht zählt, ob jemand in der Volkshochschule, im wirtschaftsnahen Bildungswerk oder im Weiterbildungszentrum einer Hochschule gelernt hat, sondern was er oder sie kann. Das Potenzial des DQR liegt darin, bildungsbereichsübergreifend und bundesweit einheitlich für alle Akteure die Lernenden eingeschlossen gut verständliche Standards einzuführen. Der basale Standard sollte die lernergebnisorientierte Beschreibung eines eingegrenzten Kompetenzbereiches sein, der als Weiterbildungsqualifikation am Ende eines Lernprozesses zertifiziert werden kann.

In den Gutachten und Stellungnahmen zum nicht-formalen und informellen Lernen wird vorgeschlagen, den Europäischen Referenzrahmen "Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen" als Metarahmen zur Klassifizie-

rung des non-formalen und informellen Lernens in der allgemeinen, politischen und kulturellen Weiterbildung einzusetzen. In diesem Referenzrahmen sind acht Schlüsselkompetenzfelder definiert:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäische Kommission(a), 2006, S. 2)²².

Eine Stufung der Kompetenzen könnte analog zur Graduierung von Sprachkompetenz im **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen**: Lernen, lehren, beurteilen entwickelt werden (Schmidt-Hertha, 2011) (GERS, 2012).

²² Im Europäischen Referenzrahmen "Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen" wird beispielsweise Computerkompetenz wie folgt definiert." Computerkompetenz umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien in der Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Sie wird unterstützt durch Grundkenntnisse der IKT: Benutzung von Computern, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen" (Europäische Kommission(a), 2006, S. 7).

Der Vorschlag eröffnet die Möglichkeit, den DQR aus der ausschließlichen Festlegung auf den Bildungsabschluss zu lösen und im Bereich des non-formalen und informellen Lernens auch Elemente von Qualifikationen anzuerkennen, die ggf. gebündelt einem Niveau zugeordnet werden können. Dazu ist eine zentrale Stelle mit bundesweiter Zuständigkeit einzurichten, die dann die jeweiligen "Weiterbildungsqualifikationen" d. h. nicht das Bildungsangebot und auch nicht die Bildungseinrichtung unbürokratisch akkreditiert. Dazu müssen erst noch einheitliche Verfahren und

3.6 Informelles Lernen

Das informelle Lernen gilt als eine „Grundform des Lernens“ (Dohmen, 2001). Unterschiedliche Berechnungen kommen zu dem Ergebnis, dass etwa 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden (ebd., S. 7, 178). Informelles Lernen kann das formale und non-formale Lernen nicht ersetzen. Vielmehr muss von einer komplementären Struktur ausgegangen werden. Deutlich wird dies, wenn formale oder non-formale Weiterbildung das informelle Erfahrungslernen im Beruf voraussetzen. Der Transfer informell erworbener Lernergebnisse in einen neu-

Zuordnungsrichtlinien zur Einstufung von Qualifikationsniveaus entwickelt werden (Schmidt-Hertha, 2011). Der Bildungshorizont des Referenzrahmens "Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen" ist weit gespannt. Dennoch ist es durchaus möglich, dass die Unterscheidung zwischen beruflicher Weiterbildung und allgemeiner, kultureller und politischer Weiterbildung bezogen auf eine bestimmte Weiterbildungsqualifikation weder trennscharf noch zutreffend ist. Deshalb sollte die zuständige Stelle für alle Weiterbildungsqualifikationen zuständig sein.

en Kontext scheint es wiederum zu erfordern, dass das informelle Lernen reflektiert und die Lernergebnisse bewusst gemacht und beschrieben werden. Mit der neuen Ausrichtung des gesamten Qualifikationssystems an den Lernergebnissen sind die Voraussetzungen geschaffen, das informelle Lernen in das Bildungs- und Qualifikationssystem einzubeziehen. Der Bildungsbegriff des DQR integriert drei Bildungsorte: informelle, non-formale und formale Lernumwelten. Diese stehen nicht getrennt nebeneinander, denn Lernprozesse sind nicht additiv. Bildung ist vielmehr ein reflexiver Pro-

zess, in dem die Lernprozesse unterschiedlicher Lernumwelten aufeinander bezogen sind. Das informelle Lernen gilt als das natürliche im Arbeits- und Lebenszusammenhang situierte Lernen. In der Fachliteratur wird die Unterscheidung zwischen reflektierten Lernaktivitäten außerhalb formaler Kontexte und dem beiläufigen Lernen ohne Reflektion unterschieden (ebd., S. 20). Doch die Unterscheidung ist schwer zu handhaben – im Moment des Lernens konzentriert man sich auf die Aufgabe („löst ein Problem“) erst später wird wahrgenommen, wie lernhaltig die Situation war. Von den Lernenden wird dieser Prozess nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen (BMBF(c), 2010, S. IX).

Gelegenheitsstrukturen informellen Lernens

Informelles Lernen setzt mindestens Gelegenheitsstrukturen voraus. Informelles Lernen wird durch lernförderliche Bedingungen beispielsweise durch eine „Fehlerkultur“ im Betrieb – gefördert. Der Bildungsbericht nennt folgende Gelegenheitsstrukturen des informellen Lernens am Arbeitsplatz (geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen):

- Lernen durch Beobachten, Ausprobieren,
- Lesen berufsbezogener Fachliteratur,
- Unterweisung, Anlernen am Arbeitsplatz,
- Unterweisung, Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte
- Unterweisung, Anlernen durch außerbetriebliche Personen
- Betrieblich organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen
- Computer gestützte Selbstlernprogramme
- Qualitäts-, Werkstattzirkel, Beteiligungsgruppen
- Lernangebote u. Ä. im Internet am Arbeitsplatz
- Supervision am Arbeitsplatz oder Coaching
- Systematischer Arbeitsplatzwechsel (z. B. Jobrotation)
- Austauschprogramme mit anderen Firmen (BMBF(b), 2008, S. 146).

Die Gelegenheiten für informelles Lernen sind in den Arbeits- und Lebenszusammenhängen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlich strukturiert. Nicht jede, nicht jeder ist in Erwerbsarbeit integriert, nicht jeder Arbeitsplatz ist lernhaltig, nicht jede betriebliche Arbeitskultur ist lernförderlich. Außerhalb der Sphäre der Erwerbsarbeit bietet das soziale Umfeld Gelegenheitsstrukturen für informelles Lernen. Folgende Beispiele zeigen solche Gelegenheitsstrukturen:

- Rechts- und Finanzfragen
- Spracherlernen

- Familiales Zusammenleben
- Handhabung neuer Medien
- Krankenpflege, Körperpflege, gesunde Lebensführung
- Haushaltstechnik
- Rekonstruktionsarbeiten
- Renovierungsarbeiten
- Gartenarbeit
- Kindererziehung
- Landes- und Heimatkunde (...)
- Partnerschaft
- Krankheit oder Tod eines Angehörigen“ (Kirchhöfer, 2004, S. 79).

Zu den Lernumwelten Erwachsener gehören auch alle Tätigkeiten in zivilgesellschaftlich ausgerichteten Tätigkeitsfeldern. Bedeutsame Lernumwelten des informellen Lernens sind bei Kindern und Jugendlichen die Aktivitäten in Gruppen von Gleichaltrigen (Peers), außerschulische Freizeitbetätigungen und die Selbstverpflichtung in der Freiwilligenarbeit. Und auch hier gilt, nicht jede Familie ist lernförderlich, nicht jede Freizeitaktivität ist lernhaltig usw. Weder der Betrieb, noch Familie, Sportverein u. a. m. betrachten sich primär als Lernumfeld, denn in ihrem Selbstverständnis erfüllen sie andere Funktionen. *„Aber das Umfeld ist nicht a priori ein Lernfeld, sondern es wird erst zum Lernfeld für das Individuum. Es bietet in seinen verschiedenen Arbeitsformen der Familie, der Öffentlichkeit, der Freizeit eine Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten an, ob diese jedoch*

als Lernmöglichkeiten, oder -anforderungen wahrgenommen werden und damit das Umfeld als Lern Gelegenheit gestaltet wird, ist erstens eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums und zweitens eine Konstruktionsleistung der Gesellschaft und ihrer staatlichen und öffentlichen Repräsentation“ (ebd., S. 79).

Ermittlung und Validierung informell erworbener Kompetenzen

Ein Recht auf Validierung informell erworbener Kompetenzen kann die subjektive Wahrnehmung und die öffentliche Wahrnehmung des informellen Lernens verändern, denn die Validierung ist regulärer Bestandteil des übergeordneten Bildungssystems und etabliert einen neuen individualisierten Bildungsweg zu einer Qualifikation. "Die Validierung sollte eingesetzt werden, um die Ergebnisse dieses Lernens sichtbar zu machen, ihren Stellenwert anzuheben sowie ihre Übertragung auf andere Lernumfelder zu vereinfachen" (CEDEFOP, 2009, S. 52). Die Europäischen Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens bieten wichtige Hinweise, wie der formale Transfer von informell erworbenen Kompetenzen gestaltet werden kann. Doch zunächst soll die gegebene Ausgangssituation skizziert werden.

Der Transfer der Ergebnisse informellen Lernens erfolgt in der Regel informell

Der Transfer der Ergebnisse informellen Lernens in einen anderen Arbeits- oder Lernbereich verläuft in der Regel informell, wenn die Lernergebnisse nicht Bestandteil der bestehenden Verfahren der Anerkennung und Anrechnung sind, die an anderer Stelle noch dargestellt werden (Siehe Kapitel 4). Nach dem Berufsausbildungsabschluss wird integriert in Arbeitsprozessen praktisches Wissen erworben. Es braucht eine gewisse Phase des Erfahrungslernens bis die Berufsanfänger und Anfängerinnen Experten und Expertinnen in ihrer Domäne sind. Solche Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit erworben werden, werden beim Einstieg in einen Weiterbildungsstudiengang, beim Stellenwechsel oder beim beruflichen Aufstieg in einen neuen Arbeitsbereich in der Regel informell transferiert.

Informelles Lernen findet in Gelegenheitsstrukturen statt, die ungleich sind

Nahezu alle Lebensbereiche bieten Lerngelegenheiten. Konzeptionell ist der DQR von der Idee der Gleichwertigkeit des formalen, non-formalen und informellen Lernens geleitet. Ungleiche

Lerngelegenheitsstrukturen beispielsweise am Arbeitsplatz können bei einer Gleichstellung informell, non-formal und formal erworbener Kompetenzen im deutschen Qualifikationssystem zu neuen sozialen Chancenungleichheiten können (Schmidt-Hertha, 2011, S. 13). Aus der Sicht von Schmidt-Hertha können sind diese Chancenungleichheiten *„unter dem Deckmantel der unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbedingungen nur schwer zu identifizieren und zu problematisieren“* (ebd.). Am Beispiel des Freiwilligensektors kann der Unterschied in den Gelegenheitsstrukturen aufgezeigt werden: In allen Altersgruppen engagieren sich Männer häufiger als Frauen freiwillig – dies ist nur in der Gruppe der 14 – 19-Jährigen anders (BMFSFJ(c), 2010, S. 169). Die traditionell geschlechtstypische Orientierung und Segregation setzt sich in der Freiwilligenarbeit fort. *„Das wird schon anhand der unterschiedlichen thematischen Ausrichtung des weiblichen und männlichen Engagements deutlich und an der deutlich geringeren Vertretung von Frauen in Leitungspositionen. Überspitzt kann man es so ausdrücken: Frauen arbeiten mehr am Menschen und Männer mehr an der Sache. Diese Sacharbeit der Männer ist oft mit mehr Attraktivität und Prestige verbunden als die Menschenpflege der*

Frauen. Hochbetagte Seniorinnen und Senioren profitieren besonders von der Zuwendung der Frauen, aber auch behinderte und sozial benachteiligte Menschen" (BMFSFJ(c), 2010, S. 167).

Der formale Transfer informell erworbener Kompetenzen kann Chancen eröffnen

In der europäischen Leitlinie für die Validierung non-formalen und informellen Lernens wird das Lernpotenzial des Freiwilligensektors positiv eingeschätzt. Er bietet ein "breites Spektrum an individuell zugeschnittenen Lernmöglichkeiten" (CEDEFOP, 2009, S. 52). Beim Übergang aus dem freiwilligen sozialen Engagement in den Beruf ist allerdings eine Strukturdifferenz zu beachten. Es wäre voreilig, aus der inhaltlichen Überschneidung der Tätigkeitsinhalte zu schließen, dass diese Überschneidung eine Brücke in eine vollwertige Berufsarbeit baut. Der Einstieg in den dritten Sektor erfolgt vorrangig in atypischen Arbeitsverhältnissen und ist niedrig entlohnt (Allmendinger, 2010, S. 86). In diesem Fall ist eine Validierung sinnvoll, damit die informell erworbenen Kompetenzen ggf. kombiniert mit Qualifizierung zu Qualifikationen entwickelt werden, die eine Brücke in vollwertige Beschäftigung bauen.

Bestehende Verfahren der Anerkennung und Anrechnung

Die Differenz in den Gelegenheitsstrukturen des informellen Lernens ist das Eine. Ein zweiter Aspekt betrifft die Verfahren der Anerkennung und Anrechnung. Die bestehenden Verfahren der Anerkennung und Anrechnung berücksichtigen das außerberufliche Erfahrungslernen nicht. *„Um aber auch im Ehrenamt oder anderen privaten 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* (BMBF(a), 2008, S. 137)²³. Das deutsche Bildungssystem ist in Teilsysteme segmentiert, die ordnungspolitisch unterschiedlichen Zuständigkeiten auf der Bundes- und Länderebene zugeteilt sind. Entsprechend unübersichtlich sind die Verhältnisse an den Schnittstellen, die für die Anerkennung und Anrechnung und den Transfer des informellen Lernens in Betracht kommen. Es gibt ein breites Spektrum von unterschiedlichen Zuständigkeiten,

²³ In den Bundesländern Niedersachsen, NRW, Saarland, und Berlin können das selbständige Führen eines Haushalts mit einer erziehungs- oder pflegebedürftigen Person oder entsprechende Ersatzzeiten wie z. B. Wehrdienst oder ziviler Ersatzdienst für die Zeit der Berufstätigkeit angerechnet werden (Nickel, 2009, S. 44).

Ansätzen und Verfahren der Anrechnung und Anerkennung mit Berechtigung im Bildungssystem und der De-facto-Anerkennung im Beschäftigungssystem.

Verfahren mit Anerkennung im Beschäftigungssystem unterhalb der ordnungs-politischen Ebene (BMBF(a), 2008, S. 3)

- Anerkennung der Berufserfahrung im Tarifsysteem (Tarifverträge für untere Lohngruppen)
- Instrumente der Personalentwicklung und Personalauswahl
- Arbeitszeugnisse
- Assessment-Verfahren.

Im Bildungssystem sind auf der ordnungspolitischen Ebene Anerkennungsverfahren etabliert²⁴. Es gibt drei Ansatzpunkte der Anerkennung des Erfahrungslernens:

- Formale Anerkennung bei der Zulassung zu einer Prüfung
- Zulassung zu einem Bildungsweg
- Anrechnung zur Verkürzung von Lernzeiten

Diese Ansätze kommen im Bildungssystem an folgenden Übergängen zur Anwendung:

- Externenprüfung
- Aufstiegsfortbildung

- Umschulung
- Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung APO-IT
- Berufsausbildungsvorbereitung
- Hochschulzugang für qualifizierte Berufstätige
- Duale Studiengänge
- Leistungspunktesystem zur Verkürzung der Studienzeit (BMBF(a), 2008, S. 3).

Da die Verfahren und Ansätze der Anerkennung und Anrechnung non-formalen und informellen Lernens unterschiedlichen rechtlichen Regelungen und Zuständigkeiten unterliegen, sind sie nicht aufeinander abgestimmt auch nicht verzahnt (BMBF(a), 2008, S. 137). *„Die bessere Abstimmung verschiedener Ansätze, der Ausbau bestehender Instrumente und die Weiterentwicklung von Dokumentationssystemen informellen Lernens sowie ihre Systematisierung und größere Transparenz würde gewiss die Nachfrage der Bildungsteilnehmerinnen und –teilnehmer erhöhen, sich die eigenen Berufserfahrungen, non-formale Weiterbildung und informelles Lernen dokumentieren und zertifizieren zu lassen“* (ebd. S. 139).

²⁴ Die Studie „Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland“ gibt einen Überblick über die Ansätze und Verfahren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bretschneider, Kimmig, Neß, & Noeres, 2008).

Institutionelle Bedingungen für die Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf

Die Förderung und Anerkennung des informellen Lernens ist bildungspolitisch richtig, da auf diese Weise „brachliegende Kompetenzpotenziale der Menschen“ erschlossen werden (Dohmen, 2001, S. 125). Von dem Ziel, dass Menschen an jeder Stufe im Bildungsvorlauf die Möglichkeit haben und nutzen können, durch die Anerkennung und Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen einen für sie passenden Anschluss in Beruf, Bildung und Beschäftigung zu entwickeln, ist man in Deutschland noch weit entfernt. Die Informationen über die Inanspruchnahme der Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen werden nicht zusammengetragen und so gibt es keine belastbaren Daten für eine Gender-Analyse.

Wird die Validierung als regulärer Bestandteil des übergeordneten Bildungssystems eingerichtet, verbessert dies die Chance auf die Gestaltung individualisierter Bildungswege in einem durchlässigen Bildungssystem. In den voran-

gegangenen Teilkapiteln sind wichtige Aspekte zusammengetragen worden. Der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft in einer wissensbasierten Ökonomie erfordert es, mehr Menschen für das lebenslange Lernen zu gewinnen und Weiterbildung vorzuhalten. Die Deregulierung des Arbeitsmarkts wird mehr Menschen betreffen und von ihnen abverlangen, immer wieder aus eigener Initiative Anschlüsse in Beschäftigung zu gestalten. Auch in Zukunft wird es so sein, dass die „anderen im eigenen Leben“ – Kinder, pflegebedürftige Angehörige – dazu veranlassen, den beruflichen Werdegang oder den Job zu unterbrechen oder zu flexibilisieren. In einem dazu passenden Bildungssystem können Lernzeiten über das gesamte Erwerbsleben und darüber hinaus verteilt werden. Mit der Validierung wird eine dazu passende individualisierte Struktur der Lernlaufbahn eingerichtet, die das Lernen von Frauen und Männern besonders wertschätzt und für die institutionelle Gestaltung des Lebenslaufs erschließt.

Bezug zum DQR

Der DQR ist eine bildungsbereichsübergreifende Matrix. Sie definiert einen einheitlichen Standard für die outcomeorientierte Beschreibung der Lernergebnisse in allen Ordnungsmitteln, Curricula usw. Mit der Zeit wird ein einheitliches kompetenzbasiertes System der Qualifikationen entstehen. Dies schafft die Voraussetzung für eine breite und durchgreifende Anerkennungskultur in Deutschland, sofern die Akteure bereit sind, berufsständisches Denken zu überwinden, sich wechselseitig zu vertrauen und die Durchlässigkeit zu wollen. In dem Ausmaß, in dem die kompetenzorientierte Ausarbeitung der formalen abschlussbezogenen Bildungsgänge voranschreitet, wächst in den Domänen und zwischen den Bildungsbereichen ein tragfähiges Verständnis für die Erfassung, Dokumentation und wechselseitige Anerkennung und Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. *„Der Hauptvorteil der Qualifikationsrahmen im Hinblick auf die Vereinfachung einer solchen Validierung liegt darin, dass die Klassifizierung der Qua-*

lifikationsniveaus in der Regel in Form von Lernergebnissen beschrieben wird. Die Niveaus sind unabhängig von spezifischen Qualifikationsarten definiert und eröffnen die Möglichkeit, nicht formales und informelles Lernen auf ein bestimmtes Niveau zu validieren, was dann als Grundlage einer Vergabe einer Teil- oder Vollqualifikation herangezogen werden kann. Die Entwicklung der Validierung nicht formalen und informellen Lernens und von NQR [Nationalen Qualifikationsrahmen H.S.] dient einem gemeinsamen Ziel. Sie ermöglicht dem Einzelnen eine Fortsetzung seiner Lernlaufbahn auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, ohne dass Dauer und Ort eines bestimmten Lernprogramms eine Rolle spielen“ (CEDEFOP, 2009, S. 35). Die europäische Bildungspolitik empfiehlt zusammen mit der Einführung nationaler Qualifikationsrahmen auch die Validierung informellen und non-formalen Lernens zu fördern. Das Abschlusskapitel schlägt dazu in einem Modell eine vernetzte Lerninfrastruktur vor.

4 Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Infrastruktur lebenslangen Lernens – Vorschlag eines Modells

Der DQR ist erst vollständig entwickelt, wenn das non-formale und informelle Lernen in den DQR einbezogen ist. Die Einrichtung des DQR bietet die Chance, anderen europäischen Ländern zu folgen und eine Infrastruktur für die Validierung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens zu entwickeln und damit neue Bildungswege zu öffnen. Im deutschen Kontext tut man sich aber schwer, denn mit der Einrichtung einer Infrastruktur für die Validierung wird bildungspolitisches Neuland betreten. Institutionelle Voraussetzungen werden geschaffen, um den individuellen Bildungsverlauf Einzelner anzuerkennen und zu fördern. Individuen erhalten das Recht und die Gelegenheit:

- formal, non-formal und informell erworbenen Lernergebnisse zu bilanzieren, um das eigene Kompetenzprofil zu erfassen und darzustellen,
- um unter Anrechnung und Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen passgenaue Bildungsan-

schlüsse zu generieren und den Übergang in Bildung zu gestalten,

- oder sie nutzen die Möglichkeit der Validierung, ihre Kompetenzen als Qualifikation anerkennen und zertifizieren zu lassen.

Im DQR ist die Verpflichtung verankert, die Validierung zu fördern. Die Ausgestaltung ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht festgelegt. Deshalb stellt die Expertise *ein Modell zur Diskussion, das die Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Infrastruktur lebenslangen Lernens* beschreibt. Das Modell wurde von Roswitha Jungkuntz, Hildegard Schicke und Petra Tesch bei KOBRA Koordination und Beratung für Frauen und Unternehmen in Berlin entwickelt. Im Weiteren werden zuerst die Funktionen einer zukünftigen Infrastruktur für die Validierung informellen und non-formalen Lernens skizziert. Daran anschließend wird aufgezeigt, wie diese Funktionen in einer Infrastruktur gestaltet werden können. Folgende Funktionen hat die Ermittlung und Validierung individuell erworbener formal,

non-formal und informell erworbener Kompetenzen:

- Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems
- Förderung der beruflichen Mobilität

Durchlässigkeit als systemische Qualität

Das Validierungsverfahren und die Validierungsmethode können die Durchlässigkeit des Bildungssystems nicht aus sich heraus herstellen – sie setzen diese vielmehr schon voraus und steigern sie. Durchlässigkeit ist eine systemische Qualität des Bildungssystems, die systemisch erzeugt wird. Solange sich die bildungspolitische Diskussion vorrangig um die Zuordnung von Abschlüssen ‚dreht‘, ist der Blick auf die systemischen Entwicklungsaufgaben bei der Umsetzung des DQR verstellt. Um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu steigern, muss sich der institutionelle Wandel in den Teilsystemen koevolutionär und koordiniert vollziehen. *„Durchlässigkeit als systemische Qualität liegt im Potenzial eines Bildungssystems, seinen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Übergänge zwischen unterschiedlich führenden sowie unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen zu ermöglichen und sie dadurch davor zu bewahren, in Sackgassen zu enden. Durchlässigkeit stellt – indem*

sie auch eine Korrekturmöglichkeit für vorangegangene Fehlallokationen bietet – eine wichtige Voraussetzung für die Mobilität der Individuen dar. Als Prozessqualität ist Mobilität dann gegeben, wenn die Bildungsteilnehmer das vom Bildungssystem eröffnete Durchlässigkeitspotenzial auch tatsächlich nutzen“ (BMBF(b), 2008, S. 198). Die Bildungsberichterstattung aus dem Jahr 2008 zeigt, dass die Durchlässigkeit zwischen Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung äußerst gering ist. Das „Durchlässigkeitspotenzial“ für horizontale und vertikale Übergänge wird zunächst durch die Institutionalisierung vielfältiger Bildungswege erzeugt: Z. B. durch attraktive nichtgymnasiale Bildungswege der Sekundarstufe II, bei der Öffnung der Berufsausbildung für die Nachqualifizierung und für die Weiterqualifizierung von nicht-traditionell Auszubildenden oder bei der Öffnung der Hochschulen durch spezielle Bildungsangebote für nicht-traditionell Studierende. Mit der Einrichtung des DQR wird der Systemwechsel zur Orientierung an Kompetenzen (Lernergebnissen) vollzogen und damit die Voraussetzungen für eine breite und durchgreifende Anerkennungskultur geschaffen. Die Institutionalisierung vielfältiger Bildungswege wird in den Teilsystemen des lebenslangen Lernens

entschieden. Durchlässigkeit als systemische Qualität wird an den betreffenden Schnittstellen der Übergänge erzeugt bzw. durch Abschottung verhindert. Durchlässigkeit entsteht durch:

- die Institutionalisierung vielfältiger im Grundsatz gleichwertiger Bildungswege, beispielsweise beim Erwerb der Hochschulzulassung oder beim Erwerb eines Berufsabschlusses
- gestufte Bildungsgänge, die durch eine breite Einstiegsqualifizierung die Voraussetzungen für horizontale Übergänge im Lebensverlauf verbessern
- die Entkopplung von Qualifikation und Bildungsweg beispielsweise beim horizontalen Quereinstieg in ein ursprünglich nicht erlerntes berufliches Tätigkeitsfeld unter Anrechnung und Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen in einer Weiterqualifizierung
- die Anrechnung und Anerkennung des individuellen Kompetenzerwerbs in einem beruflichen Tätigkeitsfeld bei der Nachqualifizierung
- die Öffnung der Hochschulen und Berufsbildungssysteme und die reflexive Institutionalisierung der Weiter-Qualifizierung Erwachsener im Lebensverlauf z.B. in berufs begleitenden Studiengängen oder in der berufsbegleitenden Berufsausbildung
- die Anrechnung und Anerkennung außerberuflich erworbener Kompetenzen im sozialen Umfeld bei der Ermittlung und Validierung von informell erworbenen Kompetenzen
- fachlich anerkannte Standards des Leistungsfeedbacks und der Arbeitszeugnisse zur Dokumentation von Kompetenzen, die die Anforderungen für einen Nachweis bei der Validierung erfüllen
- die Verzahnung des Lernens im Prozess der Arbeit mit hochwertigen Qualifikationen non-formalen Lernens
- die Institutionalisierung einer zweiten oder dritten Bildungschance im Lebenslauf für von Exklusion bedrohte Personen

Im Kontext einer solchen Öffnung der Bildungssysteme in einer entwickelten Anerkennungskultur institutionalisiert eine zukünftige Infrastruktur der Vali-

dierung von Kompetenzen einen weiteren Bildungsweg der Reflexion, Bilanzierung, Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung individuell erworbener Kompetenzen. Die systemisch entwickelte Durchlässigkeit des Bildungssystems wird dadurch gesteigert, da alle Interessierten Zugang zu einem allgemeinen Verfahren erhalten, in dem ihre individuell erworbenen Kompetenzen bewertet und zertifiziert werden.

Berufliche Mobilität als Bildungsaufgabe

Beratung, Ermittlung und Validierung individuell erworbener Kompetenzen kann für alle Erwachsene in unterschiedlichen Situationen für die Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn wichtig sein und sollte deshalb auch grundsätzlich allen Interessierten offen stehen. Die vorgelegte Expertise hat wiederholt auf die besondere Situation von Frauen und Männern an riskanten Übergängen im Lebensverlauf aufmerksam gemacht. Ziel war es, gleichstellungsrelevante Befunde aufzuzeigen sowie Gestaltungsspielräume für eine aktive Lebenslaufpolitik in der Umsetzung des DQR zu identifizieren. Deutlich geworden ist, dass berufliche Orientierung und die institutionelle Gestaltung von Übergängen eine Bildungsaufgabe im lebenslangen Lernen

Erwachsener darstellt. Das Validierungsverfahren und die Validierungsmethodik erfüllen aus sich heraus diese Funktion nicht. Erst ihre Einbettung in eine Infrastruktur lebensbegleitenden Lernens kann dies leisten. Die Gestaltung der Infrastruktur sollte sich also an den besonderen Bedürfnissen von Frauen und Männern ausrichten, bei denen sich aus unterschiedlichen Gründen Bildungsabbrüche ergeben haben, Erwerbsbiografien atypisch verlaufen sind, die von Erwerbsunterbrechungen und Erwerbslosigkeit betroffen sind oder in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen arbeiten. Die Unterstützung erfolgt individuell und beachtet alle Aspekte der beruflichen Orientierung, die sich in späteren Phasen des Lebenslaufs stellen. Die Beratung ist ergebnisoffen. Bestandteil der Beratung ist die Reflexion der individuell im Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen. Eine Option ist die Ermittlung und Validierung der Kompetenzen. Weitere Optionen sind Qualifizierung oder andere Strategien der Erschließung eines beruflichen Tätigkeitsfeldes.

Das Modell Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Infrastruktur lebenslangen Lernens

Das vorgelegte Modell geht davon aus, dass mit der Einführung des DQR ein auf Kompetenzen bzw. Kompetenzbündel basierendes Referenzsystem für die Ermittlung und Validierung des non-formalen und informellen Lernens entstehen wird, das transparent und öffentlich zugänglich ist. Eine vergleichbare Infrastruktur entsteht gegenwärtig im Kontext der Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungswegweise. Das datenbankgestützte Informationssystem stellt die ausländischen Abschlusstypen und Hochschulabschlüsse einheitlich dar und informiert über die Äquivalenz (Gleichwertigkeit) der ausländischen Hochschulabschlüsse und akademischen Grade (KMK-ZAB, 2012) so dass alle Akteure einer Anerkennung Zugang zu den geltenden Grundlagen des Anerkennungsverfahrens haben. In einer Infrastruktur der Beratung, Ermittlung und Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sichert die kompetenzbasierte Beschreibung von Qualifikationen die Kohärenz der unterschiedlichen Bildungswege, die zu einer Qualifikation führen. Bei der Einführung der Validierung müssen außerdem Stan-

dards für Nachweisverfahren zur Erfassung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung festgelegt werden. Erfahrungen in anderen EU-Ländern und Deutschland zeigen, dass es eine Vielzahl von Verfahren zur Validierung und Anerkennung von Kompetenzen gibt, z. B. Portfolioanerkennung, Arbeitsproben, Tests und Prüfungen, Beschreibung von Arbeitssituationen und -anforderungen etc. Die Experten und Expertinnen der Domänen entscheiden, welches Verfahren jeweils am besten geeignet ist.

Weitere Kriterien sind bei der Einführung zu beachten:

- Recht auf Validierung und die Sicherung des Zugangs zu Beratung, Ermittlung und Validierung für alle Interessierten
- Vernetzung und Zusammenarbeit der zuständigen Stellen in den unterschiedlichen Bereichen
- Transparenz des Verfahrens und der eingesetzten Methoden
- Qualitätsstandards für die Nachweisverfahren zur Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung
- Professionalität der Beratung und der Validierung
- Neutralität der zuständigen Stellen
- Finanzielle Ressourcen und wirtschaftlicher Verwendung der Ressourcen

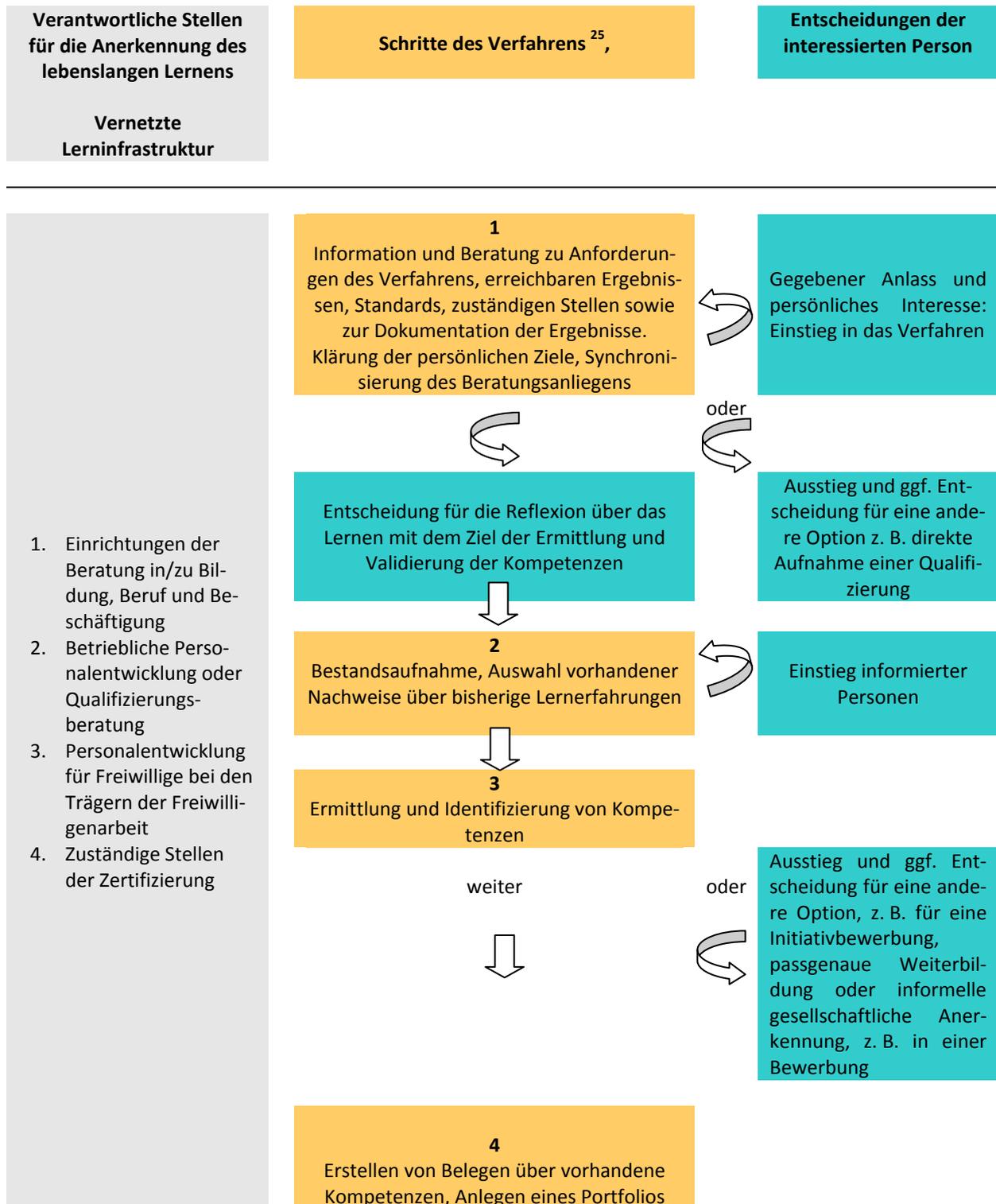
Bei der Entwicklung des Modells *Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Infrastruktur lebenslangen Lernens* wurden die europäischen Leitlinien für die Validierung non-formalen und informellen Lernens beachtet (CEDEFOP, 2009). In den europäischen Bildungssystemen werden unterschiedliche Verfahren und Methoden eingesetzt (Schmeißer, 2012). Auf ihrer Grundlage wurden die übergreifenden europäischen Leitlinien konzipiert, die einen konzeptionellen Rahmen für die Entwicklung der Validierung non-formalen und informellen Lernens als regulärer Bestandteil eines übergeordneten Bildungssystems abstecken. Die Leitlinien sind auch für die Fachdiskussion im deutschen Kontext hilfreich, denn es wird erkennbar, welche Elemente der Ermittlung und Validierung schon an einzelnen Stellen eingesetzt werden und welche Elemente im deutschen Bildungssystem noch fehlen. Erkennbar wird außerdem, dass die Leitlinien von einem Netzwerk unterschiedlicher Akteure der Erwachsenenbildung, zivilgesellschaftlicher Organisationen, Unternehmen und der beruflichen und hochschulischen Bildung ausgehen.

Im Mittelpunkt steht die Person, die Ermittlung und ggf. auch Validierung

von Kompetenzen anstrebt. Sie entscheidet über die Zielsetzung der Ermittlung und Validierung und auch über die Fortsetzung der Ermittlung und Validierung in einem gestuften Verfahren. Alle Personen haben unabhängig von ihrem Alter und ihrem Erwerbsstatus Zugang und können in einem ergebnisoffen angelegten Verfahren, das zur Zertifizierung führen kann, an jeder Stufe des Verfahrens über ihre Ziele und den Fortgang des Verfahrens entscheiden.

Die vernetzte Infrastruktur bietet punktuell oder während des ganzen Verfahrens Information und Beratung an (Schritt 1). Bestandsaufnahme, Ermittlung und Zusammenstellung von persönlichen Kompetenzen erfolgen selbstständig oder begleitet (Schritte 2 + 3 +4). Danach entscheiden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Fortführung und stellen ggf. einen Antrag auf Validierung und Zertifizierung. ExpertenInnen in den Domänen überprüfen und bewerten die Kompetenzen (Teilschritte 5 + 6). In den letzten Teilschritten (7+8) erfolgt das Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen.

Vernetzte Infrastruktur für die Anerkennung des lebenslangen Lernens



²⁵ Das Schaubild übernimmt weitgehend die Verfahrensbeschreibung der Europäischen Leitlinie für die Validierung des nicht formalen und informellen Lernens (CEDEFOP, 2009).

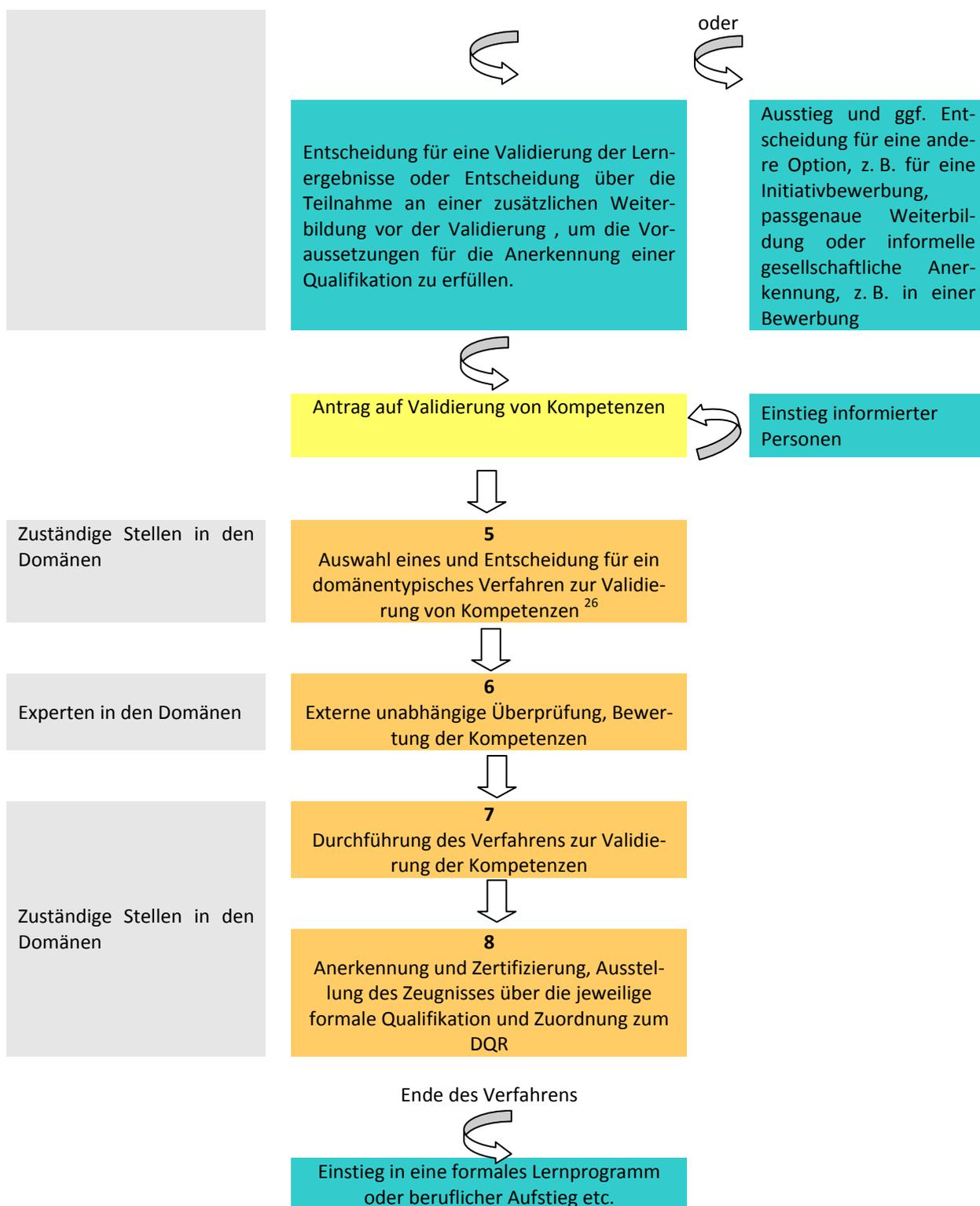


Abbildung 1: Ermittlung und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in einer vernetzten Infrastruktur lebenslangen Lernens (Jungkunz, Schicke, Tesch / KOBRA 2012)

²⁶ Erfahrungen in anderen EU-Ländern und Deutschland zeigen, dass es eine Vielzahl von Verfahren zur Validierung und Anerkennung von Kompetenzen gibt, z. B. Portfolioanerkennung, Arbeitsproben, Tests und Prüfungen, Beschreibung von Arbeitssituationen und -anforderungen etc. Die Experten der Domänen entscheiden, welches Verfahren jeweils am besten geeignet ist.

5 Anhang

5.1 Expertinnen der Arbeitskreises

	Universität der Künste Berlin
Angelika Bühler	Career & Transfer Service Center
Dr. Christiane Bialas	Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen von Berlin – Abteilung I Frauen und Gleichstellung
Conny Carstens	FrauenComputerZentrumBerlin e. V. Projektleiterin Selbstlernzentrum
Uta Denzin von Broich Oppert	Überparteiliche Fraueninitiative Berlin - Stadt der Frauen
Dagmar Gerber	Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen von Berlin – Abteilung I Frauen und Gleichstellung
Cornelia Grossmann	Bundesagentur für Arbeit Beauftragte für Chancen- gleichheit am Arbeitsmarkt Berlin Mitte
Susanne Hornauer	Berufsverband Hauswirtschaft Landesverband Berlin- Brandenburg
Dr. Bettina Morhard	Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Berliner Büro, Europäische und multilaterale Angelegenheiten
Dr. Ida Stamm-Riemer	VDI/VDE Innovation + Technik GmbH Bereich Gesellschaft / Socio-Economic Section
Renate Wielpütz	FrauenComputerZentrumBerlin e. V. Geschäftsführerin
Roswitha Jungkunz	KOBRA Geschäftsführung
Dr. Hildegard Schicke	KOBRA Organisationsberatung und kompetenzbasierte Laufbahnentwicklung
Petra Tesch	KOBRA Kompetenzbilanz-Online

5.2 Key Notes zu den Workshops

<p>Agnieszka Althaber</p> <p>Wissenschaftliche Mitarbeiterin Wissenschaftszentrum Berlin Nationale Bildungspanel Studie (NEPS)</p>	<p>Konzeption und Struktur des Nationalen Bildungspanels (NEPS)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Bildungsverläufe und Bildungsübergänge in der Lebensverlaufsperspektive ○ Langfristige Entwicklungen in Bildungsverläufen: <ul style="list-style-type: none"> ● Kompetenzentwicklung ● Lernumwelten ● Bildungsentscheidungen ● Migrationshintergrund ● Bildungsrenditen
<p>Susanne Hornauer</p> <p>Zweite Vorsitzende des Landesverbands Hauswirtschaft Berlin-Brandenburg</p>	<p>Erfahrungsbericht zur Einordnung des Berufsfelds Hauswirtschaft in den DQR</p>
<p>Irene Kurz</p> <p>Leiterin des DQR Büros in Berlin</p>	<p>Konstruktion und Anwendung des DQR - Erkenntnisse aus der zweiten Erarbeitungsphase bei der Zuordnung von Qualifikationen aus allen Bildungsbereichen innerhalb von Domäne</p>
<p>Marina Matthies</p> <p>Projektleiterin – Die Löwin BFB 1945 e.V.</p>	<p>Mehr Frauen in die öffentliche Verantwortung – Qualifizierung für soziale, politische und kulturelle Leitungsaufgaben</p>
<p>Dr. Bettina Mohrhard</p> <p>Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister</p>	<p>Vom EQF zu einem DQR, der Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und Erwachsenen-/ Weiterbildung integriert.</p> <p><u>Ziele des deutschen Qualifikationsrahmens</u></p>
<p>Dr. Stefanie Odenwald</p> <p>Leiterin des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung im Hauptvorstand der GEW</p>	<p>Die Einbeziehung des non-formalen und informellen Lernens in den Deutschen Qualifikationsrahmen: Systemwandel, Zielsetzung und Gestaltung im DQR</p>
<p>Claudia Schmeißer</p> <p>Wissenschaftliche Mitarbeiterin - Forschungsinstitut Berufliche Bildung- f-bb</p>	<p>Projekt „Durchlässigkeit der Berufsbildungssysteme im Europäischen Vergleich Instrumente und Verfahren zur Identifizierung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen</p>
<p>Renate Wielpütz</p> <p>Geschäftsführung FCZB e.V. Referentin Agentur für Gleichstellung</p>	<p>Was können wir aus Gender Mainstreaming Prozessen lernen, um geschlechtsspezifische Dimensionen und Fragestellungen im Kontext des DQR wahrzunehmen und zu benennen</p>

6 Literaturverzeichnis

AK DQR. (2008). *Arbeitskreis DQR: Eckpunkte für die Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens.* Abgerufen am 23. 1 2012 von HYPERLINK

"<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1238068645886>"

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1238068645886>

Allmendinger, J. (2010). *Verschenkte Potenziale? Lebensverläufe nicht erwerbstätiger Frauen*. Frankfurt: Campus.

Althaber, A. (7. 12 2011). Bildung und Gender in der Lebensverlaufforschung
Vortrag am 7.12.2011 im Workshop 'Erwerbsbiografien und Lernen im Lebenslauf' des Vorhaben 'Die Genderperspektive im DQR'.

Ambrasat, J., Groß, M., Tesch, J., & Wegener, B. (2011). *Determinanten beruflicher Karrieren unter Bedingungen flexibilisierter Arbeitsmärkte.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

BA. (2012). *Bundesagentur für Arbeit. Analyse des Arbeitsmarktes für Frauen und Männer.* Abgerufen am 8. 3 2012 von Statistik: HYPERLINK

"<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytikreports/Zentrale-Analytikreports/Monatliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Analyse-Arbeitsmarkt-Frauen-Maenner/Analyse-Arbeitsmarkt-Frauen-Maenner-201201.pdf>"

<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Analytikreports/Zentrale-Analytikreports/Monatliche-Analytikreports/Generische-Publikationen/Analyse-Arbeitsmarkt-Frauen-Maenner/Analyse-Arbeitsmarkt-Frauen-Maenner-201201.pdf>

Becker, R., & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft. In A. Hadjar, *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 55- 72). Wiesbaden: Vs Verlag.

Beicht, U., & Ulrich, J. G. (2008). *Welche Jugendliche bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiographie* In: *BiBB REPORT Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung Heft 6*. Abgerufen am 15. 12 2011 von HYPERLINK

"http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf"

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf

Blossfeld, H.--., & u.a.(a). (2011). *Bildungsreform 2000-2010-2020 Jahresgutachten 2011 des Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg).* Abgerufen am 16. 3 2012 von Aktionsrat Bildung: HYPERLINK

"[http://www.aktionsrat-](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf)

[\[bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf\]\(http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf\)](http://www.aktionsrat-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Blossfeld, H.--., & v.Maurice, J. (2011). Education as lifelong process. In H.-P. /.- G. Blossfeld, *Education as a Lifelong Process The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 19- 49). Wiesbaden: VS Verlag.

Blossfeld, H.-P., & u.a.(b). (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, Jahresgutachten 2009 des Aktionsrats Bildung 2009; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.).* Wiesbaden: VS Verlag.

BMBF(a). (2008). *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) Seidel, S; Bretschneider, M.; Kimmig, T. Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in deutschland im Rahmen der OECD Aktivität "Recognition of non-formal and informal Learning.* Abgerufen am 15. 2 2012 von HYPERLINK

"http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf"

http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf

BMBF(b). (2008). *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2008.* Abgerufen am 29. 2 2012 von HYPERLINK

"[www.bildungsbericht.de: %20http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de:20http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf)

" www.bildungsbericht.de: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf

BMBF(c). (2010). *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) Bildungsberichtserstattung Bildung in Deutschland.* Abgerufen am 29. 2 2012 von HYPERLINK "http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf"
http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf

BMBF(d). (8. 2 2011). *Bundesministerium für Bildung und Forschung Pressemitteilung.* Abgerufen am 3. 13 2012 von Pressemitteilung: HYPERLINK "http://www.bmbf.de/press/3040.php" <http://www.bmbf.de/press/3040.php>

BMBF(e). (2011). *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) Trendbericht Weiterbildungsverhalten in Deutschland AES 2010.* Abgerufen am 8. 3 2012 von HYPERLINK "http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf"
http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf

BMFSFJ(a). (2005). *Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Hg.) Genderdatenreport.* Abgerufen am 5. 3 2012 von Gender Datenreport Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland:
<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/2-Erwerbstaetigkeit-arbeitsmarktintegration-von-frauen-und-maenner/2-4-erwerbsbeteiligung-nach-altersgruppen.html>

BMFSFJ(b). (2008). *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration: Möglichkeiten und Grenzen einer sekundäranalytischen Auswertung des Mikrozensus 2005.* Abgerufen am 23. 3 2012 von HYPERLINK "http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/mikrozensus-geschlecht-migration-pdf,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf"
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/mikrozensus-geschlecht-migration-pdf,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

BMFSFJ(c). (2010). *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) Hauptbericht des Freiwilligensurvey 2009.* Abgerufen am 11. 3 2012 von HYPERLINK "http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3._20Freiwilligensurvey-

Hauptbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf"

http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3_20Freiwilligensurvey-Hauptbericht.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf

BMFSFJ(d). (2012). *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg): Internetportal Gender Mainstreaming.* Abgerufen am 12. 2 2012 von HYPERLINK "http://www.gender-mainstreaming.net/" <http://www.gender-mainstreaming.net/>

Bogai, D. (2011). *Berufliche Perspektiven von Frauen und Männern in Berlin und Brandenburg. Eine Analyse vor dem Hintergrund segregierter Berufsfelder. Studie des IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung .* Abgerufen am 2. 9 2012 von HYPERLINK "http://www.iab.de/238/section.aspx/Publikation/k110926n11" <http://www.iab.de/238/section.aspx/Publikation/k110926n11>

Bohlinger, S. (2011). *Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung Heft III , S. 29-32.*

Brandt, P. (2011). *Ergebnisse einer Befragung von Weiterbildungsverbänden zum DQR In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung III Quartal . S. 26 - 28.*

Bundesinstitut für Berufsbildung(a). (2010). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Abgerufen am 5. 12 2011 von HYPERLINK "http://datenreport.bibb.de/html/dr2010.html" <http://datenreport.bibb.de/html/dr2010.html>

Bundesinstitut für Berufsbildung(b). (2011). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. - Internetversion.* Abgerufen am 12. 3 2012 von HYPERLINK "http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf" http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf

CEDEFOP. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.* Abgerufen am 25. 3 2012 von HYPERLINK

"http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf"

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf

DAAD. (2011). *Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) Bildungsinländer 2011 Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung.* Abgerufen am 12. 3 2012 von HYPERLINK

"http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf"

http://www.daad.de/imperia/md/content/presse/bildungsinlaender_2011_neu.pdf

Dehnbostel, P., Seidel, S., & Stamm-Riemer, I. (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR - eine Kurzexpertise .* Abgerufen am 6. 12 2011 von HYPERLINK

"http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html?s=8hDLitg4PSGm3bPc4I"

http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html?s=8hDLitg4PSGm3bPc4I

DESTATIS(a). (15. 12 2011). *Weiterbildung 2011.* Abgerufen am 8. 3 2012 von Statistisches Bundesamt: HYPERLINK

"<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001117004,property=file.pdf>"

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Weiterbildung/BeruflicheWeiterbildung5215001117004,property=file.pdf>

DESTATIS(b). (2012). *Schulen auf einem Blick Ausgabe des Statistischen Bundesamts 2012.* Abgerufen am 13. 4 2012 von HYPERLINK

"https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile"

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile

Deutscher Bildungsrat, (. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.* Bonn.

Deutscher Gewerkschaftsbund. (2011). *DGB Bundesvorstand. Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht.* Berlin: DGB Bundesvorstand.

Dohmen, G. (2001). *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) Das informelle Lernen .* Abgerufen am 5. 3 2012 von http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf

DQR. (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen.* Abgerufen am 3. 2 2012 von HYPERLINK

"http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3psgo.html"

http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3psgo.html

Elder, G. H. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. / Mortimer, *Handbook of the life course* (S. 3-19). Ne York.

Europäische Kommission. (2008). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.* Abgerufen am 31. 1 2012 von HYPERLINK

"<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>"

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF)

[uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF)

Europäische Kommission EUROSTAT. (2011). *Schlüsseldaten über Europa Ausgabe 2011.* Abgerufen am 21. 3 2012 von HYPERLINK

"[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-001/DE/KS-EI-11-](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-001/DE/KS-EI-11-001-DE.PDF)

[001-DE.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-001-DE.PDF)" [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-001/DE/KS-EI-11-001-DE.PDF)

[001/DE/KS-EI-11-001-DE.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EI-11-001/DE/KS-EI-11-001-DE.PDF)

Europäische Kommission(a). (2006). *Europäischer Referenzrahmen*

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Abgerufen am 8. 3 2012 von HYPER-

LINK "[http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/learning/keycomp_de.pdf)

[learning/keycomp_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/learning/keycomp_de.pdf)" [http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp_de.pdf)

[learning/keycomp_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/II-learning/keycomp_de.pdf)

Europäische Kommission(b). (2009). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18.6.2009 zur Errichtung eines Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)*. Abgerufen am 22. 10 2011 von HYPERLINK "http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF"
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>

Europäische Kommission(c). (2012). *Validierung nicht-formalen und informellen Lernens dargestellt auf der website der Europäische Kommission Allgemeine und Berufliche Bildung*. Abgerufen am 30. 1 2012 von HYPERLINK "http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm"
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm

Expertenvoten der zweiten Erarbeitungsphase des DQR. (2010). *A Einführung*. Abgerufen am 15. 10 2011 von HYPERLINK "http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmelt2ej.html"
http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmelt2ej.html

Expertenvotum AG Handel. (2010). *Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens*. Abgerufen am 16. 10 2011 von HYPERLINK "http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmelt2ej.html"
http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmelt2ej.html

Falko, T., & Ernst, K. (2010). *Gute Erwerbsbiographien Arbeitspapier 1: Erwerbsverläufe im Wandel*. Abgerufen am 2. 3 2012 von Hans Böckler Stiftung Internationales / Institut für Empirische Sozialökonomie: HYPERLINK "http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2009-236-3-3.pdf"
http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2009-236-3-3.pdf

Faulstich, P., & Oswald, L. (2010). *Hans Böckler Stiftung (Hg.) Wissenschaftliche Weiterbildung Arbeitspapier 200*. Abgerufen am 26. 3 2012 von HYPERLINK

"http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf"

http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf

Frey, R. (2011). *Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung Expertise für die Agentur für Gleichstellung im ESF.* Abgerufen am 8. 3 2012 von HYPERLINK

"[\[\\[lung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf\\]\\(http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf\\)"\]\(http://www.esf-gleichstel-</p>
</div>
<div data-bbox=\)](http://www.esf-</p>
</div>
<div data-bbox=)

<http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/>

[expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf](http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf)

Friese, M. (17. 6 2008). *Trotz Abschluss arm?! Professionalisierung als Strategie gegen Frauenarmut In: Programmierte Frauenarmut? Armutsrisiken im Lebensverlauf Dokumentation der Fachtagung der Bremischen Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau .* Abgerufen am 15. 9 2011 von HYPERLINK

"[http://www.frauen.bremen.de/sixcms/media.php/13/doku_frauenarmut_2008_web.p](http://www.frauen.bremen.de/sixcms/media.php/13/doku_frauenarmut_2008_web.pdf)

[df](http://www.frauen.bremen.de/sixcms/media.php/13/doku_frauenarmut_2008_web.pdf)" http://www.frauen.bremen.de/sixcms/media.php/13/doku_frauenarmut_2008_web.pdf

Fuchs, S. (2011). DQR: Chance oder Risiko? *In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung Heft III , S. 33-34.*

GERS. (2012). *GERS: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen:*

Lernen, lehren, beurteilen vgl. Goethe Institut. Abgerufen am 24. 3 2012 von

www.goethe.de: HYPERLINK "<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>"

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>

Giesecke, J., & Heisig, J. P. (2010). *Höheres Risiko für Geringqualifizierte. Wie sich die berufliche Mobilität in Deutschland verändert hat. In: WZBrief Arbeit vom 7.10.2010 hrsg.vom Wissenschaftszentrum Berlin.* Abgerufen am 8. 3 2012 von

HYPERLINK "[\[arbeit/WZBriefArbeit072010_giesecke_heisig.pdf\]\(http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-arbeit/WZBriefArbeit072010_giesecke_heisig.pdf\)" \[\\[arbeit/WZBriefArbeit072010_giesecke_heisig.pdf\\]\\(http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-arbeit/WZBriefArbeit072010_giesecke_heisig.pdf\\)\]\(http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-</p>
</div>
<div data-bbox=\)](http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Gnahn, D. (2010). *Der deutsche Qualifikationsrahmen. In: DIE (Hg.) Die Fakten 7 / 2010 .* Abgerufen am 24. 1 2012 von HYPERLINK "[\[www.die-bonn.de/doks/gnahn1001.pd\]\(http://www.die-bonn.de/doks/gnahn1001.pdf\)" \[www.die-bonn.de/doks/gnahn1001.pd\]\(http://www.die-bonn.de/doks/gnahn1001.pdf\)](http://www.die-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Hadjar, A. (. (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten.* Wiesbaden: VS Verlag .

Hornauer, S. (2011). Genderperspektive im DQR - Dargestellt am Beispiel des Berufsfeldes Hauswirtschaft. *Vortrag im Workshop "Ordnungspolitik" am 24.10.2011*. Berlin.

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Projekt Qualifikationsentwicklungs-Management.

Klie, T., & Guerra, V. (2006). *Robert Bosch Stiftung (Hg.) Synopse zu Service-, Assistenz- und Präsenzberufen in der Erziehung, Pflege und Betreuung (Care)*. Abgerufen am 17. 10 2011 von HYPERLINK "http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Synopse_Service_Assistenz_Praesenzberufe.pdf"
http://www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/Synopse_Service_Assistenz_Praesenzberufe.pdf

KMK-ZAB. (2012). *Kultusministerkonferenz Zentralsstelle für ausländisches Bildungswesens Informationssystem für die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse*. Abgerufen am 29. 3 2012 HYPERLINK "<http://anabin.kmk.org/>" von <http://anabin.kmk.org/>

Kruppe, T. (2011). *Arbeitsmarkt und bildungspolitischer Handlungsbedarf*. In: *Wirtschaftsdienst Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, 91. Jg., Sonderheft, S. 54-56. Abgerufen am 12. 4 2012 von HYPERLINK "<http://www.wirtschaftsdienst.eu/>"
<http://www.wirtschaftsdienst.eu/archiv/jahr/2011/13/>

Kurz, I. (2011). Erkenntnisse aus der zweiten Erarbeitungsphase des DQR. Vortrag in dem Workshop 'Ordnungspolitik' am 24.10.2011 in dem Vorhaben 'Die Genderperspektive im DQR'. Berlin.

Kutscha, G. (2007). *Nationale Bildungspolitik vor neuen europäischen Herausforderungen. Perspektiven progressiver Bildungsreform im Brügge-Kopenhagen-Prozess. Vortrag auf dem Berufskollegtag der GEW NRW und des DGB NRW 2007*. Abgerufen am 27. 2 2012 von Website der Universität Duisburg-Essen www.uni-due.de: HYPERLINK "http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_bruegge-kopenhagen-

prozess_2007.pdf" http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_bruegge-kopenhagen-prozess_2007.pdf

Matthes, B., & Biersack, W. (2009). *Frauenberufe Männerberufe Karten neu gemischt* In: *IAB-Forum 1 / 2009 S. 18 -23*. Abgerufen am 2. 3 2012 von HYPERLINK
"http://doku.iab.de/forum/2009/Forum1-2009_Biersack_Matthes.pdf"
http://doku.iab.de/forum/2009/Forum1-2009_Biersack_Matthes.pdf

Mayer, K. U. (2009). New directions of in life course research. *Annual Review of Sociology 35* , S. 413- 433.

Meisel, K. (2011). *Expertenvotum Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung*. Abgerufen am 3. 2 2012 von HYPERLINK
"http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html"
http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html

Morhard, B. (2011). Vom EQF zu einem DQR, der Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und Erwachsenen-/ Weiterbildung integriert Vortrag in dem Workshop Ordnungspolitik am 24.10.2011 in dem Vorhaben 'Die Genderperspektive im DQR'. Berlin.

Natascha, N., & Parvati, T. (2012). *Berufswechsel in Deutschland und Großbritannien IAB Kurzbericht - Studie des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung*. Abgerufen am 23. 2 2012 von HYPERLINK
"http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0112.pdf"
<http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0112.pdf>

Neß, H. (2011). *Stellungnahme, Konzept nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in dem DQR*. Abgerufen am 17. 1 2012 von HYPERLINK
"http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html?s=8hDLitg4PSGm3bPc4I"
http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html?s=8hDLitg4PSGm3bPc4I

Nickel, Sigrun ; Leusing, Britta (2009): *Centrum für Hochschulentwicklung*. Abgerufen am 11. 3 2012 von Studieren ohne Abitur von HYPERLINK:

"http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf"

http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf

Nuissl, E. (2011). Prokrustesbetten. Editorial zum Themenschwerpunkt

Herausforderung DQR. *In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung Heft III*, S. 3.

Odenwald, S. (16. 1 2012). Die Einbeziehung des non-formalen und informellen Lernens in den DQR: Systemwandel, Ziesetzung und Gestaltung im DQR. *Vortrag im Workshop 'Informelles Lernen in unterschiedlichen Bereichen'*. Berlin.

OECD. (2011). *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Berlin Centre. Divided we stand: Why Inequality keeps standing?* Abgerufen am 13. 2 2012 von HYPERLINK "<http://www.oecd.org/dataoecd/59/36/49171522.pdf>"

<http://www.oecd.org/dataoecd/59/36/49171522.pdf>

Pimminger, I. (2 2010). *Agentur für Gleichstellung im ESF. Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf.* Abgerufen am 27. 2 2012

"[\[gleichstel-\]\(http://www.esf-\)](http://www.esf-</p></div><div data-bbox=)

[lung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_uebergang_schule_beruf_aktu-](http://www.esf-)

[alisiert2011.pdf" http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/](http://www.esf-)

Presseerklärung KMK. (10. 6 2011). *Ergebnisse der 334. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 09./10. Juni in der Kultusminister Konferenz.* Abgerufen am 14. 2 2012 von Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der

Bundesrepublik Deutschland (KMK): HYPERLINK "[http://www.kmk.org/presse-und-](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-334-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0910-juni-in-hannover.html)

[aktuelles/meldung/ergebnisse-der-334-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-](http://www.kmk.org/presse-und-)

[am-0910-juni-in-hannover.html" http://www.kmk.org/presse-und-](http://www.kmk.org/presse-und-)

Sachverständigenkommission. (2011). *Gutachten an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für den Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Neue Wege - Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf.* Abgerufen am 15. 11 2011 von HYPERLINK

"[\[gleichstellungsbericht.html" http://www.fraunhofer.de/de/ueber-\]\(http://www.fraunhofer.de/de/ueber-\)](http://www.fraunhofer.de/de/ueber-fraunhofer/geschaeftsstelle-</p></div><div data-bbox=)

[fraunhofer/geschaeftsstelle-gleichstellungsbericht.html](http://www.fraunhofer.de/de/ueber-)

Schmeißer, C. (2012). Durchlässigkeit im Europäischen Vergleich. Vortrag am 16.1. 2011 in dem Workshop 'Gleichwertigkeit des informellen Lernens in unterschiedlichen Bereichen' am 16.1. 2012 in dem Vorhaben 'Die Genderperspektive im DQR'. Berlin.

Schmid, G. (2011). *Übergänge am Arbeitsmarkt Arbeit, nicht nur Arbeitslosigkeit versichern*. Berlin: Sigma .

Schmidt-Hertha, B. (2011). *Expertenvotum Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen, allgemeine, politische und kulturelle Bildung*. Abgerufen am 10. 1 2012 von HYPERLINK

"http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html"

http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html

Schneekloth, U., & Wahl, H. W. (2005). *Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung in privaten Haushalten. Repräsentativbefunde und Vertiefungsstudie zu häuslichen Pflegearrangements, Demenz und professionellen Versorgungsangeboten Integrierter Abschlussbericht im Auftrag des BMFSFJ*. Abgerufen am 5. 3 2012 von

Publikationen: HYPERLINK "[http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/mug/01-](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/mug/01-Redaktion/PDF-)

[Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=mug,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/mug/01-Redaktion/PDF-)"

<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/mug/01-Redaktion/PDF->

[Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=mug,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/mug/01-Redaktion/PDF-)

Seibert, H., & Solga, H. (2005). Gleiche Chancen Dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In *Z. f. Soziologie.*, *Jg. 24, Heft 5 Oktober* (S. 364 - 382). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Seyda, S., & Werner, D. (2012). *Institut der deutschen Wirtschaft Köln. IW - Weiterbildungserhebung*. Abgerufen am 20. 3 2012 von HYPERLINK

"<http://www.iwkoeln.de/de/presse/veranstaltungen/beitrag/82448>"

<http://www.iwkoeln.de/de/presse/veranstaltungen/beitrag/82448>

Spangenberg, H., Beuße, M., & Heine, C. (2011). *Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006 HIS:Forum Hochschule 18/2011*. Abgerufen am

12. 3 2012 von HYPERLINK "%20http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201118.pdf"

http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201118.pdf

Spitzengespräch. (2012). *Zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern am 31.1.2012 Der Weg für die Einführung des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ist frei.* Abgerufen am 2. 2 2012 von HYPERLINK

"<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>"

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>

Stellungnahme der Weiterbildung. (2009). *Stellungnahme zum deutschen Qualifikationsrahmen der Verbände, Träger und Einrichtungen in der Weiterbildung.* Abgerufen am 3. 2 2012 von HYPERLINK

"www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf"

www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf

VERDI. (2009). *Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft Landesbezirk Saar. Neue Arbeitsteilung im Gesundheitswesen.* Abgerufen am 23. 3 2012 von HYPERLINK

"http://saar.verdi.de/fachbereiche/gesundheit_soziales/kh/veranstaltung-arbeitsteilung-im-krankenhaus"

http://saar.verdi.de/fachbereiche/gesundheit_soziales/kh/veranstaltung-arbeitsteilung-im-krankenhaus

Wielpütz, R. (24. 10 2011). Gleichstellung und Gender Mainstreaming im DQR. Vortrag am 24.10. 2011 in dem Workshop Ordnungspolitik des Vorhaben 'Die Genderperspektive im DQR'. Berlin: unveröffentlichtes Manuskript.

Wotschack, P., Scheier, F., Schulte-Braucks, P., & Solga, H. (11 2011). *Zeit für Lebenslanges Lernen. Neue Ansätze der betrieblichen Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik.* Abgerufen am 23. 3 2012 von WSI Mitteilungen

Boecklerstiftung: HYPERLINK

"http://www.boeckler.de/wsimit_2011_10_wotschack.pdf"

http://www.boeckler.de/wsimit_2011_10_wotschack.pdf